

Stefanie Schmitz

## **Heterogenität und Bildungsstandards – Herausforderungen an die berufliche Bildung**

### **Abstract**

Standardisierung und Heterogenität scheinen auf den ersten Blick einen Widerspruch darzustellen. Es handelt sich hierbei jedoch um ein aktuelles Spannungsfeld, mit dem sich Akteurinnen und Akteure in der beruflichen Bildung auseinandersetzen müssen. In diesem Beitrag geht es darum das Aufzeigen von Chancen und Grenzen in der Diskussion um die Entwicklung von kompetenzbasierten Bildungsstandards in der beruflichen Bildung, die die Herausforderungen heterogener Lerngruppen und Lernbedingungen beruflicher Schulen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung stellt. Ein ressourcenorientiertes Verständnis des Konstrukts Heterogenität sowie ein handlungstheoretisches Kompetenzverständnis bilden dabei die Grundlage der Analyse. Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass das Lernfeldkonzept für die Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung eine Brücke zwischen Inhalten und Standards darstellt, welches wiederum Heterogenität als Ressource nutzen kann.

### **Inhalt**

1. Einführung
2. Heterogenität in der beruflichen Bildung
  - 2.1 Zum Konstrukt Heterogenität
    - 2.1.1 Zum Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit
    - 2.1.2 Individualisierung im Kontext von Pluralisierung
  - 2.2 Heterogenität als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung – Konsequenzen für das Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung
    - 2.2.1 Heterogenität in der Erzieher /innenausbildung
    - 2.2.2 Anforderungen an Lehrende, Schule und Unterricht
  - 3.1 Zu den Konstrukten Kompetenz und Standard – Überblick über Basiskonzepte
  - 3.2 Entwicklung eigener Bildungsstandards in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept für den Bereich der beruflichen Bildung
4. Heterogenität als Mittelpunkt in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards in der beruflichen Bildung – eine Synthese
5. Ausblick

### **Keywords**

Heterogenität, Bildungsstandards, Kompetenzen, berufliche Handlungskompetenz, Lernfeldkonzept, Individualisierung, Differenz, Europäischer Qualifikationsrahmen

## 1. Einführung

Die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse bewegt sich im Kontext verschiedener Spannungsfelder, die u. a. durch bildungs-, gesellschafts- sowie wirtschaftspolitische Veränderungen gekennzeichnet sind (vgl. BMBF 2008, 13). Ziel beruflicher Lehr-Lernprozesse ist die Entwicklung handlungskompetenter Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Persönlichkeit durch Stärke und Reflexivität und in ihrem beruflichen Denken und Handeln durch eine ausgeprägte Problemlösefertigkeit auszeichnen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit aufweisen, sich lebenslang fortzubilden (vgl. KMK 2000 u. a.). Ein für die berufliche Bildung kennzeichnendes Spannungsfeld ist der Anspruch auf „[...] Berufs-, Lebenswelt- und Wissenschaftsbezug, innerhalb dessen eine subjektorientierte Bildung zu ermöglichen ist [...]“ (Fischer / Bank 2006, 1). Berufs- und Wissenschaftsbezug erfordern dabei die Ausrichtung beruflicher Lehr-Lernprozesse an aktuellen gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen auf Basis neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse. Lebensweltbezug und Subjektorientierung beinhalten die Ausrichtung beruflicher Lehr-Lernprozesse an den individuellen Lebens- und Erfahrungswelten sowie an den individuellen Dispositionen, sozialen und kulturellen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler.

Das skizzierte Spannungsfeld ist geprägt durch eine hohe Vielfalt von Bedingungen und Faktoren, die das Lehren und Lernen an Berufsbildenden Schulen beeinflussen. Diese Vielfalt bzw. Heterogenität stellt den Ausgangspunkt der Arbeit dar. Es geht dabei um eine Veränderung im (Berufs-)Bildungssystem, die sich von traditioneller Homogenisierung entfernt, da diese nicht zukunftsfähig ist und sich dahin entwickelt, Heterogenität als Ressource für die Gestaltung und Entwicklung von Bildungsprozessen anzuerkennen (vgl. Prengel 1993; Kiper 2008, 91). „Mit der einhelligen Anerkennung des notwendigen Eingehens auf Heterogenität und Individualität wird in der Tat eine Wende in der Schulkultur proklamiert“ (Lehberger / Sandfuchs 2008, 12). Auf das ‚notwendige Eingehen‘ soll die Auseinandersetzung mit Heterogenität nicht reduziert werden, sondern wie oben dargestellt als Ressource und Chance zur Weiterentwicklung beruflichen Lehrens und Lernens analysiert und reflektiert werden (vgl. El-Mafaalani 2009, 11 ff.; Fürstenau 2007, 28 ff.).

Der Komplex Heterogenität in beruflichen Bildungsprozessen stellt folglich den Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit dar. Dieser wird in den Kontext der Diskussion um die Entwicklung kompetenzbasierter Bildungsstandards in der beruflichen Bildung (vgl. Sloane 2007; Dilger / Sloane 2007; Ertl 2005 u. a.) gestellt sowie auf seine Relevanz für die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse untersucht und reflektiert. Dabei steht ein weiteres Spannungsfeld im Zentrum der Auseinandersetzung: Zum einen die Entwicklung kognitionstheoretisch ausgerichteter Nationaler Bildungsstandards als Reaktion auf Schulleistungsstudien wie PISA und TIMMS (vgl. PISA-Konsortium 2003 u. a.), die bislang auf den allgemeinbildenden Bereich Anwendung findet (vgl. Klieme et. al 2007; KMK 2004) und zum anderen das handlungstheoretisch ausgeprägte Kompetenzkonzept der beruflichen Bildung (vgl. KMK 2000 u. a.). Dabei stellt die Frage: Wie kann Heterogenität in den Mittelpunkt der Diskussion hinsichtlich Kompetenzen und Bildungsstandards in der beruflichen Bildung gestellt werden und damit als Ressource für lebenslanges Lernen anerkannt und genutzt werden? den roten Faden der Arbeit dar. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand der formulierten Fragestellung Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen und zu reflektieren, die die Entwicklung von Kompetenzen und Bildungsstandards bietet, Heterogenität in seiner Komplexität zu erfassen, zu berücksichtigen und als Chance und Notwendigkeit für zukunftsfähiges berufliches Lernen zu verstehen.

Dabei wird an einigen Stellen exemplarisch Bezug zur Erzieher /innenausbildung hergestellt. Diese ist in den sozialpädagogischen vollzeitschulischen Bildungsbereich einzuordnen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen liefern Erkenntnisse, die sich auch im Kontext sozialpädagogischer Bildung analysieren lassen.

Aus der formulierten Fragestellung sowie aus dem dargestellten Ziel ergibt sich der Aufbau der vorliegenden Arbeit. Eine Darstellung der zentralen Charakteristika der Konstrukte Heterogenität, Kompetenz und Bildungsstandard im Kontext beruflichen Lehrens und Lernens bildet den Grundstein (Kap. 2 und 3) für die darauffolgende kritische Diskussion des Zusammenhangs zwischen beiden Themenbereichen (Kap. 4). Am Ende der Arbeit erfolgt eine Bündelung zentraler Erkenntnisse aus den erarbeiteten Inhalten und eine kritische Überprüfung der anfangs entwickelten Fragestellung mit Blick auf zukünftige Entwicklungen in der beruflichen Bildung (Kap. 5).

## **2. Heterogenität in der beruflichen Bildung**

Im Folgenden wird das Konstrukt Heterogenität konkretisiert. Darauf folgend werden Herausforderungen für das Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung erarbeitet und reflektiert. Dabei bilden u. a. die Arbeiten von Annedore Prengel als Vorreiterin einer Diversity-Pädagogik bzw. Diversity-Education (vgl. Kimmelman 2009, 9) die theoretischen Grundlagen der Reflexion.

### **2.1 Zum Konstrukt Heterogenität**

#### **2.1.1 Zum Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit**

Der Begriff Heterogenität wird im Deutschen mit Vielfalt übersetzt (vgl. Ratzki 2007, 21). Außerdem werden Begriffe, wie Diversität sowie Gleichheit und Verschiedenheit im Zusammenhang mit Heterogenität teilweise synonym verwendet (vgl. Stroot 2007, 37). Vielfalt suggeriert als Gegensatz zu Eintönigkeit mehrere Möglichkeiten bei der Betrachtung von Beziehungen, beispielsweise von Personen, untereinander. Dabei können Gleichheiten und Unterschiede festgestellt werden, was wiederum einen Vergleich dieser Beziehungen in Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal, z. B. auf Geschlecht, Kultur, Begabung / Wissen / Intelligenz voraussetzt (vgl. Prengel 1993, 31). Prengel beschreibt in ihrer Studie zu einer Pädagogik der Vielfalt ein dialektisches Verhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit: „Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“ (Prengel 1993, 31). Das Kriterium bzw. Merkmal, an dem ein Vergleich stattfindet, wird vom Individuum oder einer sozialen Gruppe bestimmt. Je nachdem, unter welchem Kriterium folglich ein Beziehungsverhältnis betrachtet wird, kann sich das Ergebnis des Vergleichs ändern. Dieser Aspekt ist u. a. bei der Entwicklung von Bildungsstandards von besonderer Bedeutung, da diese einen Maßstab für Bildung festlegen, der anhand bestimmter Kriterien formuliert wird und damit ein bestimmtes Verständnis von Bildung impliziert. Dies wird in den folgenden Kapiteln noch ausführlich problematisiert (s. Kap. 3.2 u. a.).

In Anlehnung an die Studie von Prengel liegt der Arbeit ein demokratisches Verständnis von Heterogenität zugrunde (vgl. Prengel 1993, 15 ff.). Es geht um ein Bildungsverständnis, welches Vielfalt als Ressource in den Mittelpunkt bildungspolitischer und didaktisch-curricularer Entscheidungen stellt. Chancengleichheit als Ziel demokratischer Bildung wird dabei nicht in Form von gleichsetzender, sondern in Form von unterscheidender Gleichberechtigung realisiert (vgl. Flitner 1985: zit. n. Prengel 1993, 27). Das bedeutet, dass Schülerinnen und

Schüler mit ihren individuellen Biografien und Lebenslagen auch unterschiedlich in Schulen, insbesondere Berufsschulen, gefördert werden, um gleiche Bildungschancen und damit Selbstverwirklichungschancen zu haben. Weiterhin beinhaltet der Aspekt, dass der Bildungserfolg von Schülern nicht von der sozialen Herkunft und dem sozialen Status abhängig sein darf, wie es in der PISA-Studie für das deutsche Bildungssystem konstatiert wurde (vgl. Schümer / Baumert 2001, 2002: zit. n. Volkholz 2008, 20). Volkholz betont dabei ein weiteres Problem in der Verwendung des Gleichheitsbegriffs. Gleichheit der Chancen, als Ausgangsbasis für Bildungsprozesse, und Gleichheit der Ergebnisse, als Produkte von Bildungsprozessen, werden häufig gleichgesetzt (vgl. Volkholz 2008, 80). Es gibt jedoch keinen linearen Zusammenhang zwischen Bildungschancen und Bildungsergebnissen. Hier wird ein Spannungsverhältnis zwischen Heterogenität auf der einen und Homogenität auf der anderen Seite deutlich. Unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlichen personellen und schulischen Rahmenbedingungen, sollen zu dem gleichen Bildungsergebnis gelangen. Dies entspricht auch den Ideen der Entwicklung Nationaler Bildungsstandards, worauf in Kapitel drei genauer eingegangen wird. Der Gleichheitsanspruch verweist jedoch lediglich auf das „[...] Recht eines jeden Menschen auf Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Volkholz 2008, 80). Es kann also bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen nicht darum gehen, unterschiedliche Menschen ‚gleicher‘ zu machen, sondern darum, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin in seiner und ihrer Individualität anzuerkennen und zu fördern.

### **2.1.2 Individualisierung im Kontext von Pluralisierung**

Im Kontext pluralistischer Lebenswelten findet eine zunehmende Individualisierung der Lebensweisen von Schülerinnen und Schülern statt. „Infolge von Globalisierung, internationaler Migrationsbewegungen, Pluralisierung familialer Lebensformen und Individualisierung hat sich in vergangener Zeit die strukturelle Zusammensetzung von Lerngruppen verändert“ (Schneider 2008, 18). Dabei sind neben den kulturellen und sprachlichen Aspekten vor allem auch die Schulbiografien von Schülerinnen und Schülern vielfältiger geworden. „Individuelle Lebensverläufe werden immer spezifischer, und damit entstehen zunehmend heterogenere Lernvoraussetzungen.“ (El-Mafaalani 2009, 11) Dies ist für den Bereich der beruflichen Bildung von besonderer Bedeutung, da die Schülerinnen und Schüler bereits eine mindestens neunjährige Schulerfahrung mitbringen, wenn sie in eine Berufsausbildung einsteigen. Das formal zertifizierte Bildungsniveau (Qualifikation) kann dabei von einem Hauptschulabschluss, über das Abitur bis hin zu einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung und /oder bereits vorhandener Berufserfahrung variieren. Dementsprechend kann die Altersspanne der Schülerinnen und Schüler sehr heterogen sein. Hinzu kommen Geschlechterverhältnisse, sozialer und kultureller Hintergrund, eine Vielfalt im Hinblick auf berufliche Ziele, Wünsche, Vorstellungen von Leben und Lernen / Bildung, individuelle Lernvoraussetzungen und Lernstrategien (vgl. u. a. Schneider 2008, 19 ff.). Das Konzept der radikalen Pluralität hat diese Eigenart differenter Lebensweisen, Wissens- und Denkstrukturen als Ausgangspunkt und verweist darauf, dass jene Eigenarten und Besonderheiten wertzuschätzen und intersubjektiv anzuerkennen sind (vgl. Prenzel 1993, 49).

## **2.2 Heterogenität als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung – Konsequenzen für das Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung**

Die zunehmende Entwicklung der Gesellschaft zur Wissensgesellschaft, in der Bildung als Schlüssel für zukünftige Existenzsicherung und Persönlichkeitsentwicklung gesehen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 3 ff.), fordert dazu auf, verstärkt über die Gestaltung von Bildungsprozessen, insbesondere in der beruflichen Bildung, nachzudenken. Dabei steht das Berufsbildungssystem vor verschiedenen Herausforderungen, wenn es darum geht, auf der einen Seite wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Anforderungen gerecht zu werden und auf der anderen Seite Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität anzuerkennen und individuelle Lehr-Lernprozesse zu gestalten, welche auf demokratischen Werten, wie Mitbestimmung, Solidarität und Gleichberechtigung, basieren.

### **2.2.1 Heterogenität in der Erzieher /innenausbildung**

Im Folgenden wird am Beispiel der Zugangsvoraussetzungen für die Erzieherinnenausbildung exemplarisch Heterogenität in der beruflichen Bildung dargestellt. Die Zugangsvoraussetzungen für die Fachschulen für Sozialpädagogik variieren von Bundesland zu Bundesland. Einheitlich ist der Nachweis eines mittleren Bildungsabschlusses oder der Nachweis eines Hauptschulabschlusses mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. erzieherin-online 2005). Für die Ausbildung zur Erzieherin, zum Erzieher, muss zusätzlich eine abgeschlossene Ausbildung im erzieherisch-pflegerischen Bereich nachgewiesen werden. In der Regel bildet die Sozialassistentinnenausbildung den Grundstein für die Erzieherinnenausbildung. In Bezug auf die beruflichen Voraussetzungen gibt es jedoch eine Palette an Alternativmöglichkeiten, z. B. der Nachweis von Praktika oder Berufserfahrung. Innerhalb einer Lerngruppe haben die Schülerinnen und Schüler demzufolge ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen, da sie unterschiedliche Lern-, Ausbildungs- und teilweise Berufserfahrungen nachweisen (vgl. BMBF 2008, 132 ff.). Dazu kommen Faktoren, wie sozialer und kultureller Hintergrund, das Alter oder das Geschlecht, worauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Dies macht jedoch deutlich, dass die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen davon ausgehen muss, welche individuellen Voraussetzungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Vorstellungen vom gewählten Berufsfeld die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben. „Heterogenität impliziert eine Individualisierung von Lernformen, in der sich jede Person mit ihren jeweiligen sozialen Bedingungen zu anderen in Beziehung setzen kann“ (Stroot 2007, 39). Zentral ist diesbezüglich eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, damit Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und individuelle Lernstrategien entwickeln oder ausbauen können, die sie in ihrer beruflichen Handlungskompetenz und in ihrer Persönlichkeit weiterbringen.

### **2.2.2 Anforderungen an Lehrende, Schule und Unterricht**

Ein professioneller und zukunftsgerichteter Umgang mit Heterogenität im Kontext beruflichen Lernens setzt entsprechende Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen bei Lehrerinnen und Lehrern voraus: Z. B. diagnostische Kompetenzen; Binnendifferenzierung; Bereitschaft zu biografischem Arbeiten; Reflexivität; Fort- und Weiterbildungen und Kooperation. Lehrerinnen und Lehrer gestalten berufliche Bildungsprozesse im Kontext bestimmter Rahmenbedingungen (z. B. Profil der Schule, regionaler Bezug der Schule, rechtliche und didaktisch-curriculare Vorgaben, Bildungsstandards). Dabei transportieren sie ein bestimmtes Menschenbild und ein

bestimmtes Verständnis von Bildung. Dieses müssen sie sich bewusst machen und kritisch reflektieren (vgl. Kimmelman 2009, 10). An sie ist die Anforderung gestellt, das Spannungsverhältnis zwischen intersubjektiver Anerkennung und der Selektionsfunktion von Schule auszubalancieren. Kooperatives Lernen, binnendifferenzierter Unterricht, die Förderung von Team- und Kommunikationsfähigkeit sind Schlagworte und gleichzeitig Möglichkeiten, Heterogenität als Ressource zu nutzen (vgl. Kimmelman 2009, 9 f.). Prengel beschreibt die Möglichkeiten von Schulen, mit Heterogenität umzugehen, folgendermaßen: „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage“ (Prengel 1993, 61).

Aus dem Zitat wird sichtbar, dass eine Theorie der intersubjektiven Anerkennung nicht auf die Gestaltung konkreter Unterrichtsprozesse beschränkt sein kann, sondern dass es sich hierbei um eine (Lebens-)Einstellung in Interaktions- und Kommunikationsprozessen handelt, die auf allen Ebenen beruflicher Bildung auszugestaltet ist. Dies beinhaltet beispielsweise auch einen auf Anerkennung und Wertschätzung beruhenden Umgang der Lehrerinnen und Lehrer untereinander, was durch kontinuierliche Kommunikation und Kooperation realisiert wird (vgl. El-Mafaalani 2009, 11). Sie fungieren (nicht nur im Unterricht) als potenzielle Lernvorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler. Weiterhin ist die Ebene der rechtlichen Anerkennung für die Förderung der Durchlässigkeit im (Berufs-)Bildungssystem signifikant, was wiederum eine Erhöhung der Chancengleichheit nach sich zieht (vgl. Honneth 1990: 1052, zit. n. Prengel 1993, 61; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Im Hinblick auf die Förderung individuellen Lernens wird von innerer Differenzierung gesprochen, was einem Gegenpol traditioneller Versuche der Homogenisierung von Lerngruppen in Deutschland entspricht (vgl. Stroot 2007, 37). „Berufsbildung hat es zunehmend mit heterogenen Lerngruppen zu tun. Dies erfordert eine differenzierte Förderung unter Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen.“ (Weiß 2009, 4) Der Diversity-Ansatz bietet laut Weiß Chancen für die berufliche Bildung. Er entstammt aus Unternehmen und ist auf eine „[...] Erschließung, Förderung und Entfaltung von Potenzialen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter [gerichtet]“ (Weiß 2009, 4). Als Ansatz einer Diversity-Education, als Bekenntnis zu einer differenzierten Förderung individueller Potenziale, ist er anschlussfähig an die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung sowie an das Konzept lebenslangen Lernens (vgl. Weiß 2009, 4). Für die Verwirklichung sind Perspektivwechsel auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, auf der Ebene der Ausbildung des Personals sowie auf schulorganisatorischer Ebene nötig, sodass Vielfalt als Chance genutzt werden kann (vgl. Kimmelman 2009, 9 f.). „Zudem zieht Heterogenität Konsequenzen für die Schule als Organisation nach sich, wenn sie in Schulentwicklungsprozessen als Leitlinie zum Tragen kommt“ (Stroot 2007, 39). Die Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung dient der Qualitätsentwicklung und damit der Verbesserung von Bildungsarbeit in Berufsschulen. Folglich ist diese als Teil von Schulentwicklung zu verstehen (vgl. Klieme et al. 2007, 52 ff.). In den folgenden Kapiteln geht es um die Frage, wie die Entwicklung von Bildungsstandards von Heterogenität als Leitlinie ausgehen kann?

### 3. Kompetenzen und Bildungsstandards in der beruflichen Bildung

In Folge der Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung verschiedener Schulleistungsstudien, wie der PISA-Studie oder der TIMSS-Studie, ist in der Bundesrepublik Deutschland eine rege und kontroverse gesellschaftliche, politische sowie wissenschaftliche Diskussion über die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im deutschen Bildungssystem angeregt und intensiviert worden (vgl. Klieme et al. 2007, 11). Die Diskussion um die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards bleibt dabei nicht auf den allgemeinbildenden Bereich beschränkt, sondern wird bereits im Kontext beruflicher Bildung bearbeitet (vgl. Sloane 2007; Dilger 2007; Fischer / Bank 2006; u. a.). Daraus ergeben sich Fragen, ob Bildungsstandards des allgemeinbildenden Bereichs auf die berufliche Bildung übertragbar sind. Dies ist zu verneinen, was u. a. aus den Forschungsergebnissen von Sloane deutlich wird (vgl. Sloane 2007). Er fordert die Entwicklung eigener Standards für die berufliche Bildung, die auf den Besonderheiten der Berufsbildung fundieren. Damit ist beispielsweise eine handlungstheoretische Ausrichtung des Verständnisses von Kompetenzentwicklung gemeint, welche von ‚sinnstiftenden beruflichen Handlungssituationen bzw. -kontexten‘ (Achtenhagen 2004, 22) ausgeht und folglich an Lernsituationen orientiert ist (vgl. Sloane 2007, 108 ff.). Im Folgenden werden Basiskonzepte zur Kompetenz- und Standarddiskussion (Nationale Bildungsstandards; Europäischer Qualifikationsrahmen; Lernfeldkonzept) im Hinblick auf ihre Relevanz für die berufliche Bildung problematisiert. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten der Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung aufgezeigt.

#### 3.1 Zu den Konstrukten Kompetenz und Standard – Überblick über Basiskonzepte

Die Entwicklung von Bildungsstandards ist mit einem Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Output- bzw. Outcomeorientierung im (Berufs-)Bildungswesen verbunden (vgl. Sloane 2005, 48). Dubs zufolge lassen sich Lehr-Lernprozesse in Bildungsorganisationen in Input-, Prozess-, Output- und Outcomephasen differenzieren, welche durch Lehrpläne, Vorgaben und Standards mehr oder weniger reguliert und gesteuert werden (vgl. Dubs 1998: 34, zit. n. Sloane 2005, 47 f.). Lernzielorientierte Bildungsstandards sind im Unterschied zu inhaltlichen Curricula output- bzw. outcomeorientiert, was bedeutet, dass die Wirkung von Lehr-Lernprozessen in Form von Lernergebnissen (Output) und der Anwendung des Gelernten, beispielsweise in der beruflichen Handlungspraxis (Outcome), im Vordergrund des Interesses steht.

Die Empfehlungen zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards von Klieme sind output- und kompetenzorientiert (vgl. Klieme et al. 2007, 12). „Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme et al. 2007, 9). Hinsichtlich des Verständnisses des Begriffs Kompetenz liegt der Expertise zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards eine Definition von Weinert zugrunde. Weinert versteht unter Kompetenzen „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f., zit. n. Klieme et al. 2007, 21).

Bildungsstandards in Verbindung mit Kerncurricula sollen Schulen, Lehrerinnen und Lehrern Orientierung geben. Weiterhin geht es um die Überprüfung allgemeiner Bildungsziele zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems, die in Form von Teildimensionen einer Domäne, eines Faches gemessen und in Kompetenzstufen eingeordnet werden. Es wird in diesem Zusammenhang auch von Bildungsmonitoring gesprochen (vgl. Klieme et al. 2007, 9 f.). Bildungsstandards dienen folglich nicht der Diagnose einzelner Schülerleistungen, sondern „[...] ziel[en] auf die Messung der Systemleistung und soll[en] Anhaltspunkte für dessen Verbesserung (Monitoring) liefern“ (Dilger / Sloane 2007, 85).

An den bislang vorliegenden Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich (vgl. KMK 2004) ist zu kritisieren, dass wissenschaftliche Fundierungen der dort beschriebenen Kompetenz- und Anforderungsbereiche noch weitgehend ausstehen. Es bleibt folglich offen, wer bestimmt, welche Kompetenzstufen wann erreicht sind und wie diese definiert werden. Zudem ist die Annahme, Kompetenzstufen würden einhergehen mit dem Prozess der Kompetenzentwicklung, zu bezweifeln (vgl. Gruschka 2005, 7). Im Hinblick auf die für die Haupt- und Realschule formulierten Bildungsstandards wird kritisiert, dass sie Unterschiede, wie es in Kapitel zwei beschrieben wurde, konstruieren (vgl. Gruschka 2005, 16) und damit von vornherein Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulform bestimmte Kompetenzentwicklungen vorenthalten bzw. nicht zutrauen. Hinzu kommen bildungstheoretische Lücken in dem Konzept der Nationalen Bildungsstandards. Gruschka kritisiert dabei das uneindeutige Verhältnis zwischen Bildung und Kompetenz, wobei er betont, dass dem Konzept nach Klieme ein objektivistisches Verständnis von Bildung und ein subjektivistisches Verständnis von Kompetenz zugrunde liegen (vgl. Gruschka 2005, 11). In der beruflichen Bildung wird hingegen als Leitziel eine normative Handlungskompetenz formuliert, die durch eine subjektorientierte Bildung, Partizipation, Selbstbestimmung und Solidarität entwickelt wird (vgl. Fischer / Bank 2006, 1 ff.).

In einer aktuellen Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) von Februar 2009 wird von einer Erprobungsphase für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) berichtet (vgl. BIBB 2009). Dabei geht es um die Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie um die Herstellung einer Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Diskussion gründet auf dem 2004 formulierten Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), welcher zu einer gemeinsamen Beschreibung von Qualifikationen und Kompetenzen im europäischen Bildungsraum führen soll, wobei neben formellen auch informelle Lernprozesse mit dem Ziel lebenslangen Lernens anerkannt werden sollen (vgl. Sloane 2007, 55 ff.). Der Europäische Qualifikationsrahmen ist outcome- und kompetenzorientiert. Es wird zwischen Qualifikationen, als zertifizierte Lernergebnisse, und einem umfassenden Kompetenzverständnis (kognitiv, funktional, personal, ethisch sowie Selbststeuerung) unterschieden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, 17 f.). Auf die achtstufige kompetenzorientierte Grundstruktur des Europäischen Qualifikationsrahmens wird an dieser Stelle nur verwiesen (siehe hierzu Sloane 2007, 60; u. a.). Es wird kritisiert, dass die Ergebnisorientierung aus dem angelsächsischen Raum, auf der der Rahmen basiert, im Widerspruch steht zu einem prozessorientierten Lernansatz in der deutschen Berufsbildung. „Genau genommen wird weder bei dem Konzept der ‚Nationalen Bildungsstandards‘ noch bei dem des ‚Europäischen Qualifikationsrahmens‘ der Anspruch erhoben, eine Regulierung pädagogischer Prozesse und Organisationen vornehmen zu wollen“ (Sloane 2007, 87). Dabei besteht die Gefahr der Abkopplung inhaltlicher, curricularer Fragen von der Standarddiskussion, was wiederum zu einem Mangel an



Außenlegitimation führt. Gesellschaftliche Bildungsziele und bildungstheoretische Annahmen müssen weiterhin ihre Berücksichtigung finden, damit berufliche Bildung nicht auf reine berufliche Zweckhaftigkeit reduziert wird, was einem ganzheitlichen und demokratischen Menschenbild widersprechen würde. Es ist folglich eine Verbindung von Input- und Outputsteuerung anzustreben.

Aus dem Zitat wird jedoch auch deutlich, dass den einzelnen Schulen und deren Lehrerinnen und Lehrern ein gewisser Handlungsspielraum im Hinblick auf die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse eingeräumt wird. „Standards betonen die Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte für die Lernergebnisse und schaffen gleichzeitig mehr Raum für eigenständiges professionelles Handeln“ (Klieme et al. 2007, 49). Dies bietet wiederum die Chance, auf heterogene Lerngruppen und Lernbedingungen einzelner Schulen einzugehen. Würden Lernprozesse normiert, gäbe es Unterricht nach Anleitung. Individuelles Lernen und der Nutzen individueller regionaler und personaler Ressourcen wären nicht realisierbar. Zudem würde eine Normierung beruflicher Lehr-Lernprozesse Misstrauen gegenüber Lehrerinnen und Lehrern symbolisieren, welche doch als Expertinnen und Experten für die Gestaltung und Organisation beruflicher Bildungsprozesse anerkannt und gefordert werden sollten. Sloane beschreibt dies als „Grundvertrauen in die Expertise der Lehrenden“ (Sloane 2005, 58).

In den Handreichungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2000) ist verankert, dass die Berufsschule unter anderem zum Ziel hat, „[...] eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“ und „die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (KMK 2000, 8). Diese Ziele sollen durch handlungsorientierten Unterricht in Lernfeldern und der Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen realisiert werden. „Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“ (KMK 2000, 14). Sie werden durch Lernsituationen konkretisiert. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Ressourcen das Lernfeldkonzept im Kontext der Entwicklung eigener Bildungsstandards für den Bereich der beruflichen Bildung bietet.

### **3.2 Entwicklung eigener Bildungsstandards in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept für den Bereich der beruflichen Bildung**

Sloane kritisiert sowohl bei den Nationalen Bildungsstandards als auch beim Europäischen Qualifikationsrahmen, dass die Lernprozessperspektive aus der Steuerung des Bildungssystems ausgeblendet wird und verstärkt eine Lernproduktperspektive eingenommen wird (vgl. Sloane 2007, 90). Dies birgt Vor- und Nachteile, denn einerseits liegen didaktische Entscheidungen bei den Schulen bzw. bei den Lehrenden, was den Vorteil hat, dass diese die Vielfalt ihrer Lerngruppen und schulischen Bedingungen aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen können und frei in ihren Entscheidungen sind. Auf der anderen Seite bleibt die Frage offen, wer festlegt, welche Inhalte für die Schülerinnen und Schüler relevant sind und wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können. An dieser Stelle setzt das Lernfeldkonzept an, welches durch Lernsituationen konkretisiert wird, die an sinnstiftenden beruflichen Handlungssituationen orientiert sind (vgl. KMK 2000). Sloane sieht die Formulierung von Lernsituationen als Bindeglied zwischen Standard und Curriculum (vgl. Sloane 2007, 125). Dazu merkt Ertl weiterhin kritisch an, dass ein outputorientiertes Verständnis von Kompetenz, das ganzheitliche Kompetenzkonzept, welches kennzeichnend ist für die berufliche

Bildung in Deutschland, auf reine Demonstrierbarkeit von Verhalten, d. h. auf reine Performanz, reduziert wird (vgl. Ertl 2005, 41). Er stimmt damit Sloanes Einwand zu, dass „[...] die zur Kompetenz führenden Lehr-Lernprozesse [...]“ außer Acht gelassen werden (Ertl 2005, 41), was zu einer Verkürzung des Verständnisses von Bildung und Lernen führt. „Allerdings bleibt beim Vergleich des am humanistischen Ideal der reinen Menschenbildung ausgerichteten Bildungsbegriffs für den Kompetenzbegriff dessen Zielorientierung am ökonomischen Nutzen festzuhalten“ (Ertl 2005, 39). Diese Erkenntnis spricht wiederum für eine Verbindung von Input- und Outputorientierung im Berufsbildungssystem, wie sie Sloane in der Verknüpfung vom Lernfeldkonzept und der Entwicklung von Bildungsstandards mit dem gemeinsamen Ausgangspunkt der am beruflichen Handlungsfeld ausgerichteten Formulierung von Lernsituationen vorschlägt.

Fischer und Bank weisen überdies auf die Vergänglichkeit von Inhalten hin: „Es ist immer wieder zu klären, ob die Inhalte zielgruppengerecht zeitgemäß und zugleich zukunftsorientiert sind, und ob sie den Anforderungen von Beruf und Wissenschaft entsprechen. Gleichzeitig sind die bildungstheoretisch abzusichern.“ (Fischer / Bank 2006, 1) Gesellschaft, Politik und Wirtschaft befinden sich in stetigem Wandel, wodurch Inhalte für die berufliche Bildung nicht einmal festgelegt werden können und für immer Gültigkeit besitzen. Berufliche Handlungsfelder müssen in Form von Lernsituationen auf zukünftige Herausforderungen und Entwicklungen ausgerichtet sein und kontinuierlich überarbeitet und aktualisiert werden. Daraus resultiert, dass das Gleiche auch für die Entwicklung von Bildungsstandards gilt. Fischer und Bank betonen darüber hinaus eine bildungstheoretische Absicherung bei der Auswahl von Inhalten. Das bedeutet, dass Bildungsziele, die von Bildungsstandards impliziert werden, transparent gemacht und offen diskutiert werden müssen. Sloane spricht in diesem Zusammenhang von einer Außenlegitimation von Bildungsstandards (vgl. Sloane 2007, 133).

Weiterhin ist zu betonen, dass eine Diskrepanz in dem Verständnis von Kompetenz zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung besteht. Während im allgemeinbildenden Bereich von einem kognitionstheoretischen Ansatz von Kompetenz ausgegangen wird, wobei Kompetenzen als Dispositionen von Individuen verstanden werden, die in der Performanz der Individuen durch bestimmte Aufgaben überprüfbar und dadurch in Kompetenzstufen einzuordnen sind, fundieren die Auseinandersetzungen und Diskussionen im berufsbildenden Bereich auf einem handlungstheoretischen Ansatz von Kompetenzentwicklung (vgl. Sloane 2007, 53 f.). Darin wird das Ziel der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz beschrieben, welche sich aus der Fach-, Personal-, Sozial- und Methoden- und Lernkompetenz zusammensetzt (vgl. Pätzold 1999, 58; KMK 2000: 9, zit. n. Ertl 2005, 27). Berufliche Handlungskompetenz beinhaltet nach Bader „[...] die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln sowie seine Handlungsmöglichkeiten ständig weiter zu entwickeln“ (Bader 1989, 74 f., zit. n. Ertl 2005, 35). In diesem Zitat werden die Dimensionen von Handlungskompetenz, wie sie Pätzold formuliert, deutlich. Dieses Verständnis von Kompetenz geht bereits auf Roth zurück sowie auf Reetz, der Roths Konzept für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik interpretiert hat (vgl. Dilger / Sloane 2007, 87 f.). Bader verweist darüber hinaus auf die Zukunftsperspektive beruflicher Handlungskompetenz. Durch die Feststellung, dass diese ‚ständig weiter zu entwickeln‘ ist, wird die Unabgeschlossenheit beruflichen Lernens deutlich, was mit der postmodernen Forderung nach lebenslangem Lernen einhergeht (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Das dargestellte

Kompetenzkonzept stammt aus den 1990er Jahren und ist einzuordnen in einen gesellschaftlichen Wandlungsprozess, in dem Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Individuums im Kontext gesellschaftlichen Zusammenlebens an Bedeutung zunehmen und gleichzeitig eine qualifikationsorientierte, d. h. eine an der wirtschaftlichen Verwertung ausgerichtete, Berufsbildung abnimmt (vgl. Ertl 2005, 28).

„Kompetenzorientierung richtet sich gegen eine Überbetonung verwertbarer Fachinhalte und gegen die Verengung von Bildungsarbeit auf den Erwerb von dokumentierbaren Bildungsabschlüssen. An deren Stelle tritt die Orientierung am Leitbild der selbstständigen und flexiblen Handlung an einem dynamischen beruflichen Umfeld“ (Hof 2002: 154, zit. n. Ertl 2005, 28).

Sloane erweitert die Dimensionen Fach-, Personal- bzw. Human- und Sozialkompetenz um Perspektiven, unter denen diese Dimensionen betrachtet werden können (vgl. Sloane 2007, 45). Er verwendet dabei den Begriff der kategorialen Handlungskompetenz, bei der die Dimensionen Domäne (Gegenstand, Fach), Person und Gruppe im Hinblick auf die Perspektiven Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz und ethische Kompetenz ausformuliert und analysiert werden können (vgl. Sloane 2007, 45 f.).

Den Erläuterungen zufolge kann das Konzept der Nationalen Bildungsstandards nicht in der Form der Empfehlungen des Klieme-Gutachtens in das Berufsbildungssystem übertragen werden. Für den Bereich der beruflichen Bildung sind Bildungsstandards auf Basis eines handlungstheoretischen Kompetenzverständnisses zu entwickeln, was bedeutet, dass von den Besonderheiten beruflicher Domänen als sinnstiftende Konstruktionen beruflicher Handlungsfelder ausgehend Lernsituationen zu formulieren sind (vgl. Sloane 2007, 131 ff.). „Für die Konstruktion beruflicher Fächer resp. Domänen heißt dies, dass sie nach der Anwendungsperspektive des Wissens konstruiert sein müssen“ (Sloane 2007, 103). Dies steht den Fächerkonstruktionen in den Nationalen Bildungsstandards gegenüber, denn im Unterschied zur Allgemeinbildung konstruieren sich Fächer in der beruflichen Bildung als perspektivische Betrachtungen eines Gegenstandes (vgl. Sloane 2007, 104). Sloane begründet seine Aussagen, indem er zwischen einer Fach- und einer Sachlogik in Bezug auf die Konstitution von Domänen für die Entwicklung beruflicher Bildungsstandards unterscheidet. Dabei betont er den mehrperspektivischen bzw. fächerübergreifenden Ansatz des Lernfeldkonzepts in der beruflichen Bildung, der es verlangt, einen Gegenstand aus verschiedenen Fächern bzw. aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu betrachten und über einen übergeordneten thematischen Handlungskontext Wissens- und Handlungsstrukturen in Form von Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Sloane 2007, 105). Die Fachlogik bilden dabei die verschiedenen Fächer bzw. Disziplinen. Die Sachlogik beinhaltet die Integration der Erkenntnisse aus den verschiedenen Fächern bei der Betrachtung eines Gegenstandes bzw. bei der Lösung eines Problems. Weiterhin ist die Besonderheit eines beruflichen Kompetenzkonzeptes zu berücksichtigen, das sich durch eine Integration aus Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung auszeichnet (vgl. Fischer / Bank 2006, 6). Die dargestellten Annahmen gehen einher mit sozialdidaktischen Überlegungen, die konstituierend sind für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit dem Ziel der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Karsten 2003, 362 f.). Karsten beschreibt in ihrem Modell zum Eigensinn sozialdidaktischer Reflexionen inhaltliche Reflexionsebenen, die eine konkrete berufliche Handlungssituation mit ihren fachlichen und sozialen Anforderungen als

Ausgangspunkt hat. Dabei betont sie ebenfalls, dass berufliche Handlungskompetenz die Integration von Erkenntnissen und Wissen aus verschiedenen Bezugswissenschaften in beruflichen Handlungssituationen erfordert (vgl. Karsten 2003, 363).

In der folgenden Tabelle werden Kernaussagen im Hinblick auf die Entwicklung von Bildungsstandards nach Sloane skizziert, welche die Dimensionen Standards als Steuerungsinstrumente und deren konstitutive Merkmale für die berufliche Bildung umfassen:

Standards als Steuerungsinstrumente	Konstitutive Merkmale von Bildungsstandards für die berufliche Bildung
Berufliche Domänen Von beruflichen Handlungsfeldern ausgehend Anschlussfähigkeit an Europäischen Qualifikationsrahmen	Berufliche Handlungskompetenz Handlungstheoretischer Ansatz Kategoriales Kompetenzmodell – Mehrperspektivität beruflicher Domänen
Bildungstheoretische Anforderungen Binnen- und Außenlegitimation Verhältnis von Standard und Curriculum – Verbindung von Standards und Lernfeldern Offene bildungspolitische Auseinandersetzung über Bildungsziele bezüglich der Standards	Handlungsniveaus Skalierung über das Niveau der Handlungsanforderungen Diskreptoren: Gegenstand, Person, Gruppe in den Perspektiven Methoden-, Sprach- und ethische Kompetenz
Gleichwertigkeit, statt Gleichartigkeit Horizontale und vertikale Mobilität Konstruktion von Domänen Basale Annahmen über Kompetenz	Situationsorientierung Aufgabenentwicklung in Form von Handlungs- bzw. Lernsituationen mit Bezug auf berufliche Handlungsfelder

**Tabelle 1: Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Sloane 2007, 131 ff.)**

Die Tabelle zeigt zum einen die Besonderheiten und Merkmale beruflicher Bildung auf. Zum anderen werden daran die Anforderungen an eine zukunftsfähige berufliche Bildung deutlich. Für die Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung sind diese Merkmale und Anforderungen grundlegend. Dabei liegen nach den Forschungsergebnissen von Sloane die Schwerpunkte bei der Entwicklung von Standards auf der Präzisierung der beruflichen Domänen, der Skalierung dieser Domänen von und in Handlungsfeldern über Aufgabenanforderungen, der Präzisierung des Konstrukts ‚beruflicher Handlungskompetenz‘ sowie in der Entwicklung von Prüfungsaufgaben in Form von Lernsituationen (vgl. Sloane 2007, 145 ff.). Anforderungen an eine zukunftsfähige berufliche Bildung leiten sich dabei aus gesellschaftspolitischen Wandlungsprozessen ab, u. a. die Anforderungen, lebenslang zu lernen, stetige Weiterentwicklung und Verbesserung des Systems im internationalen Vergleich, sowie Flexibilität und Mobilität im Kontext zunehmender Globalisierung. In Bezug auf das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung betont Sloane die Gleichwertigkeit, nicht aber eine Gleichartigkeit von allgemeinen und beruflichen Bildungsstandards. Die Diskussion um Standards wird auch in Bezug auf die Lehrer /innenbildung diskutiert. (vgl. hierzu KMK 2005; Terhart 2005; Stiller 2007). Auf diese Diskussion wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen. In Kapitel vier wird unter dem Aspekt der Professionalisierung der Lehrer /innenbildung noch einmal darauf verwiesen.

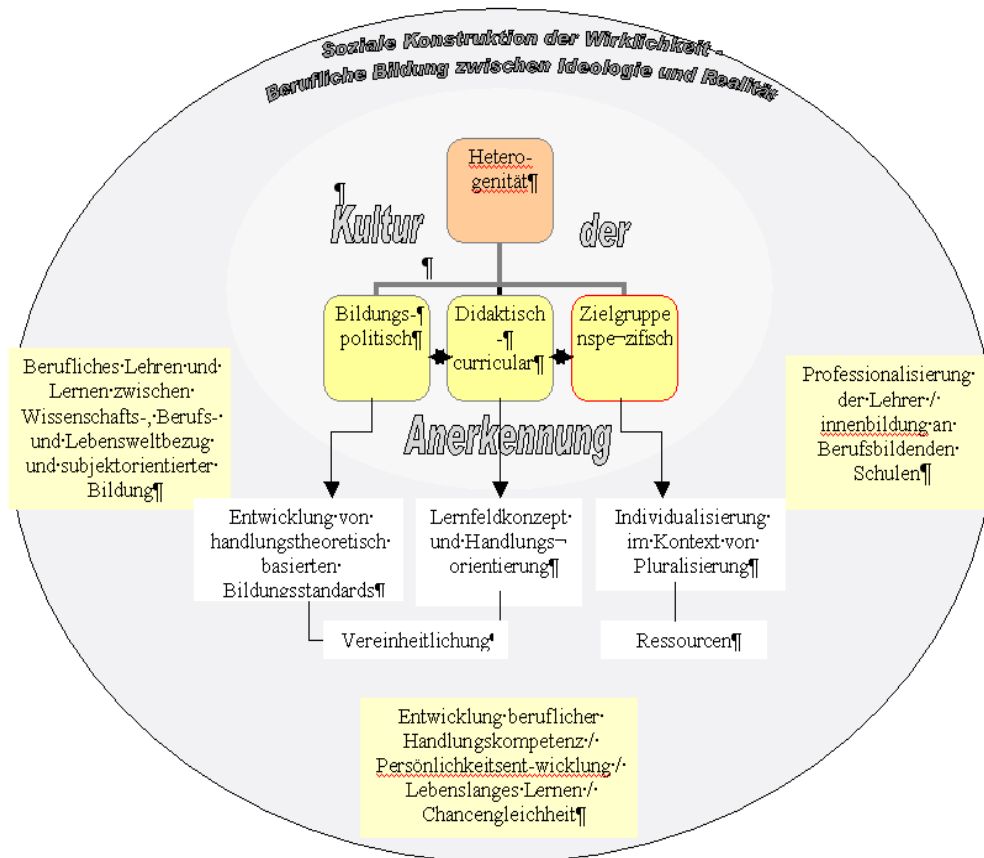
#### **4. Heterogenität als Mittelpunkt in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards in der beruflichen Bildung – eine Synthese**

Nachdem in den letzten beiden Kapiteln die für diese Arbeit zentralen Konstrukte Heterogenität, Bildungsstandards und Kompetenzen im Hinblick auf ihre Relevanz und die Herausforderungen für die berufliche Bildung dargestellt wurden, steht in einem weiteren Reflexionsschritt die Frage im Mittelpunkt, wie Heterogenität als Ressource für eine innovative berufliche Bildung den Ausgangspunkt für die Entwicklung beruflicher Bildungsstandards bilden kann. Dazu werden die erarbeiteten Inhalte im Kontext einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie betrachtet.

Ein demokratisches Verständnis von Heterogenität basiert auf dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit (vgl. Klafki 1979: zit. n. Prengel 1993, 19) und verbindet den Einsatz für Gleichheit, persönliche sowie gesellschaftliche Teilhabe mit der Wertschätzung von Differenz (vgl. Kiper 2008, 90). Schülerinnen und Schüler profitieren diesem Verständnis nach von Diversität, in dem ihnen differenzierte Lernmöglichkeiten eröffnet werden, wodurch sie ein realistischeres Bild von der Welt entwickeln können. Diese Annahmen implizieren ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Bildung. Reich betont dabei die Bedeutung von Kommunikation und Verständigung zwischen Individuen, was insbesondere in Lehr-Lernsituationen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Reich 2004, 105; El-Mafaalani 2009, 11). Sozialkonstruktivistischen Annahmen zufolge sind Lern- und Bildungsprozesse nie abgeschlossen, die Wirklichkeit wird in kontinuierlichen Prozessen gesellschaftlich konstruiert (vgl. Berger / Luckmann 2007). Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Hintergründen und Lernvoraussetzungen eignen sich die Welt subjektiv, eigenständig und selbst organisiert an. Über Austausch- und Aushandlungsprozesse wird eine sozial akzeptierte Wirklichkeit konstruiert (vgl. Schüßler 2004, 24), auf dessen Basis verschiedene Menschen miteinander leben können. Selbst organisiert ablaufende Aneignungsprozesse können nicht von außen erzeugt, gesteuert oder kontrolliert werden. Lehrerinnen und Lehrer können jedoch Lernprozesse initiieren und individuelles Lernen ermöglichen (vgl. Arnold / Schüßler 1998: 120 ff., zit. n. Schüßler 2004, 24). Die Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ist ebenfalls ein Prozess der Aushandlung zwischen Individuen, die „[...] eine im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess offenbar unvermeidliche und für Individuen und Kollektive gleichermaßen notwendige kulturelle Leistung [...]“ (Tenorth 2004, 653) darstellt. Dabei sollen Bildungsziele in Form von Handlungskompetenzen festgelegt werden, also der Lernoutput bzw. -outcome. Die Ausgestaltung des Lernprozesses liegt bei den beruflichen Schulen bzw. bei den Lehrerinnen und Lehrern. Wie steht die Entwicklung von Bildungsstandards nun im Zusammenhang mit Heterogenität?

„Auch in der aktuellen Diskussion in Deutschland geht es um die Ambivalenz von Bildungsstandards im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem“ (Fürstenau 2007, 28). In der folgenden Abbildung werden die Zusammenhänge zwischen Heterogenität und der Entwicklung von Bildungsstandards im Kontext der Anforderungen an die berufliche Bildung dargestellt. Dies stellt zugleich eine Zusammenführung der Hauptgedankengänge dar. Dabei wird das Konstrukt Heterogenität in den Dimensionen Bildungspolitik, Curriculum und Didaktik und der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppen aufgeschlüsselt, wobei deutlich wird, dass die Entwicklung von Bildungsstandards auf bildungspolitischer Ebene mit didaktisch-

curricularen und zielgruppenspezifischen Bedingungen und Anforderungen in einem dynamischen, wechselseitigen Verhältnis steht.



**Abbildung 1: Heterogenität im Mittelpunkt bei der Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung (Eigene Darstellung).**

Heterogenität auf bildungspolitischer sowie auf didaktisch-curricularer Ebene stellt die in dem vorherigen Kapitel diskutierten Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen des Kompetenz- und Standardbegriffs sowie die Diskussion der curricularen Gestaltung und Gewichtung bei der Entwicklung beruflicher Bildungsstandards dar. Aus den Analysen wurde deutlich, dass es auf diesen Ebenen zu Vereinheitlichungen kommt, dass diese Vereinheitlichungen jedoch im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandlungsprozesse stetig aktualisiert werden müssen, um im Sinne lebenslangen Lernens zukunftsfähig zu sein. Das Lernfeldkonzept und die Formulierung von Lernsituationen bilden dabei die Verbindung zwischen Zielgruppe, Curricula und Standards.

Im Sinne einer Kultur der intersubjektiven Anerkennung nach Prengel sind die Lernenden mit ihren individuellen sozialen, kulturellen, kognitiven Voraussetzungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu stellen (s. Abb. 1 rote Umrandung). Es ergeben sich je nach beruflichem Bildungsgang zielgruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter den Lernenden. Aus den zunehmend individualisierten Lebensweisen und Lernvoraussetzungen ergeben sich Ressourcen für berufliches Lehren und Lernen. Fischer und Bank betonen, dass Persönlichkeits- und Lebensweltorientierung Kennzeichen beruflicher Bildung sind (vgl. Fischer / Bank

2006, 6). Bildungsstandards in der beruflichen Bildung müssen demzufolge an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein, was wiederum bedeutet, dass sie offen sein müssen für Individualität. Es geht also darum, in einem Verhältnis von ‚Ideologie‘ (Chancengleichheit, subjektive Bildung, Persönlichkeitsentwicklung) und ‚Realität‘ (gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen, Existenzsicherung), beide Perspektiven zu vereinen: „[...] die Verfolgung individueller Ziele bei gleichzeitiger Wahrung allgemeiner Bildungsstandards“ (El-Mafaalani 2009, 11).

Mit der Umstrukturierung von Unterrichtsfächern in Lernfelder und das Lehren und Lernen in handlungsorientierten Lernsituationen in beruflichen Bildungsgängen zeichnet sich ein Trend ab, der sich von einer traditionellen linearen Vermittlungsstruktur entfernt und sich auf neue Lernmodelle mit einer vernetzten Selbstlernstruktur, z. B. Gruppen- oder Projektarbeit, hinbewegt (vgl. Schüßler 2004). Die Ziele beruflicher Bildung, Handlungskompetenz und gleichzeitig die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, die die Grundlage bilden für lebenslanges Lernen, erfordern „[...] ein neues Denk- und Ausbildungsprofil, das stärker auf ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden und eine wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen setzt“ (Reich 2004, 105). Der Unterricht wird nicht aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern gestaltet, sondern orientiert sich an den aktiv handelnden Schülern. Lehrerinnen und Lehrer werden dabei zu Lernbegleitern. Das bedeutet, dass die Schüler selbst den Unterrichtsverlauf bestimmen, um sich individuell in der jeweiligen Lernumwelt entfalten zu können. Dies setzt wiederum ein auf Vertrauen basierendes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern voraus. Damit ist ein Paradigmenwechsel von einer lehrerzentrierten Erzeugungsdidaktik zu einer schülerzentrierten Ermöglichungsdidaktik zu verzeichnen, welcher die Möglichkeit bietet, Heterogenität in den Mittelpunkt beruflicher Bildungsprozesse zu stellen. Die an den beruflichen Handlungskontexten orientierten Lernsituationen bilden dabei die curriculare Ausgangslage für einen handlungsorientierten Unterricht. Von diesem handlungstheoretisch ausgerichteten Modell beruflicher Bildung muss auch bei der Entwicklung von Bildungsstandards für das Berufsbildungssystem ausgegangen werden (vgl. Sloane 2007, 131). Hier wäre eine Verbindung von Input und Output denkbar, die die Ressourcen von Heterogenität nutzen kann (vgl. Sloane 2007, 125 Abb. 26).

Offen bleibt die Frage, inwieweit es möglich ist, offene Lernprozesse zu gestalten, wenn die Lernergebnisse in Form von Bildungsstandards festgelegt sind und als Steuerungs- und Kontrollsystem etabliert werden. „Wenn eine Handlungssituation komplex, nicht planbar ist und selbst organisiert bewältigt werden muss, dann spielen aber auch Faktoren eine Rolle, die unbekannt sind“ (Fischer / Bank 2006, 4). Dabei weisen Fischer und Bank auf das Problem der Messbarkeit und damit Überprüfbarkeit, insbesondere bei einem handlungstheoretisch ausgerichteten Kompetenzverständnis, im Hinblick auf Lernprozesse hin. Eine Konzeption von Kompetenz und Bildung, wie sie in den Nationalen Bildungsstandards dargelegt ist, ist eher affirmativ ausgerichtet und steht damit im Widerspruch zu einem emanzipatorischen, ganzheitlichen Verständnis von Bildung (vgl. Fischer / Bank 2006, 4). Tenorth betont, dass durch eine Konzentration auf die Messbarkeit domänenspezifischer Kompetenzen „[...] der Mensch auf das gesellschaftlich Nützliche reduziert werde“ (Tenorth 2004, 658).

Auch in der Sozialdidaktik wird betont, dass die Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik die Aufarbeitung subjektiver Erfahrungs-

und Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Kontext abschlussbezogener, formalisierter Lernbedingungen beinhaltet (vgl. Karsten 2003, 363). Darin wird wiederum das Spannungsverhältnis zwischen der Ermöglichung individuellen Lernens vor dem Hintergrund einer zunehmend pluralistischen Welt mit dem Ziel lebenslangen und nachhaltigen Lernens sowie der zunehmenden Normierung, Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems durch Konzepte wie der Entwicklung von Bildungsstandards sichtbar. Dazwischen bewegen sich Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, indem sie Lernumgebungen gestalten, die die Potenziale und Stärken der Schülerinnen und Schüler sowie regionale Ressourcen als Chance zur Verbesserung des Berufsbildungssystems begreifen und dementsprechende, auf Wertschätzung und Anerkennung beruhende, Unterrichtsprozesse ermöglichen, in denen sich Schülerinnen und Schüler individuell entfalten können. „Lässt man sich jedoch auf die Dualität erforderisorientierter Qualifikationen versus möglichkeitsorientierter Kompetenzen ein, so ist das Ergänzungspotenzial augenscheinlich“ (Ertl 2005, 30). Ertl betont damit eine Balance, die berufliche Bildung schaffen muss, zwischen Handlungserfordernissen und Handlungsmöglichkeiten. Die Handlungsmöglichkeiten werden u. a. über die individuellen Potenziale der Lernenden bestimmt, die einem konstruktivistischen Lernverständnis zufolge selbst organisiert berufliche Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. Ertl 2005, 34).

Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität und die Betrachtung von Heterogenität als Ressource und Chance zur Weiterentwicklung, anstatt diese als Belastung einzustufen, beinhaltet einen langen Prozess der Entwicklung von Einstellungen und Haltungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Das bedeutet, dass die Lehrer /innenausbildung den Grundstein dafür bildet, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen biografischen Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt aufarbeiten und in Verbindung mit ihren eigenen gesellschaftlich pädagogischen und didaktischen Erwartungen und Herausforderungen während ihrer Ausbildung kritisch reflektieren. Terhart beschreibt jenes Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer in der beruflichen Bildung einerseits und je individuellen Vorstellungen, Einstellungen und Haltungen im Hinblick auf eine zukunftsfähige Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrer andererseits, in dem Professionalität entwickelt wird (vgl. Terhart 2001: 94, zit. n. Hertle / Sloane 2007, 8). Professionelles Denken und Handeln im pädagogischen Bereich ist gekennzeichnet durch einen ressourcenorientierten Umgang mit Heterogenität. Auch im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist hier ein Spannungsverhältnis zu verzeichnen zwischen einer Forderung nach einheitlichen Standards einerseits (vgl. KMK 2004) und einer Flexibilisierung andererseits (vgl. Hertle / Sloane 2007, 11 ff.).

## **5. Ausblick**

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Heterogenität als Mittelpunkt und Ressource in der Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung, mithilfe berufs- und wirtschaftspädagogischer Konzepte und Diskussionen zu reflektieren. Dabei war es zentral, die Relevanz des Themas sowie Herausforderungen für den Berufsbildungsbereich, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen zu erarbeiten und darzustellen. Aus den Analysen wird sichtbar, dass es bei den Themen Heterogenität und Bildungsstandards zum einen aus subjektorientierter Sicht um die Realisierung von Chancengleichheit und Gleichberechtigung durch eine Kultur der Anerkennung, im Sinne eines demokratischen deutschen Bildungssystems, geht. Zum anderen soll das Berufsbildungssystem verbessert werden, um auch zukünftig den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen



Anforderungen gerecht werden zu können. Werden beide Punkte zusammengeführt, ergibt sich daraus, dass die Potenziale und Ressourcen heterogener Lerngruppen für die Verbesserung beruflicher Bildung genutzt werden können, anstatt Heterogenität als Belastung zu empfinden und zu versuchen, Lerngruppen zu homogenisieren.

Weiterhin wird festgestellt, dass es sich bei dem Kompetenzbegriff, auf deren Grundlage die Entwicklung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung diskutiert wird, um ein heterogenes Konstrukt handelt. Dabei wird festgehalten, dass das kognitionstheoretisch ausgerichtete Verständnis, wie es in den Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Schulbereich formuliert ist, nicht auf das berufliche Bildungssystem übertragbar ist. Für eine professionelle Bewältigung beruflicher Handlungssituationen ist berufliches Handlungswissen erforderlich, welches von den Schülerinnen und Schülern interdisziplinär und ganzheitlich entwickelt wird. Dies steht im Widerspruch zur traditionellen Fächerstruktur im allgemeinbildenden Bereich sowie zu der Struktur von Kompetenzmodellen. Berufliche Domänen orientieren sich an den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern. Dabei werden Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen integriert, um ein Problem zu lösen. Die Skalierung von Bildungsstandards muss sich demzufolge auf die Handlungsniveaus der unterschiedlichen Handlungssituationen beziehen. Die für die berufliche Bildung kennzeichnende Lernfeldstruktur ermöglicht fächerübergreifendes, vernetztes Lernen und kann demzufolge als Ressource sowohl in der Entwicklung von Bildungsstandards, als auch im Hinblick auf individuelle Förderung betrachtet werden. Die in diesem Konzept formulierten Lernsituationen bilden dabei ein Bindeglied zwischen outputorientierten Standards und einem inputorientierten Curriculum. Zudem ist das Konzept anschlussfähig an den Europäischen Qualifikationsrahmen.

Werden in Anlehnung an die Nationalen Bildungsstandards Bildungsziele in Form von beruflichen Domänen, in denen berufliche Handlungskompetenz überprüft wird, entwickelt, bleibt die Frage offen, wie eine offene Lernprozessgestaltung innerhalb festgelegter standardisierter Lernergebnisse realisiert werden kann, sodass individuelles Lernen ermöglicht wird. Kompetenzen, denen Bildungsstandards zugrunde liegen, müssen im Kontext einer sich stetig wandelnden Gesellschaft mit sich verändernden Anforderungen an berufliche Handlungsfelder immer wieder überarbeitet, aktualisiert und bildungstheoretisch überprüft werden. Wird Heterogenität im Hinblick auf heterogene Lerngruppen in der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt der Entwicklung von Bildungsstandards gestellt, können Bildungsstandards nicht als Kontroll- und Steuerungssystem etabliert werden. Sie können einen Rahmen bzw. eine Orientierung für berufliches Lehren und Lernen bilden. Die Ausgestaltung von Lernprozessen, die an Heterogenität ausgerichtet sind, liegt jedoch in der direkten Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und damit in den ‚professionellen Händen‘ von Lehrerinnen und Lehrern an Berufsbildenden Schulen sowie im Sinne selbst organisierten Lernens in den Händen der Schülerinnen und Schüler selbst. Bildungsstandards sind überdies in Form von Mindeststandards zu formulieren, um nicht von vornherein benachteiligte Schülerinnen und Schüler aus dem System auszuschließen. Ein Dilemma bleibt weiterhin ungeklärt: Bildungsstandards legen das zu erreichende Bildungsziel fest. Folglich stehen die Lernergebnisse im Vordergrund. Der Lern- bzw. Bildungsprozess bleibt weitestgehend außen vor. Was sagen nun Messungen der Ergebnisse von Bildungsprozessen über ein Bildungssystem aus, wenn doch im Sinne der Eigenlogik subjektiver Bildung der Lernprozess im Mittelpunkt steht? Heterogenität als Ressource für berufliches Lehren und Lernen zu betrachten, beinhaltet die Gestaltung offener Lernarrangements, in denen sich die Schülerinnen und Schüler

mit ihren individuellen Potenzialen subjektiv und eigenständig entfalten können. Auf verschiedene Art und Weise gehen sie Problemlösungen an. Wie sollen jedoch offene Lernarrangements gestaltet werden, wenn das Ergebnis von Anfang an standardisiert und festgelegt ist? Aus den Reflexionen wird deutlich, dass sich die berufliche Bildung in einem dynamischen Prozess zwischen „Ideologie“ und „Realität“ bewegt: Auf der einen Seite der bildungstheoretische Anspruch einer subjektorientierten individuellen Bildung, auf der anderen Seite der Anspruch auf Qualitätsentwicklung und eine zukunftsfähige berufliche Bildung, die durch Standards überprüfbar gemacht werden soll. Es wurde jedoch auch deutlich, dass sich beide Seiten nicht widersprechen bzw. einander ausschließen müssen.

## Literatur

**Berger**, Peter L. / Luckmann, Thomas. 2007. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Auflage. Frankfurt am Main.

**Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**. 2009. Entschließung des BIBB-Hautauschusses. Alle Kompetenzniveaus für alle Bildungs- und Karrierewege offen halten. Pressemitteilung 04 /2009. Bonn (<http://www.bibb.de/de/50690.htm>) publiziert 22.01.2009.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)**. 2008. Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.

**Dilger**, Bernadette / Sloane, Peter F. E. 2007. Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung? In: Hertle, Eva M. / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen: Paderborn, 83-113.

**EI-Mafaalani**, Aladin. 2009. Heterogenität als Potential nutzen. Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. Jg. 38 (1), 11-14.

**Ertl**, Hubert. 2005. Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 30, Paderborn, 22-45.

**Ertl**, Hubert / Sloane, Peter F. E. 2005. Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 30. Paderborn, 4-20.

**Erzieherin-online e.V. 2005. Zugangsvoraussetzungen**. In: Erzieherin-online e.V. Die Fachhomepage für ErzieherInnen. (<http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/zugang.php>) publiziert 04.01.2005.

**Fischer**, Andreas / Bank, Volker. 2006. Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung. Sowi-online e.V. Bielefeld. ([http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/fischer-bank\\_editorial.pdf](http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/fischer-bank_editorial.pdf)) publiziert 16.10.2006.

**Fürstenau**, Sara. 2007. Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53 (1), 6-31.

**Gruschka**, Andreas. 2005. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als praktischer Sieg der Bildungstheorie? Typoskript.

**Hertle**, Eva M. / Sloane, Peter F. E. 2007. Portfolio – Kompetenzen - Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In: Hertle, Eva M. / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.):

Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 7-28.

**Karsten**, Maria-Eleonora. 2003. Sozialdidaktik. Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, Anne, (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung, 350-374.

**Kimmelman**, Nicole. 2009. Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. Jg. 38 (1), 7-10.

**Kiper**, Hanna. 2008. Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, Hanna / Miller, Susanne / Rohlf, Carsten, (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn, 78-105.

**Klieme**, Eckard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner et al. 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Unveränderte Auflage. Bonn /Berlin.

**KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.** 2004. Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16\\_Standards\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf)) publiziert 16.12.2004.

**KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.** 2005. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung: München. (<http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf>) publiziert Juni 2005.

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften.** 2006. Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Brüssel. ([http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)) publiziert 05.09.2006.

**Kommission Europäischer Gemeinschaften.** 2000. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>) publiziert 30.10.2000.

**Lehberger**, Reiner / Sandfuchs, Uwe. 2008. Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In: Lehberger, Reiner / Sandfuchs, Uwe, (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 9-17.

**PISA-Konsortium-Deutschland.** 2003. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York.

**Prengel**, Annedore. 1993. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. In: Hamburger, Franz / Horstkemper, Marianne / Melzer, Wolfgang et al., (Hrsg.): Reihe Schule und Gesellschaft Band 2. Opladen.

**Ratzki**, Anne. 2007. Heterogenität in der Schule – Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick in ausgewählte Länder. In: Buchen, Herbert / Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter, (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin, 21-36.

**Reich**, Kersten. 2006. Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3. Auflage. Weinheim.

**Schneider**, Sibylle. 2008. Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr-Lernforschung. In: Lehberger, Reiner / Sandfuchs, Uwe, Hg. Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 18-32.

- Schüßler**, Ingeborg. 2004. Lernwirkungen neuer Lernformen. In: Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungsforschung e.V., (Hrsg.): Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM). QUEM-Materialien 55. Berlin, 3-41.
- Sloane**, Peter F. E. 2005. Kompetenzen im Lernfeldansatz der KMK: Eine deutsche Diskussion um kompetenzbasierte Lehrpläne. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 30. Paderborn, 46-60.
- Sloane**, Peter F. E. 2007. Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- Stiller**, Erwin. 2007. Standards in der (Berufsschul-)Lehrerbildung – zum Zusammenhang von Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In: Hertle, Eva M. / Sloane, Peter F. E., (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 153-179.
- Stroot**, Thea. 2007. Powerpack Heterogenität. Gender als Beispiel für produktiven Umgang mit Vielfalt in der Schule. In: Buchen, Herbert / Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter, (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin, 37-55.
- Tenorth**, Heinz-Elmar. 2004. Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50 (5 /2004), 650-661.
- Terhart**, Ewald. 2005. Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51 (2), 275-279.
- Volkholz**, Sybille. 2008. Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. Was kann vom Ausland gelernt werden? In: Lehberger, Reiner / Sandfuchs, Uwe, (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 79-87.
- Weiß**, Reinhold. 2009. Vielfalt anerkennen und entwickeln. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. Jg. 38 (1), 3-4.