

Nadine Berlips

Bildungsstandards – Chance oder Hindernis in der Diskussion um Heterogenität in der beruflichen Bildung

Abstract

Heterogenität ist in der beruflichen Bildung gegenwärtig eine nicht wegzudenkende Bedingung, die sowohl als Herausforderung, aber auch als Chance für die zentralen Akteurinnen und Akteure dieses Feldes zu sehen ist. Unterschiedliche Bildungsbiografien, Lernausgangslagen und Ziele stellen vielfältige Anforderungen, vor allem an Schüler/-innen und Lehrer/-innen im Unterricht, mit denen es produktiv umzugehen gilt. Um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler/-innen zu gewährleisten, bedarf es Strategien zum förderlichen Umgang mit dieser „Vielfalt“. Nationale Bildungsstandards stellen in dieser Diskussion eine Option dar, diese für die berufliche Bildung zu adaptieren. Das Handlungsmodell „Bildungsstandards“ ist jedoch mehrfach mit Schwächen behaftet, was es hinsichtlich einer gesteigerten Heterogenitätsberücksichtigung nahezu unmöglich macht, dieses ohne Veränderungen zu übernehmen. Output-Orientierung, Negierung der Lernausgangslage sowie des Lernprozesses sind Aspekte von Bildungsstandards, die einer Individualisierung und Differenzierung von bzw. in Lernprozessen entgegenwirken und somit den Anforderungen beruflicher Lern- und Bildungsprozesse und damit der zentralen Berücksichtigung von Heterogenität nicht gerecht werden. Es bedarf in der Diskussion um Bildungsstandards zu vorderst eines grundlegenden Perspektivenwechsels hin zum positiven Verständnis von Heterogenität. Dies schließt einen reflexiven Umgang mit und eine produktive Nutzung dieser „Vielfalt“ ein, die untrennbar unterrichtliche Veränderungen sowie gewandelte Leistungsdiagnosen notwendig macht.

Inhalt

1. Einführung
2. Heterogenität in der beruflichen Bildung - Bedingung und Chance für die Entwicklung von Schule
 - 2.1 Heterogenität im Bildungssystem – Begriffliche Annäherungen und Charakteristika
 - 2.2 Zur Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung
3. Nationale Bildungsstandards- Adaptionmöglichkeiten für die berufliche Bildung
4. Heterogenität und Bildungsstandards – eine kontroverse Debatte für die berufliche Bildung?
5. Ausblick- Perspektiven zu Herausforderungen und Chancen für die berufliche Bildung durch Heterogenität

Keywords

Heterogenität, Diversität, Differenzierung, Bildungsbiographien, Lernausgangslagen, Adaption von Bildungsstandards, Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Unterrichtsgestaltung, Managing Diversity, Leistungsdiagnose

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage erörtert, in welcher Weise Heterogenität in der Entwicklung von Bildungsstandards für die berufliche Bildung nicht nur berücksichtigt, sondern in den Mittelpunkt gestellt werden kann. Diese berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexion einer bildungspolitisch aktuellen Diskussion zeigt, welche besondere Bedeutung der Heterogenität vor allem im berufsbildenden Schulwesen zukommt und welche Rolle die nationalen Bildungsstandards in diesem Kontext einnehmen, das heißt, inwiefern eine Adaption für die berufliche Bildung möglich ist. Anders formuliert: Untersucht wird, inwieweit die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Schule mit der Bildungsstandarddebatte verknüpft werden kann. Hierbei geht es darum zu verdeutlichen, inwiefern sich ein mehrperspektivischer Heterogenitätsgedanke im Konzept der Bildungsstandards wiederfindet und welcher (weiteren) Aspekte es bedarf, um ein Verständnis von Heterogenität in der beruflichen Bildung als Chance für Unterricht und Lernen zu entwickeln.

Von der Kultusministerkonferenz (KMK 2000) in den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule (Duales System) wird festgelegt, dass die berufsbildenden Schulen ein Unterrichtsangebot zur Verfügung zu stellen haben, welches sich an unterschiedliche Zielgruppen und Personen richtet und zu gleich einen Bildungsauftrag für jene zu erfüllen hat. So heißt es von der KMK unter dem Aspekt der didaktischen Grundsätze: „Das Unterrichtsangebot der Berufsschule richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, die sich nach Vorbildung, kulturellem Hintergrund und Erfahrungen aus den Ausbildungsbetrieben unterscheiden. Die Berufsschule kann ihren Bildungsauftrag nur erfüllen, wenn sie diese Unterschiede beachtet und Schülerinnen und Schüler - auch benachteiligte oder besonders begabte - ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördert“ (KMK 2000, 10).

An diesem Zitat wird deutlich, dass die berufsbildenden Schulen, Heterogenität verstärkt berücksichtigen sollen, um eine optimale Förderung ihrer Schüler/-innen zu gewährleisten. Somit stellt Heterogenität keinen bald wieder verschwindenden Modebegriff dar, sondern ist vielmehr ein grundlegendes Thema für die (institutionalisierte) Erziehung und Bildung ist (vgl. Wenning 2007, 21). Heterogenität und Vielfalt wird gegenwärtig vor allem als ein zu bewältigendes Problem und weniger als Chance erörtert. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen die ungenügenden Rahmenbedingungen und unzureichenden Ressourcen, die als notwendig erachtet werden, Heterogenität adäquat zu berücksichtigen, um die Kompetenzen der Schüler/-innen zu fördern (vgl. Faulstich-Wieland 2001, 1).

Somit lässt sich Heterogenität auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (konkrete Lehr-Lern-Situation, Schuladministration, Lehrer/-innenbildung) finden. Dabei ist die Frage nach dem Umgang und dem Nutzen dieser sowohl aus pädagogischer als auch aus bildungspolitischer Sicht interessant. In diesem Zusammenhang sind nicht nur die individuellen Aufgaben der Schule, sondern insbesondere die gesellschaftlichen mitzudenken (vgl. Allemann-Ghionda 2006a, 18; Boller / Rosowski / Stroot 2007, 8). Schule hat den Auftrag, Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen, Persönlichkeiten zu entwickeln und auf gesellschaftliches Leben vorzubereiten und damit Chancengerechtigkeit für alle Schüler/-innen herzustellen (vgl. Stroot 2007b, 54; Jürgens 2005, 158). Aber die Schulen werden diesen Aufgaben nicht immer gerecht (vgl. PISA, TIMSS, 12. Kinder- und Jugendbericht). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg und der mangelnde Ausgleich solcher Unterschiede durch das Schulsystem, die Streuung von

Leistungsunterschieden zwischen und innerhalb von Schulklassen in der gleichen Stufe, regionale Probleme, veränderte gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie die Selektivität des dreigliedrigen Schulwesens, kennzeichnen die gegenwärtigen Problemlagen des deutschen Schulsystems. Damit wird die Diskussion um die „Bildung“ zum gesamtgesellschaftlich zentralen Thema. (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 7; Beer 2007, 111).

Unumstritten bleibt in dieser Debatte, dass die Zukunft der Schüler von der Qualität der Bildung abhängt. Es sind Optimierungsprozesse, die auch auf den Umgang mit Heterogenität im Schulsystem berücksichtigen, gefordert. „Schlagworte wie individuelle Förderung, neue Lernkultur, Flexibilisierung von Bildungswegen und Chancengleichheit [...]“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 12) sind charakteristisch für die Problemlagen und die nachfolgende Diskussion. Es ist unabdingbar, sowohl die Entwicklung einer „neuen Lernkultur“, die den produktiven Umgang mit Heterogenität fördert, als auch eine Erneuerung von Schulstrukturen zu realisieren. Besonders in der beruflichen Bildung (hier zu verstehen als: Duales System, Übergangssystem, vollzeitschulisches Berufsbildungssystem) spielt Heterogenität eine herausgehobene Rolle, da hier zwei Drittel eines typischen Altersjahrganges ihren Berufsbildungsabschluss erwerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 95).

Die Einführung nationaler Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich wird als eine mögliche Strategie betrachtet, den Herausforderungen gerecht zu werden. Die Auseinandersetzung über Bildungsstandards erfolgt inzwischen auch in der beruflichen Bildung. Im zweiten Abschnitt dieser Arbeit wird skizziert, welche Bedeutung Heterogenität für das Bildungssystem hat und wie mit Heterogenität im Schulalltag gearbeitet wird. Daran anschließend wird im dritten Kapitel das Konzept der nationalen Bildungsstandards mit seinen Adaptionmöglichkeiten für die berufliche Bildung, als Modell zur Entwicklung von Schule und damit zur Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität, dargestellt. Im vierten Abschnitt werden die beiden Themen Heterogenität und Bildungsstandards zusammengeführt. Gefragt wird, welche Relevanz Bildungsstandards haben können, wenn Heterogenität in der beruflichen Bildung berücksichtigt wird. Im abschließenden Ausblick werden Perspektiven für die berufliche Bildung skizziert, die die Herausforderungen und Chancen von Heterogenität berücksichtigen. Des Weiteren werden Veränderungen in der beruflichen Bildung aufgezeigt, die nötig sind, um eine gesteigerte Beachtung von und einen aktiven Umgang mit Heterogenität gewinnbringend für alle Beteiligten zu realisieren.

2. Heterogenität in der beruflichen Bildung - Bedingung und Chance für die Entwicklung von Schule

In diesem Kapitel wird Heterogenität als wesentliche Bedingung bzw. gegebene Voraussetzung beruflicher Bildungsprozesse, diskutiert. Es wird herausgearbeitet, inwiefern Heterogenität unter bestimmten Bedingungen als Chance für Lernprozesse zu verstehen ist. Dazu werden zunächst die wesentlichen Charakteristika von Heterogenität im Bildungssystem herausgestellt und darauf aufbauend die besondere Relevanz von Heterogenität für das berufliche Schulwesen aufgezeigt. Systemische Überlegungen verdeutlichen, welche zum Teil widersprüchlichen Zielsetzungen und Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem vorherrschen.

2.1 Heterogenität im Bildungssystem – Begriffliche Annäherungen und Charakteristika

Nicht erst seit der Veröffentlichung von Schulleitungsstudienresultaten, wie z. B. PISA (2000, 2003, 2006) oder TIMSS (1996-1998), die die Schulleistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich lediglich als mittelmäßig bezeichnen (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 12), ist Heterogenität auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems Gegenstand fachwissenschaftlicher sowie öffentlicher Diskussionen (vgl. Wischer 2007, 32). Aktuell stellen diese Ergebnisse einen Anlass für die verstärkte Wahrnehmung von Heterogenität, jedoch nicht die Ursache dar (vgl. Wenning 2007, 22). Vielmehr bildet die Diskussion um Heterogenität schulische Realität ab. Unterschiedliche Schwerpunkte lassen sich bereits in den vergangenen zwei Jahrhunderten finden. So benennt Johann Friedrich Herbarth um 1800 die „Verschiedenheit der Köpfe“ als ein zentrales Problem des Schulunterrichts. Demzufolge empfiehlt Ernst Christian Trapp, den Schulunterricht „auf Mittelköpfe“ auszurichten (vgl. Tanner / Wehrle 2006, 9). Die daraus resultierenden Tendenzen zur Homogenisierung von Lerngruppen stellen im Kontext aktueller Erkenntnisse und Diskussionen jedoch vielfach keine bestmöglichen Handlungsoptionen dar, wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit herausgestellt wird.

Des Weiteren sind die Zunahme und die damit verbundene Aufmerksamkeit für Heterogenität sowie für Ungleichheiten und Differenzen im Bildungssystem in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren, als Folge von Individualisierung und Pluralisierung westlicher Lebenswelt zu verstehen. Ein beschleunigter gesellschaftlicher Wandel (hin zu einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft), der sowohl wirtschaftliche, soziale wie auch kulturelle Aspekte betrifft, hat die Unterschiede zwischen Schülern nicht nur größer, sondern auch sichtbarer gemacht. Vielfältige Lebensformen und -entwürfe bedingen unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche biografische Erfahrungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z. B. Migration, Geschlechterrollen, Wert- und Normvorstellungen), die sich auf schulische Prozesse auswirken (vgl. Tanner / Wehrle 2006, 9).

Auf der Grundlage umfassender Beobachtungen, wissenschaftlicher Analysen sowie Erfahrungen von berufsbildenden Schulen, Bildungsdienstleistern und Betrieben wird eine zunehmende Heterogenität von Schülern in der beruflichen Bildung festgestellt (vgl. BMBF 2008a, 1).

Bevor weitere inhaltliche Aspekte der Heterogenitätsdebatte im beruflichen Bildungswesen diskutiert werden, ist es notwendig eine Definition von Heterogenität sowie wesentliche Charakteristika dieser voranzustellen, auf denen alle weiteren Ausführungen basieren. Orientierung geben hierbei beispielsweise Schriften von Annedore Prengel (1993/95), als Vorreiterin im Bereich der „Pädagogik der Vielfalt“.

Bereits in der Antike lässt sich das Wort „heterogen“ im Adjektiv „heterogenés“, welches aus den Begriffen heteros = verschieden und gennáo = schaffen, erzeugen zusammengesetzt ist, wiederfinden (vgl. Prengel 2005, 20). Im heutigen Sprachgebrauch wird das Wort „heterogen“ daran anknüpfend als „verschiedenen Ursprungs sein“ bzw. als „die Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“ (von der Groeben 2003, 6) verstanden. Im Kontext von Schule wird der Begriff „Heterogenität“ vielfach mit „Unterschiedlichkeit“, insbesondere der Ungleichartigkeit von Schülern gleichgesetzt (vgl. Hanke 2005, 115). Andere Definitionen setzen einen anderen Schwerpunkt im Begriffsverständnis von Heterogenität, indem sie unter diesem „Vielfalt“ verstehen (vgl. Ratzki 2007, 21; Prengel 2005, 23 ff.) und damit eine eher positive Wertung des Begriffes

suggestieren. Die Begriffe „Differenz“ und „Ungleichheit“ hingegen beinhalten vielfach eine negative Wertung, die möglicherweise mit einem Hierarchiegedanken verbunden ist und bei einem so konstruierten und aktuell vielfach präsenten Begriff zur „Berücksichtigung von Neutralität“ mitgedacht werden muss (vgl. Allemann-Ghionda 2006a, 17).

In einem aktuellen Beitrag von Stroot (2007a, 38) zum Heterogenitätsverständnis in der Schule werden weitere Synonyme von Heterogenität, wie Diversität (Diversity), Verschiedenheit, Ungleichheit, Vielfältigkeit und Mehrschichtigkeit, aufgeführt.

Darüber hinaus führt Prenzel (vgl. 2005, 21) drei begriffliche Bedeutungsebenen von Heterogenität – einer Pädagogik der Vielfalt – an: dies sind die Verschiedenheit (z. B. anders, plural, inkommensurabel), die Veränderlichkeit (prozesshaft, dynamisch) und die Unbestimmtheit (unbegrenzt, unvorhersehbar). Bei einer solchen Betrachtungsweise von Heterogenität geht es Prenzel um Phänomene (z. B. Personen, Situationen), die sich ohne eine Hierarchie unterscheiden und damit das Postulat stützen, unterschiedlich aber gleichwertig zu sein (vgl. Naumann 2008, 24). Wird Heterogenität hingegen als eine Differenz zu einer unterstellten Norm definiert, so wird der Begriff als Vergleichsdimension herausgestellt, da gewisse Unterschiede aufgrund von Kriterien festgestellt werden, die wiederum verschiedenen Normen (z. B. sozial, individuell) unterliegen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll dieser Arbeit ein Verständnis von Heterogenität als „Vielfalt“ voranzustellen, um eine negative Wertung des Begriffes zu vermeiden und eine chancengerichtete Perspektive zu unterstützen. Ein solches Verständnis wird durch das nachstehende Zitat verdeutlicht: „Den Begriff Heterogenität zunächst einmal wertneutral als ‚Verschiedenheit‘ zu definieren, impliziert folglich eine bestimmte Sichtweise: nämlich Verschiedenheit als Vielfalt und damit als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv zu verstehen“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14).

Auf der Basis dieses Verständnisses zeichnet sich die Begrifflichkeit Heterogenität aus hermeneutischer Perspektive weitergehend durch vier Aspekte aus, die ebenfalls im (berufs-) schulischen Zusammenhang ihre Gültigkeit haben (siehe auch Abb. 1). Aus dieser Perspektive ist Heterogenität erstens als ein „relativer“ Begriff zu verstehen, der sich immer auf einen gewissen Maßstab bezieht und aus Vergleichen resultiert. Das für den Maßstab herangezogene Kriterium stellt hierbei die „Ungleichheit“ dar. Demnach ist Heterogenität als eine Zustandsbeschreibung zu verstehen (vgl. Wenning 2007, 23). Der zweite Aspekt von Heterogenität baut unmittelbar auf der relativen Bemessung des Begriffes auf und zeichnet sich dadurch aus, dass allein eine Vergleichsoperation verschiedener Personen oder Situationen diesen eine Homogenität, nämlich die der Vergleichbarkeit, zuschreibt. Somit kann Heterogenität nur im Zusammenhang mit Homogenität, als Kehrseite der Zustandsbeschreibung, existieren. Drittens resultiert daraus, dass Heterogenität wie auch Homogenität keine objektiven Eigenschaften sind, sondern ihnen z. B. durch Personen Vergleichsoperationen zugeschrieben werden und sie demnach sozial konstruiert sind. Viertens ist Heterogenität eine zeitlich begrenzt gültige Zustandsbeschreibung, da das sogenannte Vergleichsergebnis situativ, durch bestimmte Einflüsse, veränderbar ist (vgl. Wenning 2007, 23).

Des Weiteren werden innerhalb der bildungstheoretischen sowie bildungspolitischen Diskussion allgemeine Kategorien des Begriffes Heterogenität gebildet, die diesen differenzieren (siehe auch Abb. 1). Diese Kategorien beziehen sich auf Charakteristika von Heterogenität (vgl. Allemann-Ghionda 2006a, 19) wie: Gender und Geschlecht (Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Männern und Frauen, die sowohl biologischer Art als auch sozial konstruiert sind), Ethnie (Unterschiede z. B. aufgrund von Kultur, Nationalität, Religion), Rasse (Unterschiede

aufgrund der Abstammung: z. B. Europäer und Nichteuropäer), Klasse (Unterschiede z. B. aufgrund der Schichtzugehörigkeit) und die individuellen Merkmale (Unterschiede z. B. in der Persönlichkeit, Begabung, Biografie). In einer Konkretisierung im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung meint der Begriff Heterogenität weitere Kategorien, die sich zum Teil mit den bereits aufgeführten überschneiden (vgl. Abb. 1). Eine Aufgliederung für Bildungsinstitutionen bezieht sich auf die Kriterien:

- Leistung (Heterogenität im Lernprozess, z. B. in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Fähigkeiten, Bereitschaften),
- Alter und Entwicklungsstand (Heterogenität z. B. in der Altersstruktur von Klassen und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler),
- Kultur (Heterogenität in sozialen Erwartungen in der Schule, z. B. Voraussetzung „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu)),
- Unterschiede u.a. in Norm- und Wert sowie Religionsvorstellungen,
- Sprache (dialektal oder soziokulturell bedingte Abweichung von der Standard- bzw. vorgegebenen Schulsprache),
- Migration (Heterogenität z.B. auf Grund der Herkunft, kulturellen Erfahrungen und Handlungsweisen, Sprache),
- Gesundheit und Körper (Heterogenität z. B. aufgrund von Formen der Abweichung, wie der Behinderung oder Erkrankung) und
- Geschlecht (Heterogenität auf Grund von biologischen Geschlechterdifferenzen sowie gesellschaftlichen Festlegungen und geschlechtsspezifischen Mustern) (vgl. Wenning 2007, 25 f.).

Alle aufgeführten Kategorien von Heterogenität stellen keine absoluten Zustände, sondern bedingte und veränderbare Konstruktionen dar. So wird die Festlegung heterogener Lernvoraussetzungen erst dann relevant, sobald „[...] Lehr-Lernprozesse in Gruppen gleichschrittig und gleichgerichtet für alle erfolgen sollen. Gingen wir von individualisierten Lernprozessen aus, wären heterogene Lernvoraussetzungen unwichtig, weil irrelevant“ (Wenning 2007, 24). Dieses Zitat hebt noch einmal die Bedeutungszusammenhänge von Heterogenität hervor, nämlich als „soziales Phänomen“, das heißt, als Vorstellung von Ungleichheit im Sozialzusammenhang sowie als „Normalitätsvorstellung“, also als Abweichung von einem gewissen Standard, der auch losgelöst von einer Gruppe existiert (vgl. ebd. 26). Bezogen auf die aufgeführten Kategorien von Heterogenität lässt sich eine Person nicht durch ein Kriterium klassifizieren. Vielmehr vereinigt es verschiedenste Merkmale auf sich, da Individuen für sich komplex und Gruppen darüber hinaus vielschichtig sind (vgl. Allemand-Ghionda 2006, 19). Die dargestellten Kategorien von Heterogenität, die unter Punkt 2.2 noch einmal im berufsbildenden Kontext konkretisiert werden, fügen sich zu spezifischen Biografien zusammen, die in der Schule, die individuelle Lernbiografie eines Schülers darstellen bzw. mitbestimmen (vgl. Hanke 2005, 115).

Nach diesem Verständnis erhält Heterogenität in der institutionalisierten Bildung eine zweigeteilte Bedeutung. Zum einen geht es darum Heterogenität (z. B. in Kenntnissen und Kompetenzen der Schüler) zu verringern und zum anderen ist Heterogenität auf bildungstheoretischer Zielebene (z. B. zieloffener Charakter, Mündigkeit, Individualität) zu produzieren. In der institutionalisierten Bildung geht es auf gesellschaftlicher Ebene darum, dass Gleichheit (Reduktion auf Schülerrolle, vergleichbar machen) und Vielfalt (Unterschiede zwischen den Schülern erkennen und heterogenisierend wirken) herzustellen ist. Somit stellt Heterogenität ein

grundlegendes und zum Teil widersprüchliches Phänomen für das Bildungswesen dar, dem es von den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren angemessen zu begegnen gilt (vgl. Wenning 2007, 26 f.).

Mögliche Arten des Umganges mit Heterogenität werden an dieser Stelle jedoch lediglich benannt, da konkrete Handlungserfordernisse und -optionen in den nachstehenden Teilen der Arbeit exemplarisch aufgezeigt werden. Es lassen sich in Anknüpfung an die Ausführungen zur Heterogenität in der institutionalisierten Bildung Arten des Umgangs mit dieser differenzieren. Zu denen, die Heterogenität als negativ wahrnehmen, zählen das Ignorieren, das Reduzieren, das Unterdrücken sowie das Abbauen dieser. Als positive Verhaltensweisen können, das Akzeptieren, der reflexive Umgang mit sowie die produktive Nutzung von Heterogenität genannt werden (siehe auch Abb.1). Für die verschiedenen aufgeführten Kategorien von Heterogenität sind ebenfalls unterschiedliche Reaktionen und Umgangsweisen sinnvoll (vgl. Wenning 2007, 27 f.).

Aus diesen Ausführungen zur Charakterisierung von Heterogenität wird deutlich, dass sich diese auf allen für Bildung und Erziehung relevanten Ebenen, gesellschaftlich, bildungspolitisch, bildungstheoretisch, institutionell, didaktisch und individuell (siehe auch Abb. 1), finden lässt. Somit stellt Heterogenität eine vielschichtige Problematik für das gesamte deutsche Bildungssystem dar, die es in der vorliegenden Arbeit weiter auszudifferenzieren gilt (vgl. Wenning 2007, 24). In der nachstehenden Abbildung 1 sind alle benannten Charakteristika von Heterogenität noch einmal zusammengeführt.

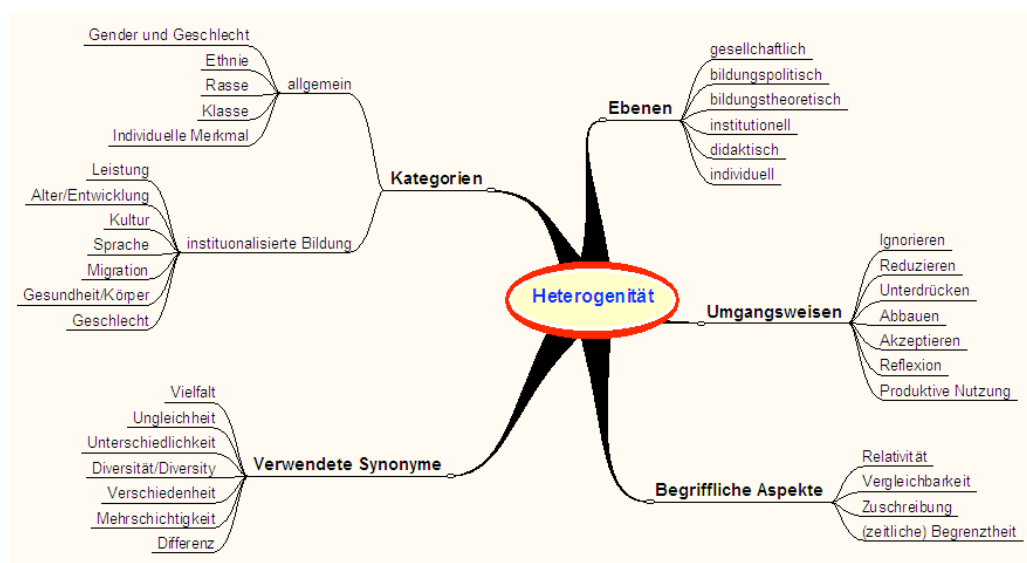


Abbildung 1: Charakteristika von Heterogenität Quelle: Eigene Darstellung

Die dargestellten Ausführungen zur Annäherung an ein Verständnis von Heterogenität im Bildungssystem beziehen sich primär auf die vielfältigen Merkmale und Eigenschaften von Schülern, also auf eine heterogene Schülerschaft. Es bleibt aber darüber hinaus zu berücksichtigen, dass bei einer Zunahme von Heterogenität, auch die (daraus resultierenden) Erwartungen, die an die Schule als Institution gestellt werden (z. B. Ermöglichung optimaler Bildungschancen), zunehmend heterogener und anspruchsvoller werden (vgl. Tanner / Wehrle 2006, 10). Dies bedeutet, dass in der Heterogenitätsdiskussion der Fokus nicht nur auf den Unterricht und die Lehrkräfte gerichtet wird, sondern um die Perspektive auf das

gesamte Schulsystem und die Schulstruktur als Rahmenbedingungen erweitert werden muss, um eine ganzheitliche Betrachtung aller Einflussfaktoren auf allen Ebenen zu erreichen (vgl. Von Saldern 2007, 42). Besondere Bedeutung kommt der gesellschaftlichen und politischen Einbindung in das Bildungssystem zu, da Bildungseinrichtungen als Teil der Gesellschaft bestimmte Aufgaben übernehmen (vgl. Wenning 2007, 29 f.). Dies betrifft neben dem allgemeinbildenden besonders das berufsbildende Schulsystem. Die Qualifizierung für eine aktive Teilnahme am Erwerbsleben, die jeweilige Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen sowie einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit stellen hierbei wesentliche Zielanforderungen dar. Dies bedeutet, dass insbesondere im beruflichen Bildungswesen Heterogenität auf den verschiedenen Ebenen immer mitgedacht werden muss.

Das nachstehende Zitat fasst das Verständnis von Heterogenität in der institutionalisierten Bildung zusammen. Es wird eine mögliche Zielperspektive im Umgang mit Heterogenität hervorgehoben. „Heterogenität geht von einem Verständnis von Bildung und Lernen aus, das die übliche Orientierung am Mittelmaß aufgibt. Damit ist ein Versuch verbunden, eine durchgängige Homogenisierung der Lernenden in Klassen, Jahrgängen oder Kursen zu vermeiden. Heterogenität impliziert eine Individualisierung der Lernformen, in denen sich jede Person mit ihren jeweiligen sozialen Bedingungen zu anderen in Beziehung setzen kann. Die Annahme von Heterogenität hat somit Auswirkungen sowohl für Bildungsprozesse allgemein und Unterricht im Besonderen. Zudem zieht Heterogenität Konsequenzen für die Schule als Organisation nach sich, wenn sie in Schulentwicklungsprozessen zum Tragen kommt“ (Stroot 2007a, 39).

Eine so zu verstehende Heterogenität stellt ebenfalls einen bestimmenden Faktor im Bildungssegment der berufsbildenden Schulen dar, für die es beispielsweise charakteristisch ist, dass viele Absolventinnen und Absolventen aller Schulformen dort wieder zusammentreffen. Es finden sich in den Berufsschulklassen unterschiedliche Vorbildungsniveaus, Bildungsinteressen, eine breite Altersmischung in den Klassen sowie unterschiedliche soziale, kulturelle bzw. ethnische Herkunft der Schüler und zum Teil nach Geschlecht differenzierte Teilnahme an Bildungsgängen (vgl. Herwartz-Emden 2008, 9). Im Folgenden werden die Merkmale, die Heterogenität in der beruflichen Bildung auszeichnen bzw. bedingen, differenzierter betrachtet. Daraus werden Anforderungen, Probleme sowie Handlungsmöglichkeiten aber auch –erfordernisse, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung ergeben, im Hinblick auf die Schulentwicklung aufgezeigt.

2.2 Zur Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung

Aufbauend auf der Begriffsbestimmung und Einordnung von Heterogenität konnte unter Punkt 2.1 die Bedeutung von Heterogenität für das gesamte Bildungssystem festgestellt werden. Unterrichtsprozesse, Schulentwicklungen und bildungspolitische Diskussionen sind vom Heterogenitätsgedanken in seinen verschiedenen Kategorien geprägt. Vor allem in der beruflichen Bildung existieren zunehmend verschiedenste Formen und Ausprägungen von Heterogenität, wie im nachfolgenden Zitat von Weiß (2009) in einer aktuellen Ausgabe der BWP zum Thema „Potenziale fördern – Diversität gestalten“ hervorgehoben wird: „Berufsbildung hat es mit zunehmend heterogenen Zielgruppen zu tun. Dies erfordert eine differenziertere Förderung unter Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen“ (Weiß 2009, 4).

Von anderer Seite wird argumentiert, dass Heterogenität im Berufsbildungssystem bereits von jeher einen bestimmenden Faktor darstellt, da Lehrkräfte schon seit

Existenz des Systems mit einzigartigen Individuen und ihren spezifischen Entwicklungsphasen umgehen. Dennoch sind die bereits aufgezeigten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen bestimmend für die veränderten Anforderungen an und Bedingungen für das berufliche Bildungssystem, sodass sich eine Zunahme von Heterogenität nicht negieren lässt (vgl. El-Mafaalani 2009, 11).

Dies bedeutet, dass die benannten Charakteristika von Heterogenität (vgl. Abb.1), die sich überwiegend auf Erkenntnisse und Untersuchungen des allgemeinbildenden Schulsystems beziehen, ebenfalls auf die institutionalisierte berufliche Bildung zutreffen (und damit als Basis aller weiteren Ausführungen zu verstehen sind), da Merkmale und Kriterien von Heterogenität, die sich beispielsweise mit den jeweils spezifischen Eigenschaften von Schülern verbinden, von diesen mit dem Eintritt in die berufliche Bildung nicht abgelegt werden. Vielmehr nimmt die Heterogenität der Schülerschaft noch zu, da in den berufsbildenden Schulen die zuvor durch die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems separierten Schüler wieder zusammentreffen (vgl. Herwartz-Emden 2008, 9). Unter anderem aus diesem Grund finden sich in den einzelnen Klassen und Schulformen der beruflichen Bildung heterogene Vorbildungsniveaus und heterogene Bildungsbiografien der Schüler sowie Interessen und Ziele des Besuches des gewählten beruflichen Bildungsganges. So zeichnete sich die Vielfalt der schulischen Vorbildung im Jahr 2006 dadurch aus, dass neben dem größten Anteil der Auszubildenden, nämlich 35,8 % einen Realschulabschluss hatten, weitere 27,6 % die Ausbildung mit einem Hauptschulabschluss begonnen und 16,1 % eine Hochschul-/ Fachhochschulreife vorwiesen. Weitere schulische Vorbildungsniveaus stellten u. a. der Abschluss der Berufsfachschule (10,4 %), des Berufsgrundbildungsjahres (2,6 %) und des Berufsvorbereitungsjahres (2,4 %) dar. Daneben waren (2,3 %) der Schüler ohne allgemeinbildenden Schulabschluss vertreten (vgl. BMBF 2008b, 132).

Auch eine breite Altersspanne der Schüler, (da diese nicht wie in der allgemeinen Bildung begrenzt ist), zeichnet die Vielfältigkeit der Gruppen und Personen, neben immer mitzudenkenden Faktoren, wie z. B. der sozialen, kulturellen und ethnischen Herkunft, im Berufsbildungssystem aus. Diese unter Punkt 2.1 dargestellten Kategorien von Heterogenität werden von Rahn und Kettschau (2008) noch einmal bezogen auf die Adressaten der beruflichen Bildung zusammengefasst und führen somit die vorherigen Argumentationen zusammen. Demnach ist die Heterogenität der Adressatinnen und Adressaten beruflicher Bildung

- „[...] nach besuchter allgemein bildender Schule,
- nach Schulabschluss,
- nach Berufs- und Bildungsziel,
- nach Ausbildungsberuf und –betrieb,
- nach sozio-kulturellen Merkmalen,
- nach sozio-ökonomischen Merkmalen,
- nach persönlichen Ressource (Sprache, Bildung, Begabung, Gesundheit, Motivation, Lernfähigkeit),
- nach Vorerfahrungen, u.a. mit Schule und Lernen,
- nach Alter, Lebensphase und Lebensform [...]“

(Rahn / Kettschau 2008, 6) zu charakterisieren. Neben diesen Heterogenitätskriterien produziert auch das berufliche Bildungssystem selbst Heterogenität, da durch eine zunehmende Spezialisierung von Berufen, immer kleinere Gruppen von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe in einer Klasse zusammengefasst werden und gemeinsam lernen (vgl. Clement / Hahn 2007, 1). Dies bedeutet darüber hinaus,

dass neben den benannten Faktoren der „personalen“ Heterogenität auch weitere Aspekte von Heterogenität zu berücksichtigen sind, die sich beispielsweise auf die Institutionen beziehen. Im Berufsbildungsbericht 2008 wird eine solche Unterscheidung der Formen beruflicher Bildung vorgenommen: „Die institutionelle Heterogenität lässt sich zunächst danach gliedern, ob es sich um berufsfachschulische Ausbildungen gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) oder um solche außerhalb von BBiG/HwO handelt. Innerhalb der Schularten ist zwischen Berufsfachschulen (BFS), Fachschulen (FS) und Schulen des Gesundheitswesens (SdG) zu unterscheiden, wobei die hier einbezogenen Fachschulen zum Teil in den gleichen Berufen ausbilden wie die Schulen des Gesundheitswesens“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 102).

Dieses Zitates verdeutlicht, dass sich die Relevanz von Heterogenität nicht allein auf die Vielfalt der Schüler bezieht, sondern charakteristisch für das gesamte System der beruflichen Bildung ist. Zudem lassen sich Faktoren von Heterogenität auf einer weiteren, die berufliche Bildung betreffenden Ebene, finden, die neben den aufgeführten Aspekten berufsbildungspolitische Herausforderungen darstellen. Dies ist beispielsweise die regionale Heterogenität in den Versorgungslagen mit Ausbildungsmöglichkeiten, die auf das Berufsbildungssystem an sich zurückwirkt (z. B. mehr Jugendliche im Übergangssystem) (vgl. ebd. 115).

Diese exemplarisch aufgeführten Aspekte von Heterogenität werden ebenfalls, auf curricularer Ebene des Berufsbildungssystems thematisiert, indem den berufsbildenden Schulen ein Bildungsauftrag zugeschrieben wird, der die individuellen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigt, um eine optimale Förderung leisten zu können (vgl. KMK 2000, 10). Auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), welches im Jahr 2006 in Kraft getreten ist, wird die berufliche Aus- und Fortbildung explizit betont, die zu einer Realisierung von Chancengleichheit beitragen soll (vgl. Esser 2009, 48).

Trotz der aufgezeigten Vielfalt im Berufsbildungssystem sowie der formalen Anforderungen, in der Heterogenität berücksichtigt und ein produktiver Umgang damit gefordert wird, wird insbesondere im Dualen System häufig kritisiert, dass lediglich ein „Einheitsprogramm“ betrieben werde und Maßnahmen und Vorgehensweisen angesichts der heterogenen Voraussetzungen der Schüler zu undifferenziert seien (vgl. Euler 1998, 73). Dieser Kritik wird an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen. Vielmehr werden unter Punkt 5.0 mögliche Handlungsoptionen zum geforderten produktiven Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung aufgezeigt. Es gilt zu diskutieren, welche Konsequenzen und Herausforderungen für die verschiedenen Akteure und Akteurinnen im Berufsbildungssystem aus einer zunehmenden (Berücksichtigung von) Heterogenität resultieren. Es lässt sich jedoch bereits an dieser Stelle das Zwischenfazit ziehen, dass Heterogenität auf verschiedenen Ebenen des Berufsbildungssystems, nicht nur ein Zustand ist, sondern einen für die berufliche Bildung relevanten Aspekt (z. B. in der Unterrichtsgestaltung) darstellt. Heterogenität zeigt auch in der beruflichen Bildung einen Zwiespalt auf. Sie ist zum einen Voraussetzung und zum anderen Ziel beruflicher Lernprozesse. Heterogene Merkmale der Schüler im Unterricht zu berücksichtigen und diese entsprechend ihrer Individualität zu fördern, bedingt erfolgreiches Lernen. Dies muss losgelöst von Homogenisierungstendenzen erfolgen (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 16; Ratzki 2007, 68; Allemann-Ghionda 2006a, 26). Jedoch besteht auch hier ein Widerspruch in beruflichen Bildungsprozessen, da diese in ihrer Zielperspektive einen jeweils einheitlichen Berufsbildungsabschluss mit zu erfüllenden Voraussetzungen (=homogen) anstreben (vgl. Tillmann 2007, 15).

Einen weiteren zentralen Aspekt, auf seine Bedeutung für die Diskussion um Heterogenität zu hinterfragen gilt, stellen die nationalen Bildungsstandards dar. Inwiefern diese mit Heterogenität verbunden werden können, wird nachfolgend überprüft. Das nachstehende Zitat zeigt einen ersten Zusammenhang von Bildungsstandards und Heterogenität in der beruflichen Bildung: „Die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden in einem auf Heterogenität, auf Vielfalt ausgerichteten System Schule so zu bedenken, dass sie im Sinne von Mindeststandards vergleichbar bleiben und zugleich Möglichkeiten eröffnen, ‚sich zu bilden‘, Potenziale zu entfalten und Freiräume zu nutzen [...]“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14) zeichnet eine zentrale Aufgabe beruflicher Bildung aus.

Welche Kernaspekte Bildungsstandards beinhalten und wie diese im Kontext der beruflichen Bildung zu verstehen sind, wird nachfolgend herausgearbeitet.

3. Nationale Bildungsstandards- Adaptionmöglichkeiten für die berufliche Bildung

In diesem Kapitel geht es darum, die Kernaspekte von Bildungsstandards aufzuzeigen und mit der Frage nach Adaptionmöglichkeiten für das Berufsbildungssystem pointiert zu diskutieren. Mit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wurde von einer Expertengruppe unter Leitung von E. Klieme (2003) ein idealtypisches Modell zur Entwicklung von Bildungsstandards vorgelegt. Diese „nationalen Bildungsstandards“ orientieren sich an Bildungszielen, die sich in gestuften domänen- bzw. fachspezifischen Kompetenzmodellen präzisieren und festlegen, welche Kompetenzen von Schülern bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens zu erwerben sind. Die benannte Stufung stellt eine Skalierung im Sinne eines Inklusionsprinzips dar, was bedeutet, dass eine übergeordnete Kompetenz die nachgeordnete umfasst. Über anwendungsbezogene Aufgaben wird ermittelt, ob ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt. „Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme u.a. 2003, 9). Ein solches Lern- und Bildungsverständnis charakterisiert eine kognitionstheoretische Position, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Wissensstrukturen, hier verstanden als Kompetenzen, über die Bewältigung von Aufgaben (Performanz) empirisch ermitteln lassen. Die angesprochene Skalierung findet über präzisierende Operatoren statt, die ihre Relevanz für die Aufgabenentwicklung haben. Es existieren aktuell dreistufige Skalen mit den Merkmalen: „Wiederholen“, „Anwenden“ und „Problemlösen“. Des Weiteren sind Bildungsstandards u. a. durch verschiedene Merkmale, wie z. B. Fachlichkeit, Fokussierung, Differenzierung und Verständlichkeit, die an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden, gekennzeichnet (vgl. Klieme u. a. 2003, 7 f., 24 ff.; Sloane 2007, 8).

Mithilfe der Bildungsstandards werden Anforderungen an schulisches Lehren und Lernen formuliert, an denen sich Schule und Unterricht orientieren können, indem sie beispielsweise Lehrern ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln bieten. Das nachstehende Zitat, das einem Schulmanagement-Handbuch entnommen ist, hebt diese Bildungsstandards hervor: „Die Verabschiedung und Implementierung von Bildungsstandards dient insgesamt dazu, die Transparenz im Bildungswesen zu erhöhen und den Beteiligten verbindliche Rahmenrichtlinien zur Verfügung zu stellen, die zu stärkerer Vergleichbarkeit im Bildungswesen führen, Anhaltspunkte für die Arbeit im Unterricht liefern und deutlich machen, welches die Kerndimensionen und

Ergebniserwartungen der jeweiligen Bereiche sind“ (Artelt/Riecke-Baulecke 2004, 36).

Des Weiteren wird die Grundintention eines Bildungssystems, Lernende zu fördern daran gemessen, welche individuellen Leistungen ein Absolvent erbringt. Diese Leistungsfähigkeit wird anhand von Kompetenzen der Lernenden, welche als Ergebnis, das heißt, outcome bzw. output verstanden werden, ausgedrückt. Danach zielen die nationalen Bildungsstandards darauf ab, die Leistungsfähigkeit eines Teils des Bildungssystems festzustellen und somit nicht als diagnostisches Instrument zur Beurteilung individueller Leistungen zu verstehen sind. Vielmehr wird das Bildungssystem an sich und sein Beitrag zur Förderung individueller Kompetenzen beurteilt (vgl. Klieme u.a. 2003, 19; Sloane 2007, 20 f.). Die Funktionen von Bildungsstandards können demnach so zusammengefasst werden, dass sie den Schulen zum einen Orientierung durch verbindliche Ziele geben und zum anderen Lernergebnisse (auf Systemebene) erfassen, transparent machen, vergleichen und bewerten können (Bildungsmonitoring, Schulevaluation, IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)) (vgl. Klieme u.a. 2003, 9 f.).

Von der Kultusministerkonferenz wurde daran anknüpfend beschlossen, dass Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern: Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und der ersten Fremdsprache vorzulegen sind und als abschlussbezogene Regelstandards (Niveauabstufung: mittleres Anforderungsniveau) definiert werden (vgl. KMK 2005, 6), die eine Mischung aus so genannten inhaltsbezogenen (content standards) und ergebnisorientierten (output standards) Standards darstellen. „Standards“ können somit als normative Vorgaben verstanden werden (vgl. Artelt / Riecke-Baulecke 2004, 19; Meyer 2006, 51).

Die Einführung von Bildungsstandards wird auf vielfache Weise begründet. Beispielsweise wird argumentiert, dass durch unterschiedliche Schulleistungsstudien Mängel am deutschen Schulsystem und den Leistungen der Schüler festgestellt werden konnten, die es im internationalen Vergleich zu verringern gilt. Eine vorrangige Input-Steuerung des deutschen Bildungssystems (z.B. durch Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Haushaltspläne) führe laut der Expertengruppe und der Kultusministerkonferenz nicht zu den gewünschten Bildungserfolgen und der Vergleichbarkeit von Leistungen und begründet damit die Implementierung der nationalen Bildungsstandards in den Jahren von 2003-2006 (vgl. Klieme u.a. 2003, 11 f.; KMK 2005, 9 f.).

Im Folgenden werden aufbauend auf den Kerngedanken von Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich *exemplarisch* Aspekte aufgezeigt, inwiefern Adaptionmöglichkeiten (und -erfordernisse) bestehen, diese auch in der beruflichen Bildung zu implementieren bzw. welche Gesichtspunkte gegen eine Übernahme sprechen (siehe Tab. 1). Es geht im Weiteren jedoch nicht darum, die kontroverse Debatte um die Adaptionsoptionen mit ihren Pro- und Contra-Argumenten in ihrer Breite nachzuzeichnen. Die Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich vielmehr darauf, inwiefern Heterogenität in der beruflichen Bildung mit den Kerngedanken von Bildungsstandards realisierbar ist. Die hier tabellarisch aufgezeigten Grundgedanken und Adaptionmöglichkeiten von Bildungsstandards für die berufliche Bildung dienen dieser Argumentation im nächsten Punkt als Basis.

Ausgewählte Aspekte	Nationale Bildungsstandards	Adaptionsmöglichkeiten (Pro / Contra) für die berufliche Bildung?
Kompetenzen	<p>Nach Klieme u.a. konkretisieren Kompetenzen allgemeine Bildungsziele. Sie werden in Anlehnung an Weinert (2001) als Dispositionen definiert, die „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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 u.a. 2003, 21) darstellen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der im Klieme Gutachten verwendete Kompetenzbegriff wird deutlich von dem in der Berufsbildung verwendeten abgegrenzt, nämlich der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Es wird in dieser Denkfigur die Methoden- und Sozialkompetenz unabhängig von der Fachkompetenz betrachtet. - In den beruflichen Rahmenlehrplänen wird die berufliche Handlungskompetenz in die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz unterschieden, die sich jeweils wieder in methodische Fähigkeiten, Sprach- und Textvermögen und ethische Ansprüche aufschlüsseln. - Kompetenzen sind auf konkrete Tätigkeitsbeschreibungen hin zu interpretieren, um die Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz zu konkretisieren. - Bildungsstandards in der beruflichen Bildung sind über das Niveau der Handlungsanforderungen und nicht über Kompetenzstufen zu skalieren.
Fach- bzw. Domänenbezug	<p>In der Klieme-Expertise werden Fach, Domäne und Lerngebiet gleichgesetzt. Unter diesen sind ein Wissensgebiet bzw. spezifische (Handlungs-) Fertigkeiten zu verstehen, die u.a. gleiche Problemlösestrategien und Wissensbestände beinhalten und strukturelle Ähnlichkeiten eines Lerngegenstandes erkennbar machen. Vor der Entwicklung von Standards ist curricular festzulegen, was einer Domäne inhaltlich zuzuordnen ist. Kompetenz ist demnach domänenspezifisch, sodass allgemeine, fachübergreifende Kompetenzen fachliche voraussetzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Lerngegenstände können nicht den gleichen Profilen wie allgemeinbildende zugeordnet werden. In der beruflichen Bildung geht es um Anwendung von Wissen in Handlungszusammenhängen. - Berufliche Fächer lassen sich nicht in die übergreifenden Fachprofile (z.B. mathematisch-naturwissenschaftlich) der nationalen Bildungsstandards einordnen. - Orientierung am beruflichen Handlungskontext: Berufliche Handlungsfelder sind mehr als (fachgebundene) curriculare Einheiten, nämlich sinnstiftende Konstruktionen beruflicher Domänen. - Einer Standardbildung im beruflichen Bereich ist eine Festlegung von beruflichen Handlungskontexten bzw. Tätigkeitsfeldern voranzugehen. - Fachlichkeit vs. Beruflichkeit.

<p>Theoretischer Ansatz</p>	<p>In den nationalen Bildungsstandards wird von einem kognitionstheoretischen Ansatz ausgegangen, der, wie beschrieben, Domänen als Fach- bzw. Wissensstrukturen voraussetzt, die über Performance (Aufgabenbearbeitung) überprüft werden können. Wissensstrukturen stellen hierbei die Voraussetzungen erfolgreichen Handelns dar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In der beruflichen Bildung wird ein handlungstheoretischer Ansatz verfolgt, der performatives Handeln klassifiziert, das heißt, erfolgreiches Handeln über ein hypothetisches Konstrukt erklärt. - Wissen ist nicht vorausgehend zu definieren und Kompetenzen können nicht unmittelbar gemessen werden, sondern diese sind lediglich aus erfolgreichem Handeln rekonstruierbar. - Es ist bei handlungstheoretischen Modellen von komplexen Aufgabenstellungen bzw. beruflichen Handlungssituationen auszugehen, anhand dieser Kompetenzen zu klassifizieren sind.
<p>Konzept</p>	<p>Es wird sich nach Klieme u.a. in der Konzeptualisierung der Bildungsstandards am Ergebnis, das heißt dem output (Lernergebnis) bzw. outcome (Wirkung) von Bildungsprozessen orientiert: Wirkungssteuerung/Lernprodukt perspektive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lernprozess (Unterricht/Schule) sowie der Input (Kontext: Rahmenbedingungen, Lehrpläne) werden in den nationalen Bildungsstandards nicht berücksichtigt. - Es ist in der beruflichen Bildung eine Input-Steuerung durch Lehrpläne und Kontextberücksichtigung und eine Output-Steuerung durch Standards miteinander verbinden, die prozessuale Aspekte (z.B. Unterrichtsmethoden) in den Mittelpunkt stellt.

Tabelle1: Adaptionenmöglichkeiten von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung (Quelle: Eigene Darstellung; vgl. Klieme u.a. 2003; Sloane 2005; Sloane 2007; Fischer / Bank 2006; Meyer 2006)

In der Tabelle konnte anhand von Skizzen aufgezeigt werden, welche Anknüpfungspunkte zur Adaption von Bildungsstandards für die berufliche Bildung vorliegen. Demgegenüber lassen sich aber auch Aspekte finden, die gegen eine unmittelbare Übertragung auf das Berufsbildungssystem sprechen. Innerhalb dieser kontroversen Diskussion haben sich die verschiedenen Akteure der beruflichen Bildung zwingend mit der Implikation von (beruflichen) Bildungsstandards auseinanderzusetzen (auch im Rahmen bereits existierender Konzepte, z. B. Lernfelder, Europäischer Qualifizierungsrahmen (EQR)). Dies ist nötig, um zum einen nicht den Anschluss an das allgemeine Bildungssystem zu verlieren und die Gleichwertigkeit von Bildungsprozessen zu bewahren. Zum anderen ist der Forderung der KMK (2003), sich in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik an den Standards für den mittleren Bildungsabschluss, unter Berücksichtigung des Berufsbezuges der jeweiligen Fachrichtung, zu orientieren sei, nachzukommen (vgl. Sloane 2007, 26). Des Weiteren sind Ausbildungsordnungen (auf der betrieblichen Seite), die als eine Art Mindeststandards für die Berufsbildung gelten und Merkmale für die jeweiligen Berufsprofile festlegen, in der Entwicklung

von Bildungsstandards für den schulischen Berufsausbildungsteil zu berücksichtigen (vgl. Meyer 2006, 55).

Im Rahmen dieser Arbeit geht es im Folgenden jedoch darum aufzuzeigen, wie das dargestellte Konzept der Bildungsstandards mit der in der beruflichen Bildung vorherrschenden Heterogenität vereinbar ist. Es werden Aspekte diskutiert, die die Relevanz von Bildungsstandards für ein heterogenitätsberücksichtigendes Berufsbildungssystem aufzeigen. Gleichzeitig wird jedoch kritisch hervorgehoben, welche Schwierigkeiten aus einer Realisierung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung für die Heterogenitätsperspektive entstanden.

4. Heterogenität und Bildungsstandards – eine kontroverse Debatte für die berufliche Bildung?

Wie aus den vorherigen Ausführungen ersichtlich wird, ist Heterogenität wesentlich in beruflichen Bildungsprozessen. Des Weiteren stellen Bildungsstandards einen Ansatz zur Entwicklung von Schule und Unterricht dar. Dieser ist unter Berücksichtigung kritischer Aspekte und gewisser Modifikation hinsichtlich der Adaption für das Berufsbildungswesen diskutierbar. Daher stellt sich die Frage, ob und wie Heterogenität in der Entwicklung von Bildungsstandards berücksichtigt werden kann. Welche Relevanz haben Bildungsstandards unter Berücksichtigung von Heterogenität? Wo fördern diese einen produktiven Umgang mit Heterogenität und wo beschränken bzw. verhindern jene einen solchen? Diese zentralen Herausforderungen der Umsetzung von Heterogenität in der Entwicklung von Bildungsstandards werden im nachstehenden Zitat zusammengefasst: „Alle Bildungssysteme bemühen sich gegenwärtig, Standards, und zwar nicht nur höchste, sondern auch mittlere und minimale Standards [...]. Dabei wird nicht zu umgehen sein, sich genau Gedanken darüber zu machen, wie die vielen Aspekte der Heterogenität einbezogen werden vom Moment der Festlegung von Standards bis zum Moment der Beurteilung von schulischen Leistungen“ (Allemann-Ghionda 2002: zit. n. Allemann-Ghionda 2006a, 27). Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Berücksichtigung von Heterogenität in der Entwicklung sowie in der Realisierung von Bildungsstandards eine große Rolle einnimmt. Der produktive Umgang (nicht negierende bzw. nicht auf Homogenisierung abzielende Umgang, siehe hierzu Punkt 2.1) mit heterogenen Schülergruppen, das heißt, die Perspektive richtet sich auf die individuellen Lernbiografien der Schüler im Unterricht. So werden die jeweiligen Lernausgangslagen berücksichtigt. Dies bringt entsprechende Förderung mit sich. Da Lernprozesse und -ergebnisse bewertet und verglichen werden, ist der Blick von der heterogenen Schülerschaft letztendlich auf gewisse Normierungen zurückzubringen (vgl. Prengel 2005, 31). Eine solche (Output-) Norm stellen Bildungsstandards dar. Durch einen Verzicht auf enge inhaltliche Lehrplanvorgaben zugunsten eines kompetenzorientierten Lehrens und Lernens wird den Lehrkräften selbst die Option eröffnet, Lernwege individuell zu gestalten, sodass Schüler diese Standards erreichen. Klieme spricht in diesem Zusammenhang von [einem] „Freiraum für die innerschulische Lernplanung.“ Dies kann jedoch nur in der Form realisiert werden, wenn Lehrkräfte im Eigenengagement die Verantwortung für die Lernprozesse ihrer Schüler übernehmen und diese letztlich in einer subjektiven Weise, da die Kompetenzformulierungen z. T. einen großen Interpretationsspielraum lassen, realisieren. Mit Blick auf diesen „Individualitätsaspekt“ von Bildungsstandards, als Moment für Heterogenitätsberücksichtigung, wird jene Chance von Drieschner (2009) im folgenden Zitat noch einmal zusammengefasst: „Dennoch können gestufte Kompetenz- bzw. Anforderungsniveaus als Orientierungsrahmen für die Progression von Lernwegen, die Differenzierung des

Lernangebotes und die Einordnung und Diagnose von Lernerfolgen als wichtige Weiterentwicklung des professionell-pädagogischen Handlungsrepertoires betrachtet werden, insofern sie Lehrkräfte befähigen, Lernwege ausgehend von einem verbindlich zu erreichenden Minimalniveau zu stufen“ (Drieschner 2009, 164).

In einem Arbeitspapier zu den Perspektiven von Schulentwicklung wird darüber hinaus betont, dass Bildungsstandards die Bedingungen für individuelle Förderung im Unterricht schaffen: „Standards bilden die Voraussetzung für eine noch gezieltere Förderung der Kinder und Jugendlichen“ (Schulamt Vaduz 2005, 14).

Diese Perspektive auf Bildungsstandards berücksichtigt Heterogenität als Individualität fördernde Vorgabe und steht der Perspektive gegenüber, dass die Implementierung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung heterogenitätsgefährdend wirkt. Das Konzept der Bildungsstandards eröffnet Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung von Lernprozessen, legt jedoch zugleich zu erreichende Zielperspektiven (gestuft auf unterschiedlichen Niveaus) fest, die keinen Heterogenitätsanspruch erheben. Zudem zielen Bildungsstandards auf die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems ab. Sie sind keine Instrumente, um individuelle Schülerleistungen zu diagnostizieren und zu beurteilen (vgl. Sloane 2007, 20).

Die Heterogenitätsdebatte ist dadurch gekennzeichnet, dass Forderungen nach differenzierten Lernprozessen, die auf der Basis von Lernausgangslagen erfolgen und verschiedene Rahmenbedingungen der Schüler berücksichtigen, gestellt werden. Dieser Widerspruch kann durch das nachstehende Zitat, vor allem auch im Hinblick auf die Intention beruflicher Bildung, verdeutlicht werden: „Während in den vergangenen Jahren einerseits ein Trend in Richtung einer Vereinheitlichung von Bildungsinhalten und einer Standardisierung von Kompetenzniveaus (Regelstandards; Zentralabitur) eingesetzt hat, sollen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen hochindividualisierter Lernsettings gleichzeitig durch die Vermittlung alltagstauglicher Handlungskompetenzen auf das Leben in einer komplexer werdenden Gesellschaft vorbereitet werden“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 13).

Die Anforderungen danach Heterogenität zu berücksichtigen, Individuen zu fördern, (beruflicher) Handlungskompetenzen zu differenzieren und zu entwickeln werden an die berufliche Bildung gestellt, wie auch Fischer und Bank (2006, 6), im Kontext der Bezugnahme auf den in der Klieme-Expertise angeführten Weinerschen Kompetenzbegriff, betonen. Demnach sei bei der Curriculumentwicklung das jeweilige Individuum mit seinen Voraussetzungen, Erfahrungen und Interessen zu berücksichtigen. Auch Meyer (2006, 54) hebt hervor, dass die Entwicklung von Schule und Unterricht nur unter Einbezug der jeweiligen Rahmenbedingungen, vorgebracht werden kann. Da bei der Konstruktion von Bildungsstandards der Input Prozess sowie Rahmenbedingungen keine Berücksichtigung finden, kann daraus geschlossen werden, dass eine Berücksichtigung von Heterogenität nicht ausreichend erfüllt ist und damit der individuelle (und konstruktivistisch begründbare) Weg zur Lösung einer Problemstellung im Unterricht weniger das Ziel ist als die Lösung, nämlich das Produkt an sich (auch „materielle Bildung“) (vgl. Beer 2007, 104-106; Fischer / Bank 2006, 4).

In der Klieme-Expertise zur Entwicklung von Bildungsstandards wird zwar auf das Vorliegen von „Disparitäten“ im deutschen Schulsystem hingewiesen, z. B. durch die unterschiedliche Herkunft der Schüler (vgl. Klieme u. a. 2003, 11), konkrete Lösungsansätze oder Handlungsstrategien zum Umgang mit solchen „Disparitäten“ gibt es jedoch nicht. Des Weiteren ist aus berufspädagogischer Sicht zu kritisieren, dass sich im Konzept der Bildungsstandards keine direkte Berücksichtigung von

konkreten Unterrichtssituationen findet. Gerade Aspekte von Heterogenität in der beruflichen Bildung zeigen sich primär auf der Unterrichtsebene, nämlich in der unmittelbaren Lehr-Lern-Situation in der Schule (vgl. Meyer 2006, 54). Zudem zeichnet sich der kooperative und kommunikative Unterrichtsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden durch zahlreiche unterschiedliche Handlungsstränge mit spezifischer Dynamik aus. Diese Vielfältigkeit der Personen und Prozesse im Unterricht zieht somit vielfältige Leistungen nach sich (vgl. Carle 2005, 55), was wiederum in den Bildungsstandards lediglich marginal durch gestufte Kompetenzniveaus beachtet wird. Nach Beer (2007, 102) setzen Bildungsstandards somit keine Impulse für Individualisierung und Differenzierung von bzw. in Lernprozessen, da sich die „Standard-Ziele“ an einer gedachten Mitte bzw. Regel orientieren, was wiederum dem selektiven Denken des deutschen Schulsystems entspricht. Im nachstehenden Zitat wird diese Grundproblematik des Zusammenhangs von Bildungsstandards und einer zunehmenden Berücksichtigung von Heterogenität pointiert dargestellt: „Die Individualisierung im Unterricht stellt eine zentrale Herausforderung schulischen Wirkens dar. Eine ernst zu nehmende Individualisierung verlangt nach individuellen Lernzielen, die dem Prinzip der Passung folgen. Standardisierte Lernziele (Bildungsstandards) orientieren sich an der Vorstellung stabiler, homogener Lerngruppen. In der Unterrichtswirklichkeit gibt es diese nicht“ (Beer 2007, 112).

Diesen Ausführungen ist eine grundlegende Kritik an den Bildungsstandards zu entnehmen. Sie leisten keinen Beitrag zur Überwindung sozialer Benachteiligung oder Integration verschiedenster Gruppen (z. B. Migranten). Diese stellen jedoch ein Kriterium in der Heterogenität dar. Stattdessen werden negative Faktoren von Heterogenität, u. a. auch aufgrund des dreigliedrigen Bildungssystems reproduziert und die Selektion, die dem Grundgedanken von Lernen in heterogenen Gruppen widerspricht, durch outputorientierte Testverfahren erhöht (vgl. Meyer 2006, 57; Beer 2007, 111).

Aufgrund der kontroversen Diskussionsstränge wird im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit festgestellt, dass Heterogenität in der beruflichen Bildung und aktuell in den vorliegenden Bildungsstandards bzw. bei der Entwicklung solcher nicht ausreichend berücksichtigt wird. So lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Bildungsstandards in der beruflichen Bildung gegenwärtig kein optimales Instrument zur Schulentwicklung, bezogen auf den produktiven Umgang mit Heterogenität, darstellen. Vielmehr sind grundsätzliche Ansätze dieser (z. B. Output-Orientierung, Normierung, Kompetenzbegriff, statischer Fachbezug) zu verändern, um den Anforderungen beruflicher Lern- und Bildungsprozesse und damit der zentralen Berücksichtigung von Heterogenität gerecht zu werden. Welche Perspektiven und Herausforderungen für die Zentralität von Heterogenität in der beruflichen Bildung entstehen können, wird skizzenhaft im anschließenden Ausblick dieser Arbeit aufgezeigt.

5. Ausblick - Perspektiven zu Herausforderungen und Chancen für die berufliche Bildung durch Heterogenität

Heterogenität in der beruflichen Bildung stellt zum einen eine Herausforderung an Lehrkräfte, Schüler sowie Schule und Schulorganisation dar. Zum anderen handelt es sich um eine relativ feststehende Tatsache. Aus diesem Grund ist der Umgang mit Heterogenität, verstanden als Vielfalt, möglichst produktiv zu gestalten und als Chance für alle Beteiligten zu verstehen. Bestehende Differenzen zu negieren und Gleichheit zu betonen bzw. durch verschiedene Maßnahmen zu versuchen daraufhin

zu wirken, ist riskant, da spezifische Bedürfnisse ausgeblendet und grundlegende Probleme des deutschen Schulsystems unbearbeitet bleiben (vgl. Allemann-Ghionda 2006a, 27). Ein Perspektivenwechsel zum positiven Verständnis von Heterogenität in der beruflichen Bildung ist gefordert. Das bedeutet Vielfalt zu akzeptieren, damit reflexiv umzugehen sowie diese produktiv zu nutzen: „Ein Paradigmenwechsel vom Streben nach größtmöglicher Homogenität zu ‚welcoming and drawing strength from diversity‘ ist ein zentrales Ziel“ (Faulstich-Wieland 2001, 1).

Damit ist verbunden, dass die (Berufs-)Schule einen Bildungsauftrag erfüllt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern voranbringt. Auf die Schulen kommen zunehmende Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität zu, sodass „Bildung für alle“ gleichermaßen realisiert werden kann (vgl. Stroot 2007b, 54 f.) und zugleich nicht dem idealistischen Grundgedanken: „[...] ‚Omnes, Omnia, Omnino‘ - ‚Alle, Alles, Allseitig‘ zu lehren [...]“ (Tenorth 2004, 169) unterliegen. Die Vielfalt der Lernenden und weitere Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen Bildung sind bisher hauptsächlich aus einem Defizit-Blickwinkel oder innerhalb einer speziellen Zielgruppenförderung betrachtet worden. Das bedeutet das Anstrengungen unternommen werden sollten die Potenziale, die Vielfalt beinhaltet aufzugreifen und für Lernende, Lehrende, die berufsbildenden Schulen sowie für die Betriebe zu intensivieren sind, sodass eine ressourcenorientierte und übergreifende Betrachtung von Heterogenität erfolgen kann (vgl. Kimmelman 2009, 7). Denn gerade durch Versuche der Homogenisierung werden Leistungsunterschiede noch verstärkt (vgl. Tillmann 2007, 14), sodass daraus geschlossen wird, dass Lernerfolge von Schülern in heterogenen Lerngruppen, mit entsprechendem didaktischen Konzept, vergrößert werden können (vgl. Tillmann 200, 16). Somit ist Vielfalt im gesamten Schulkontext nicht nur wahrzunehmen, sondern es wird ein veränderter, ein „produktiver“ Umgang mit dieser Heterogenität gefordert (vgl. Stroot 2007b, 55). Aus dieser bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat benannten Heraus- bzw. Anforderung an Schule entstehen beispielsweise Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, die wie folgt zusammenzufassen sind: „Heterogenität in der Klasse zu akzeptieren heißt mehr, als etwa Niveaugruppen einzurichten [...]. Konsequente Differenzierung und Individualisierung, Schaffung einer anregenden Lernumgebung und Stärkung selbsttätiger Lernprozesse gehören dazu und erfordern eine neue Rolle der Lehrenden“ (Kleinschmidt-Bräutigam 2004: 245 zit. n. Jürgens 2005, 152). Wenn die gegenwärtige Struktur des deutschen Bildungssystems in ihrer Form bestehen bleibt, bedeutet dies, dass Heterogenität vor allem auf der aufgezeigten unterrichtlichen Ebene, auf Basis von Lerndiagnosen, individualisieren Lernangeboten, flexiblem Unterrichtsmanagement und einer effizienten Klassenführung zu entwickeln bzw. zu bearbeiten sind (vgl. Herwartz-Emden 2008, 11 f.). Ein mögliches Konzept hierzu, das besondere Relevanz für die berufliche Bildung hat, ist das „Managing Diversity“ bzw. „Diversity Management“ Konzept. Diese leitet sich aus den Organisationsformen der Wirtschaft ab. Bei dem Managing Diversity Ansatz geht es darum, Unterschiede in Organisationen als Ressource zu verstehen, Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu rücken und darauf abzielen, Maßnahmen zu entwickeln, die ein Grundverständnis dafür schaffen Pluralismus und Verschiedenheit anzuerkennen, wertzuschätzen und als positiven Beitrag zu Prozessen und Zielsetzungen zu begreifen (vgl. Stroot 2007b, 57 f.). Für den Bildungsbereich bedeutet dies, die übergeordneten Ziele von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu verwirklichen, strukturelle Diskriminierung zu verhindern und individuellere und zielgruppen- bzw. zielpersonengerechtere Förderung im Berufsbildungssystem zu realisieren (vgl. Kimmelman 2009, 9). Ein so genanntes „Learning-Diversity“, kann aber nicht durch „Top-Down-Strategien“, in denen

Heterogenität sowohl im Schulkontext als auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive (in Gesetzestexten, den Rahmenrichtlinien oder dem Schulkonzept) verordnet wird, verwirklicht werden. Vielmehr erfordert es vor allem „Bottom-Up-Strategien“, also Maßnahmen in der unmittelbaren Lehr-Lernsituation (vgl. Stroot 2007, 59). Somit sind Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, den Rahmenbedingungen von Unterricht, dem konkreten Lehrerhandeln (und Kompetenzen dieser) sowie der Bewertung von Lernprozessen erforderlich.

Eine Vielfalt an Publikationen widmet sich dieser Problemstellung und den möglichen Lösungsstrategien (z. B. Von der Groeben 2008; Buchen 2007; Jürgens 2005), die sich jedoch vorwiegend auf den allgemeinbildenden Schulbereich beziehen. Diese können im Rahmen der vorliegenden Arbeit, aufgrund ihrer Komplexität, allerdings nicht ausführlich dargestellt werden. Dennoch ist exemplarisch zu betonen, dass sich besondere Anforderungen aus einem veränderten Heterogenitätsverständnis für Lehrkräfte ergeben: Veränderungen von Denk- und Handlungsweisen hinsichtlich Heterogenität, gewandelten Rollenverständnisses (hin zum Bildungsprozessbegleiter), Einsatz hoher diagnostischer Kompetenzen zur Feststellung individueller Lernausgangslagen und besonderer Förderschwerpunkte sowie eine elaborierte didaktisch-methodische Kompetenz zum „Arrangement“ differenzierten, adaptiven und damit komplexen Unterrichts (vgl. Wischer 2007, 33 f.; Jürgens 2005, 154 f.; Hanke 2005, 116 f.). Diese Kompetenzen, die die Lehrerprofessionalität kennzeichnen, sind im Studium bzw. in der Fort- und Weiterbildung, sowohl als Querschnittsaufgabe (Dimensionen von Interkulturalität und soziokultureller Heterogenität) als auch im Kontext fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung zu entwickeln (vgl. Allemann-Gionda 2006b, 83 f.).

Des Weiteren ist ein veränderter Umgang mit Heterogenität nicht ausschließlich auf Methodenkompetenzen von Lehrkräften zu reduzieren, sondern fußt auf einem veränderten Verständnis bzw. der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität. Dennoch sind im Rahmen der Diskussion um die Herausforderungen, die aus der Berücksichtigung von Heterogenität resultieren, auch damit verbunden veränderte Methoden und Leistungsbewertungen im Unterricht einzusetzen. Beispiele hierfür sind:

- dass für jeden Schüler individuell erreichbarer Ziele im Unterricht festgelegt werden,
- schüleraktive Unterrichtsformen eingesetzt werden,
- durch Methodenpluralismus unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden,
- im Unterricht eine Binnendifferenzierung erfolgt,
- die Lernprozesse spezialisiert und individualisiert werden,
- eine flexible Zeitplanung erfolgt und
- „Pupils to teach“ und „Lehrerteamteaching“ durchgeführt wird

(vgl. Jürgens 2005, 154, 165; Wischer 2007, 36; von der Groeben 2005, 56 ff.). Damit geht unmittelbar die Veränderung von Leistungsbewertungen einher, die in der allgemeinen sowie in der beruflichen Bildung verschiedene Möglichkeiten zur entsprechenden Berücksichtigung von Heterogenität bereithalten muss. Jürgens (2005) führt Beispiele für solche heterogenitätsberücksichtigenden leistungsdagnostischen Verfahren und Instrumente an:

- Schülerbeobachtungsbögen,
- Selbstbeurteilungsbögen,
- Lern- und Leistungsjournale sowie

- Portfolio und Berichtzeugnisse.

Kritisch bei der Bewertung von Leistungen bleibt jedoch, die sogenannte „Bezugsnormproblematik“ (Jürgens 2005, 163), die durch die Bildungsstandards in der beruflichen Bildung nicht vermindert, sondern eventuell sogar verstärkt würde (vgl. Beer 2007, 95 f.).

Die Ausführungen/Perspektiven verdeutlichen, dass sich Veränderungen und damit Herausforderungen für die unterschiedlichen Akteure in der beruflichen Bildung ergeben bzw. ergeben müssen, wenn Heterogenität zunehmend an Bedeutung gewinnt. Es darf trotz aller positiven Perspektiven und Handlungsstrategien nicht übersehen werden, dass sich die genannten Gesichtspunkte nur auf Basis eines geänderten Grundverständnisses hinsichtlich Heterogenität realisieren lassen. Eine daraus resultierende Mehrbelastung der Lehrer, die an dieser Stelle nicht thematisiert wird, ist durch entsprechende Ausbildung von Kompetenzen sowie der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen entgegenzuwirken. In der beruflichen Bildung bedarf es zudem weiterer intensiver Forschung, damit Studien, die sich derzeit vorrangig auf den Primar- und Sekundarbereich I beziehen, die Besonderheiten des Berufsbildungssystems angemessen untersuchen. Erste Ansätze hierzu lassen sich z. B. bereits in einer Ausschreibung des BMBF (2008) zur Erstellung eines Gutachtens zu Bildungskonzepten für heterogene Gruppen in der beruflichen Bildung sowie der Gründung eines Promotionscolloquiums der Universität Augsburg (2008), mit unterschiedlichen Schwerpunkten zum benannten Thema, finden.

Somit ist aus verschiedenen Perspektiven auf Heterogenität in der beruflichen Bildung zu blicken, von der Ebene des Unterrichts, des außerschulischen Kontextes, des Bildungssystems sowie der bildungspolitischen und sonstigen Rahmenbedingungen. Diese erweiterte Sichtweise ist als nachhaltige Chance für alle Beteiligten zu begreifen und eine bestmögliche Förderung der Schüler, entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen zu entwickeln (vgl. Herwartz-Emden 2008, 16f.). So ist der grundsätzliche Zwiespalt zwischen Homogenisierungstendenzen und Heterogenitätsbestrebungen des deutschen (Berufs-) Bildungssystems auszubalancieren (vgl. Stroot 2007b, 54).

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina. 2006 a. Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen? In: Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, 17-28.

Allemann-Ghionda, Christina. 2006 b. Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Multikulturalität. In: Tanner, Albrecht; Wehrle, Martin: Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Schule. Einleitung. In: Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, 78-90.

Artelt, Cordula; Riecke-Baulecke, Thomas. 2004. Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps. Schulmanagement-Handbuch Band 111. München.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2008. Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit der Analyse zu Übergängen im Anschluss an der Sekundarbereich I. Bielefeld.

Beer, Rudolf. 2007. Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 1. Wien und Berlin.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): 2007. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel.

Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): 2005. Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9. Münster.

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter. 2007. Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): 2009. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. 38. Jg., Heft 1/2009. Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). 2008a. Leistungsbeschreibung für ein Gutachten zum Thema „Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Situationsanalyse und Handlungsbedarf“. In: (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausschreibung_bmbf_leistungsbeschreibung_heterogene_gruppen_080616.pdf) (10.03.2009).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): 2008b. Berufsbildungsbericht 2008. Berlin und Bonn.

Carle, Ursula. 2005. Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9. Münster, 55-70.

Clement, Ute; Hahn, Carmen. 2007. Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: Büchter, Karin; Tramm, Tade (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. bwp@ Ausgabe Nr. 13, 12/2007. (http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.pdf) (07.03.2009).

Drieschner, Elmar. 2009. Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden.

Ei-Mafaalani, Aladin. 2009. Heterogenität als Potential nutzen. Möglichkeiten individueller Förderung der vollzeitschulischen beruflichen Bildung. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. 38. Jg., Heft 1/2009. Bonn, 11-14.

Esser, Maria. 2009. Auswirkungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes auf die berufliche Bildung. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): BWP Berufsbildung in

Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. 38. Jg., Heft 1/2009, Bonn, 48-49.

Euler, Dieter. 1998. Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens und Dissenslinien. (Hrsg.): von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Heft 62, Bonn, 73-84.

Faulstich-Wieland, Hannelore. 2001. Heterogenität als Kriterium – bildungspolitische Thesen. In: (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/faulstich-wieland.pdf>) publiziert 01.03.2009.

Fischer, Andreas; Bank, Volker. 2006. Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung. In: Online-journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Jg. 3. (http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-3/fischer-bank_editorial.pdf) (20.02.2009).

Hanke, Petra. 2005. Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9, Münster, 115-128.

Herwartz-Emden, Leonie u.a. 2008. „Heterogenität und Bildungserfolg“ Antrag an die Hans-Böckler-Stiftung auf Einrichtung eines Promotionskollegs. Augsburg. In (<http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/medien/PromotionskollegProgramm.pdf>) (20.02.2009).

Jürgens, Eiko. 2005. Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schule. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9, Münster, 144-176.

Kimmelmann, Nicole. 2009. Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hg.). BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. 38. Jg., Heft 1/2009, Bonn, 7-10.

Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha. 2004. Vier Länder – ein Rahmen(lehr)plan. Stärkere Verantwortung der Einzelschule. In: Schulverwaltung MO, 14. Jg., Heft 7/8, 244-246. In: Jürgens, Eiko. 2005. Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schule. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9. Münster, 144-176.

Klieme, Eckhard u.a. 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Bonn.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2000: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. In: (<http://www.gso-koeln.de/infos/kalender/handreich.pdf>) (09.03.2009).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.): 2005. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München.

Meyer, Rita. 2006. Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Band, Heft 1/2006, Stuttgart, 49-63.

Naumann, Siglinde. 2008. Heterogenität und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen. Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie. Potsdam.

In: (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1978/urn:nbn:de:kobv:517-opus-19784>)
(25.02.2009).

Prengel, Annedore. 1993/95. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

Prengel, Annedore. 2005. Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 9, Münster, 19-35.

Rahn, Sylvia; Kettschau, Irmhild. 2008. Einführung in die Berufspädagogik. In: (<https://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/skripten/adressaten.ppt>) (01.03.2009).

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 Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart, 21-36.

Schulamt Vaduz (Hrsg.) 2005. Heterogenität macht Schule. Herausforderungen und Chancen. Grobkonzept. In: (http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/fl_grobkonzept.pdf) (20.02.2009).

Sloane, Peter F. E. 2005. ... Standards von Bildung - Bildung von Standards ... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 101. Band, Heft 4/2005, Stuttgart, 484-496.

Sloane, Peter F. E. 2007. Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

Stroot, Thea. 2007a. Powerpack Heterogenität. Gender als Beispiel für produktiven Umgang mit Vielfalt in der Schule. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter. Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart, 37-55.

Stroot, Thea. 2007b. Vom Diversitäts-Management zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 52-64.

Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita u.a. (Hrsg.): 2006: Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich.

Tanner, Albrecht; Wehrle, Martin. 2006. Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Schule. Einleitung. In: Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, 9-15.

Tenorth, Heinz-Elmar. 2004. Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7. Jg., Heft 2/2004, Wiesbaden, 169-182.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 2007. Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter. Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart, 7-20.

Von der Groeben, Annemarie. 2003. Lernen in heterogenen Gruppen. Chancen und Herausforderungen. In: Zeitschrift Pädagogik 9/2003, 6-9.

Von der Groeben, Annemarie. 2008. Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.

Von Saldern, Matthias. 2007. Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel.

Weiß, Reinhold. 2009. Vielfalt anerkennen und entwickeln. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Potentiale fördern – Diversität gestalten. 38. Jg., Heft 1/2009, Bonn, 3-4.

Wenning, Norbert. 2007: Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 21-31.

Wischer, Beate. 2007. Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 32-41.