

Maren Christiansen

Selbstorganisiertes Lernen als Möglichkeit für eine bessere Berücksichtigung von Heterogenität

Abstract

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Thematisierung von selbstorganisiertem Lernen im Zusammenhang mit Heterogenität. Der Darstellung der Merkmale von Heterogenität folgt eine Analyse der Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung auf Grundlage des Systemmodells von Kell. Im Anschluss daran wird das selbstorganisierte Lernen erläutert, um dann Heterogenität und selbstorganisiertes Lernen miteinander zu verknüpfen. Es wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Heterogenität in der beruflichen Bildung nur dann verbessert werden kann, wenn sie Bildung als Befähigung zur Selbstbestimmung versteht. Dabei soll Selbstorganisiertes Lernen als didaktisches Moment begriffen werden.

Inhalt

1. Einleitung
2. Merkmale von Heterogenität
3. Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung
 - 3.1 Makrosystem: Gesellschaftliche Ebene (Weltanschauungen, Normen, Lebensstile)
 - 3.2 Exosystem: Strukturelle Ebene (Beschäftigungs- und Bildungssystem)
 - 3.3 Mesosystem: Institutionelle Ebene (Schule)
 - 3.4 Mikrosystem: Situative Ebene (Unterricht)
4. Kerngedanken von selbstorganisiertem Lernen in der beruflichen Bildung
 - 4.1 Selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen? Begriffsver- und entwirrungen
 - 4.2 Charakteristika von selbstorganisiertem Lernen
5. Welche Relevanz hat selbstorganisiertes Lernen für eine stärkere Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bildung? Chancen und Schwierigkeiten
 - 5.1 Anforderungen an eine `heterogenitätsfreundliche` Didaktik
 - 5.2 Chancen von selbstorganisiertem Lernen
 - 5.3 Schwierigkeiten von selbstorganisiertem Lernen
 - 5.4 Fazit
6. Herausforderungen

Keywords

Berufliche Bildung, Heterogenität, Pädagogik der Vielfalt, Selbstbestimmung, Selbstorganisation

1. Einleitung

Spätestens seit den Befunden der PISA Studie hat das Thema Heterogenität Hochkonjunktur. Die Studie weist auf den Umstand hin, dass das deutsche Schulsystem nicht in der Lage ist, Chancen auf Bildung gerecht zu verteilen. In Schulklassen befinden sich Schülerinnen und Schüler, „die verschieden alt sind, auf unterschiedlichen Leistungsniveaus lernen, aus verschiedenen Kulturen kommen und sich als Mädchen und Jungen ganz unterschiedlich inszenieren“ (Prenzel 2004, 44). Mit dieser Heterogenität müssen Schule und ihre Akteure produktiv umgehen. Vom Wunsch nach einer homogenen Lerngruppe muss man sich deshalb genauso verabschieden wie vom Unterricht für die von Ernst Christian Trapp (1745-1810) bezeichneten „Mittelköpfe“ (Sandfuchs 1994: zit. n. Tillmann 2004, 6).

Heterogenität ist nicht nur in den allgemeinbildenden Schulen relevant, sondern auch Thema für die berufliche Bildung. „Bisherige Forschungen und Konzepte zum Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem legen jedoch ein Schwergewicht auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I [...]“ (Boller et al. 2007, 15). In der beruflichen Bildung lassen sich Konzepte zum Umgang mit Heterogenität am ehesten im Bereich der Benachteiligtenförderung finden, seltener jedoch in anderen Bereichen, wie beispielsweise in der vollzeitschulischen Berufsausbildung.

Trotz oder gerade aufgrund dieser ‚weißen Flecken‘ in der Landschaft der Berufsbildungsforschung wird in dieser Ausarbeitung eine Auseinandersetzung mit der Thematik Heterogenität in der beruflichen Bildung stattfinden. Dabei wird insbesondere das selbstorganisierte Lernen, das in erster Linie auf der methodisch-didaktischen Ebene relevant ist, in Verbindung mit Heterogenität untersucht. Selbstorganisiertes Lernen kann als Teil von individualisiertem Lernen gesehen werden. Individualisiertes Lernen zu ermöglichen ist nach Bärbel Brömer (2004, 70) eine mögliche Antwort auf Heterogenität. Welche Relevanz selbstorganisiertes Lernen im Speziellen für den Umgang mit Heterogenität hat, wird in dieser Ausarbeitung geklärt.

Die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Ausarbeitung lautet, in welcher Weise Heterogenität beim selbstorganisierten Lernen in der beruflichen Bildung nicht nur berücksichtigt, sondern in den Mittelpunkt gestellt werden kann.

Im zweiten Kapitel wird zunächst der Begriff Heterogenität charakterisiert. Im Fokus steht dabei das Konzept der Pädagogik der Vielfalt von Prenzel (1995).

Die Konkretisierung von Heterogenität in der beruflichen Bildung erfolgt im dritten Kapitel. Hier wird erörtert, welche Relevanz Heterogenität in der beruflichen Bildung hat und auf welchen unterschiedlichen Ebenen sich Heterogenität widerspiegelt. Diese Erörterung erfolgt mithilfe des Systemmodells von Kell (2006, 460 ff.), das auf Bronfenbrenners Modell der Sozialökologie beruht.

Im vierten Kapitel werden die Kerngedanken des selbstorganisierten Lernens in der beruflichen Bildung vorgestellt, um diese dann im fünften Abschnitt mit den Kerngedanken zur Heterogenität zusammenzuführen. Ferner wird analysiert, welche Relevanz selbstorganisiertes Lernen hat, wenn Heterogenität stärker berücksichtigt wird und welche Chancen und Schwierigkeiten damit verbunden sind.

Im abschließenden sechsten Kapitel wird dargestellt, mit welchen Herausforderungen in der beruflichen Bildung zu rechnen ist, wenn Heterogenität stärkere Relevanz erhält bzw. in den Mittelpunkt gestellt wird. Auch hier wird wieder mit dem Systemmodell von Kell gearbeitet.

Die berufliche Ausbildung findet, nach Maßgaben des dualen Systems, meist in Kooperation mit Berufsschule und Ausbildungsbetrieb statt. Der Fokus dieser Ausarbeitung liegt jedoch auf der schulischen beruflichen Bildung und geht somit nicht auf

Heterogenität und selbstorganisiertes Lernen in der Praxis des Ausbildungsbetriebes ein. Somit steht die Berufsschule mit ihren unterschiedlichen Ausbildungszweigen im Mittelpunkt des Interesses.

Die Ausarbeitung findet auf Basis einer wissenschaftlichen Analyse statt, die vor allem auf der Forschungsmethode des Literaturstudiums beruht. Hierbei wird die erkenntnisleitende Fragestellung nach Maßgabe bereits vorhandener Untersuchungsergebnisse und Theorien analysiert (vgl. Bortz / Döring 2003, 50).

2. Merkmale von Heterogenität

„Heterogenität“ die; -: Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit; Ggs. Homogenität“ (Dudenredaktion 2007, 401).

Der Begriff Heterogenität wird im Fremdwörterbuch mit Ungleichartigkeit oder Verschiedenartigkeit übersetzt. Er hat griechische Wurzeln; das Wort heterogen (ἕτερογενής) bedeutet „anderen Ursprungs“ (Gemoll et al. 2007, 351).

Die Begriffserklärungen aus Fremdwörterbüchern und die Herleitung der ursprünglichen Wortbedeutung greifen jedoch zu kurz, um den Begriff in seiner Breite und Tiefe zu ergründen. Deshalb werden in diesem Kapitel die Verständnisgrundlagen für Heterogenität erarbeitet.

Heterogenität wird auch mit Diversität, Exklusion, Verschiedenheit oder Ungleichheit umschrieben. Wenning (2007, 23) nennt vier Aspekte, die für einen modernen Gebrauch von Heterogenität relevant sind:

- Heterogenität ist ein relativer Begriff. Sie bezieht sich immer auf die Frage des Maßstabs und stellt bezogen auf ein Kriterium (beispielsweise die Hautfarbe) eine Ungleichheit zwischen verschiedenen Personen fest.
- Heterogenität kann nur existieren, wenn es auch Homogenität gibt, da weder ausschließliche Heterogenität noch eine reine Homogenität besteht.
- Heterogenität und Homogenität beruhen auf zugeschriebenen Merkmalen. Sie können also nur subjektiv hergestellt werden und sind keine objektiven Eigenschaften.
- Es handelt sich bei Heterogenität und Homogenität um zeitlich begrenzt gültige Zustandsbeschreibungen; das Vergleichsergebnis kann immer auch anders ausfallen und ist von verschiedenen Faktoren abhängig.

Im Zusammenhang von institutionalisierter Bildung und Heterogenität formuliert Wenning unterschiedliche Merkmale, die die Verwendung von Heterogenität verdeutlichen. Zum einen werden unterschiedliche Kategorien formuliert (leistungsbedingte Heterogenität, Altersheterogenität, Heterogenität des Entwicklungsstandes, sozialkulturelle Heterogenität, sprachliche Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität, gesundheits- und körperbezogene Heterogenität, geschlechtsbezogene Heterogenität). Zum anderen wird Heterogenität als soziales Phänomen, bezogen auf Normalitätsvorstellungen beschrieben (vgl. Wenning 2007, 52 f.).

Diese Kategorien beinhalten unterschiedliche Zuschreibungen, die auf eine bestimmte Hierarchisierung schließen lassen, bzw. werden hier vorrangig die jeweiligen, wiederum anscheinend homogenen Gruppenidentitäten fokussiert. Die Vielfalt, die innerhalb der Gruppen und innerhalb der einzelnen Individuen existiert, wird eher vernachlässigt. Diese Vorstellung entspricht jedoch nicht einem adäquaten Umgang mit Heterogenität, insbesondere nicht in Bildungseinrichtungen. Vielmehr muss daran gearbeitet werden, „eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität, der demokratischen Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenslagen und mit verschiedenen Lebensweisen zu entwickeln und zu pflegen“ (Prenzel 1995, 28).

Prengel untersucht in ihrem Buch *Pädagogik der Vielfalt* (1995) den Umgang mit Gleichheit und Differenz in der interkulturellen Pädagogik, der feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik. Daran anschließend formuliert sie einen demokratischen Differenzbegriff als Aufforderung an die Pädagogik, Differenzen nicht als Legitimation von Hierarchien heranzuziehen. Prengel geht von einer Gleichheitsvorstellung ohne Ausgrenzung aus:

„Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus. Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden stellt damit erst die Einlösung der mit dem universell formulierten, aber nur reduziert gemeinten Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen dar“ (Prengel 1995, 14).

Die daraus entwickelte Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen. Indem sie Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen.

Prengel nennt 17 verschiedene Elemente, die für eine Pädagogik der Vielfalt relevant sind (vgl. Prengel 1995, 185 ff.). Davon sind nach Graumann vor allem das Kennenlernen der Anderen, die Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, die Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte, die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen sowie Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe relevant (vgl. Graumann 2003, 130).

Der Umgang mit Heterogenität setzt eine grundsätzliche Revision von bisherigen Denk- und Sichtweisen voraus; Unterschiedlichkeit soll bejaht und als Bereicherung für das Zusammenlernen genutzt werden (vgl. Wischer 2007, 33). „Heterogenität wandelt sich [...] von der ‚Schere‘, die sich bedrohlich öffnet zur ‚Chance‘, die Erneuerung verheißt“ (Prengel 2004, 44).

Heterogenität ist im Bildungswesen nicht zu umgehen. Deshalb stellt sich die Frage, wie diese Prozesse bzw. ihre Folgen in pädagogischen Zusammenhängen `bearbeitet` werden können. Im folgenden Kapitel wird die Relevanz die Heterogenität in der beruflichen Bildung hat, erarbeitet.

3. Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, lassen sich bisherige Forschungen zum Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem vor allem im Primarbereich und in der Sekundarstufe I festmachen. Die berufliche Bildung wird bis dato eher ausgespart, obwohl Heterogenität auch dort von Bedeutung auf verschiedenen Ebenen ist. Im Folgenden werden wichtige Handlungsfelder der beruflichen Bildung in Verbindung mit Heterogenität gesetzt und gemäß den vier Systemebenen nach Kell (2006, 460 ff.) eingeordnet. Die folgende Abbildung verdeutlicht, welche Handlungsfelder ausgewählt wurden:

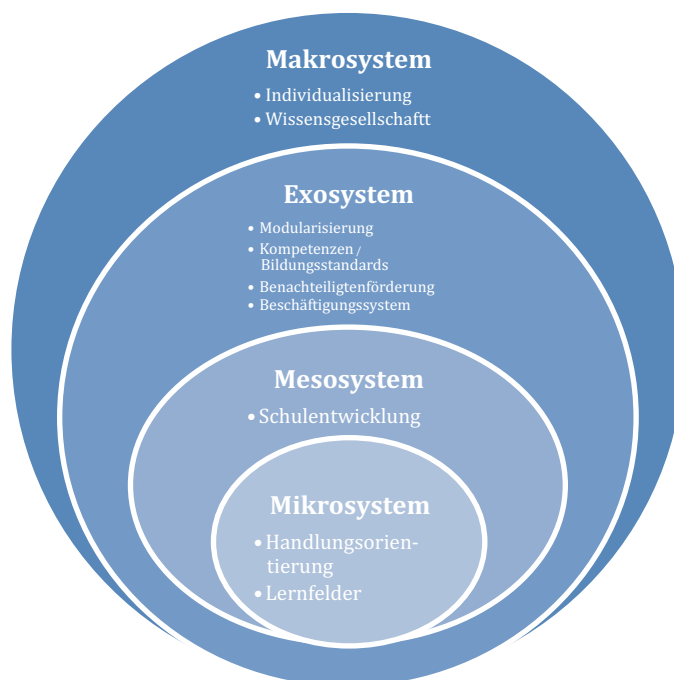


Abbildung 1: Handlungsfelder der beruflichen Bildung

3.1 Makrosystem: Gesellschaftliche Ebene (Weltanschauungen, Normen, Lebensstile)

Dass Lerngruppen in den letzten Jahrzehnten immer heterogener geworden sind, hängt mit makrosoziologischen Ursachen zusammen. Gesellschaftliche und kulturelle Pluralität können als „Signatur unserer Zeit“ (Schweitzer 2006, 44) betrachtet werden. Traditionelle Lebenszusammenhänge werden zunehmend aufgelöst und durch sehr vielfältige Lebensweisen ersetzt. Damit einher geht die Individualisierung (Beck 1986), die zu einer persönlichen Lebensführung und Lebensgestaltung führt: Hauptakteure sind die Menschen, die sich unter ständig wechselnden Rahmenbedingungen behaupten müssen. In einer solchen sozialen Welt stehen Informationen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich auf dem neuesten Stand befinden, hoch im Kurs. Dies alles sind zentrale Faktoren einer allgemeinen Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft. Das Leben in Wissensgesellschaften findet in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld statt: „Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, 8).

Die Debatte um Heterogenität in der beruflichen Bildung muss also vor dem Hintergrund der makrosoziologischen Dimension des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses geführt werden, „der vor allem durch die Individualisierung und Freisetzung des Einzelnen aus tradierten Bezügen und die damit verbundenen Chancen und Risiken gekennzeichnet ist“ (Boller 2007, 13). Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.

3.2 Exosystem: Strukturelle Ebene (Beschäftigungs- und Bildungssystem)

Die Antwort auf die makrosoziologischen Veränderungen sind verschiedene Modernisierungstendenzen im Bildungssystem. Die Debatte in der beruflichen Bildung wird gegenwärtig bereichert um Vorschläge für alternative Berufsstrukturen und Prüfungsformen. Dabei geht es um die Modularisierung der Berufsbildung bzw. die Strukturie-

rung von Berufsbildern über Ausbildungsbausteine. Im Zentrum dieser Debatte stehen Wege der Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen und Berufsstrukturen, Fragen der Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems und bildungssektorübergreifend sowie Konsequenzen aus europäischen Entwicklungen für die nationale Berufsausbildung (vgl. Frank / Hensge 2007, 40). Heterogenität, insbesondere in Form von vielfältigen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, ist ein Anstoß für diese Diskussion: Durch die Flexibilisierung von Ausbildung soll differenzierter auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen eingegangen werden (vgl. Kloas 1997, 20).

Ob nun in Modulen oder in Lernfeldern, in der beruflichen Bildung ist Lernen stets mit Kompetenzerwerb verknüpft. Nach Weinert werden Kompetenzen verstanden als „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. BMBF 2007, 21). Die Relevanz von Kompetenzerwerb wird in den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz deutlich. Die integrierte Entwicklung von Sach- bzw. Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen als Elemente der beruflichen Handlungskompetenz sind hier explizit als Bildungsziele aufgeführt (vgl. KMK 2000, 9). Insbesondere für den Erwerb von Personal- und Sozialkompetenz ist das Mitdenken von Heterogenität unumgänglich. Im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt sind Aspekte wie Anerkennung der Anderen, Kennenlernen der Anderen, Entwicklungen zwischen Verschiedenen, Achtung vor der Mitwelt, aber auch Selbstachtung, Innerpsychische Heterogenität und die Aufmerksamkeit für die individuelle Geschichte wesentliche Elemente (vgl. Prengel 1995, 185).

Die Kompetenzdebatte geht einher mit der Diskussion um Bildungsstandards. Sie werden als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden. Bildungsstandards „greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen“ (KMK 2005, 9). Die Diskussion um Bildungsstandards wird inzwischen auch in der beruflichen Bildung geführt. Heterogenität wird hier zum einen als `notwendiger Inhalt`, zum anderen aber auch als `Fallstrick` relevant. Standards, normative Vorgabe und Steuerung sind Begriffe, die notwendigerweise in Widerspruch zu individueller Verschiedenheit treten können (vgl. Huber 2004, 107).

Des Weiteren ist die Förderung von Benachteiligten ein wichtiges Teilgebiet der beruflichen Bildung und eine Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. Benachteiligtenförderung ist nach Bojanowski et al. ein umfassender Sammelbegriff, der schulische und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen einschließt. Diese Fördermaßnahmen beziehen sich in der Regel auf eine Gruppe Jugendlicher, die aufgrund individueller Probleme oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse in Schwierigkeiten geraten sind (vgl. Bojanowski et al. 2006, 397). Die unterschiedlichen Maßnahmen, wie beispielsweise das Berufsvorbereitende Jahr (BVJ) oder die Produktionsschule sind eine Antwort auf den Umgang mit Heterogenität. Ob dies jedoch der richtige Umgang ist und dieser vorgelagerte Übergangsbereich überhaupt geeignet ist, um benachteiligte Jugendliche wieder zu integrieren, bleibt diskussionsbedürftig (vgl. Kloas 207, 46).

Das berufliche Bildungssystem ist durch Heterogenität besonders herausgefordert. Es knüpft unmittelbarer als andere Bildungsebenen an das Beschäftigungssystem an

(vgl. Fischer 2005b, 13), in der Heterogenität ebenfalls immer relevanter wird. Nicht nur die Organisationen der Wirtschaft sondern auch mittelständische Unternehmen haben das Konzept Managing Diversity als Qualitätsmerkmal für sich entdeckt. Ziel dieses Konzeptes ist es, Maßnahmen zu entwickeln, „die zu einem vollständigen Wandel der Unternehmenskultur führen, in der `Pluralismus´ und `Verschiedenheit´ anerkannt, wertgeschätzt und als positiver Beitrag zum Erfolg eines Unternehmens genutzt werden kann“ (Aretz / Hansen 2002, 12).

Auch in der Ausbildung in personenbezogenen sozialen Dienstleistungen spielt Heterogenität eine wichtige Rolle. In der Sozialen Arbeit geht es stets um die Auseinandersetzung mit Differenzen, die zwischen Menschen Unterschiedlichkeit und damit Vielfalt konstituieren (vgl. Lamp 2007, 1) Auftrag der Sozialen Arbeit ist seit jeher die Bearbeitung von Differenz. Ziel und Aufgabe von Sozialer Arbeit ist es, Lernhilfen zur Anpassung, aber auch zum Widerstand zu bieten (vgl. Schilling 1997, 345). Daher ist eine Vorbereitung auf diese Herausforderungen unerlässlich.

3.3 Mesosystem: Institutionelle Ebene (Schule)

Heterogenität wird als ein altes didaktisches, aber neues institutionelles Problem wahrgenommen:

„Heterogenität als Chance zu begreifen, bezieht sich also nicht nur auf Lerngruppen und auf Unterricht, sondern auch auf das System Schule insgesamt. `Heterogenität´ bezeichnet somit nicht nur die Ungleichartigkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen, sondern bezieht sich auf das System insgesamt wie auf alle Personen, die sich in diesem System befinden und spiegelt damit einen Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen, die sich mit der Auflösung traditioneller Milieus, vielfach auch gemeinsam geteilter Werte und Normen, zeigen“ (Boller et al. 2007, 13).

Heterogenität gilt als zentraler Aspekt für die Qualitätsentwicklung von Schule. Dass eine Schule sich weiter entwickelt und sich selbst evaluiert ist nach Dubs wesentlicher Bestandteil einer „guten Schule“ (Dubs 2001, 421). Pluralismus und Verschiedenheit in einer lernenden Schule können als Ressourcen betrachtet werden.

Berufsbildende Schulen unterscheiden sich von allgemein bildenden Schulen durch eine deutlich höhere Heterogenität und durch die Vielzahl unterschiedlicher Schulformen und Bildungsgänge (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 112). Dies muss in der Schulentwicklung beachtet werden. Heterogenität in Form von unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen, aber auch die Heterogenität in Kollegien sind relevante Elemente.

3.4 Mikrosystem: Situative Ebene (Unterricht)

Der Ausgangspunkt Heterogenität eröffnet eine Sicht auf Jugendliche, in der sie als verschieden wahrnehmbar werden, ohne sie über- und unterzuordnen. Eine Didaktik, die Heterogenität berücksichtigt, bezeichnet Prenzel als freiraumlassende Didaktik. Sie lässt sich als Didaktik definieren, „die Strukturen, Rituale, Angebote an Wissen und Arbeitsweisen bereitstellt, als Rahmen, der eigenständige Entwicklungen begünstigt“ (Prenzel 1995, 192).

Vielfalt auf dieser Ebene soll als Chance und Bereicherung wahrgenommen werden: „Die Schüler einer Klasse nicht über einen Kamm scheren, sich öffnen dafür, wie Kinder und Jugendliche sich unterscheiden und zugleich darum wissen, dass wir nie genau wissen werden, wer sie als einzelne oder als Gruppierung welcher Art auch immer sind, wie sie sind und wie sie sich entwickeln werden“ (Prenzel 2004, 45).

Eine freiraumlassende Didaktik ist auch für den Unterricht in Lernfeldern der beruflichen Bildung relevant. Das Grundprinzip der Lernfeldorientierung besteht darin, den Unterricht mehr am Arbeits- und Handlungsprozess in den zukünftigen Berufen zu orientieren. „Vor diesem Hintergrund wird die alte Fächerstruktur der Ausbildung, die sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientiert, aufgelöst und durch Lernfelder ersetzt, die sich auf berufliche Handlungsfelder beziehen“ (Küls 2004, 1).

Pädagogisch-didaktische Leitidee des Lernfeldkonzeptes ist der handlungsorientierte Unterricht. Der handlungsorientierte Unterricht steuert gegen träges, „fertig abgepacktes“ Wissen und fördert Wissen, „[...] um etwas zu klären, zu besorgen, zu bewegen, herzustellen, zu verändern“ (Bönsch 2006, 95). Sloane nennt vier Merkmale, die den handlungsorientierten Unterricht zusammenfassend beschreiben: Metakommunikation- und Kognition, Ganzheitlichkeit, Lernerorientierung und kooperatives Lernen (vgl. Sloane 2000: 80, zit. n. Ruff 2005, 4). Heterogenität lässt sich in diese vier Merkmale integrieren und ist somit auf der situativen, unterrichtlichen Ebene von besonderer Relevanz. Eine Vertiefung dieser unterrichtlichen Ebene erfolgt im fünften Kapitel.

Die Darstellung von wesentlichen Eckpunkten der beruflichen Bildung im Hinblick auf die Relevanz von Heterogenität hat ergeben, dass Heterogenität in den unterschiedlichen Bereichen in vielfältiger Form bedeutend ist. Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität, wie ignorieren, reduzieren, unterdrücken oder abbauen sind kontraproduktiv und begreifen die Existenz von Vielfalt nicht als Chance. Ein reflexiver Umgang und eine produktive Nutzung werden deshalb zum Umgang mit Heterogenität vorgeschlagen (vgl. Wenning 2007, 28). Inwiefern selbstorganisiertes Lernen eine produktive Nutzung von Heterogenität darstellt, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

4. Kerngedanken von selbstorganisiertem Lernen in der beruflichen Bildung

Der bereits beschriebene Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft macht es notwendig, Lernstrategien zu entwickeln, die über das Lernen in der Schule allein hinausgehen. Permanentes Lernen und ständige Weiterentwicklung im Sinne von lebenslangem Lernen werden gefordert. Diese Herausforderungen postulieren einen Wandel der Lernkultur. Neue Lernkulturen sind unter anderem davon geprägt, dass die Selbstständigkeit der Lernenden im Mittelpunkt steht, sich an Lernprozessen und nicht an Lernprodukten orientiert wird, eine Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben vorgenommen wird und die Demokratisierung größere Relevanz erfährt (vgl. Winter 2004, 6). Selbstorganisiertes Lernen kann als Teil dieser neuen Lernkultur verstanden werden. Die tendenzielle Auflösung traditioneller Beruflichkeit in eine Erwerbs-Bastelbiographie erfordert von den Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Bildung die Fähigkeit zu Eigeninitiative und Selbstgestaltung (vgl. Arnold et al. 2002, 13).

Was der Begriff des selbstorganisierten Lernens beinhaltet bzw., welche Kerngedanken selbstorganisiertes Lernen charakterisieren, wird in den nächsten Abschnitten erläutert.

4.1 Selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen? Begriffver- und entwir- rungen

Zum einen wird der Begriff der Selbstorganisation mit Begriffen wie Selbststeuerung oder Selbstbestimmung gleichgesetzt, zum anderen werden die Begriffe streng voneinander getrennt, da sie unterschiedliche Inhalte transportieren. Insbesondere Selbstorganisation und Selbststeuerung stehen im Mittelpunkt der Begriffsdebatte (vgl. Lang / Pätzold 2006; Sembill / Seifried 2006).

Selbstorganisation und Selbststeuerung basieren auf systemtheoretischen Ansätzen. Während es bei dem Begriff `Steuerung` immer darum geht, bestimmte Ziele zu erreichen („Der Begriff der Steuerung hat nur Sinn, wenn ein System [...] auf ein festes Ziel hin dirigiert wird“ (Erpenbeck / Heyse 2007, 132)), richtet der Begriff `Organisation` den Blick auf innere Dispositionen des betrachteten Systems und auf seine Beziehung zur Umgebung. Das System steht einer Vielzahl, vorab nicht festlegbarer, Handlungsmöglichkeiten gegenüber, seine Zukunft ist also offen. Wichtig ist nun, ob die Systemdispositionen ausreichen, um mit den nicht festlegbaren und vielfältigen Herausforderungen adäquat umzugehen und die offene Zukunft zu meistern.

Selbstorganisiert ist Lernen dann, „wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen [...]“ (Erpenbeck / Heyse 2007, 132).

Nach Lang und Pätzold (2006, 13) muss in der beruflichen Bildung, insbesondere auf den schulischen Teil bezogen, von selbstgesteuertem Lernen gesprochen werden, da berufliche Bildung in Rahmenbedingungen curricularer und institutioneller Art eingebunden ist und somit zielorientiert ist. Zudem habe der Begriff des selbstgesteuerten Lernens den des selbstorganisierten Lernens in den letzten Jahren weitgehend abgelöst (vgl. Arnold / Schüssler 1998, 84 f.).

Trotzdem soll hier am Begriff des selbstorganisierten Lernens festgehalten werden, da in der beruflichen Bildung berufliche Handlungskompetenz erworben werden soll. Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit Dispositionen. Kompetenzen sind im Unterschied zu traditionellen Lernzielen Dispositionsbestimmungen, die nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und überprüfbar sind (vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, 133). Da Dispositionen, wie bereits oben geklärt, vor allem durch Selbstorganisation erworben werden können, steht der Begriff des selbstorganisierten Lernens im Mittelpunkt.

4.2 Charakteristika von selbstorganisiertem Lernen

Selbstständiges Handeln wird als übergreifendes Ziel der beruflichen Ausbildung gesehen (vgl. KMK 2000, 7).

Selbstorganisiertes Lernen kann als Teil selbstständigen Handelns begriffen werden und wird als ein aktiver Aneignungsprozess verstanden, „bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat:

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionelle Lernangebote oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse hin zu bewerten (vgl. Arnold et al. 2002, 33).

Selbstorganisiertes Lernen betont die Individualität des Lerners und fußt auf den Annahmen des Konstruktivismus, der „Lernen nicht mehr als lineare Vermittlung von Wissen der Lehrenden an die Lernenden begreift, sondern als selbstständige Aneignung von Wissen durch die Lernenden“ (Arnold et al. 2002, 34). Dies hat Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht: „Alle Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sind dann lediglich als Versuch zu sehen, mithilfe eines Unterrichtsarrangements Ordnungen zu erzielen, die letztlich nicht fremdbestimmt, sondern ausschließlich selbstorganisiert herzustellen sind“ (Fischer 2005a). Jedoch müssen die Lehr-Lern-Arrangements immer vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen (Schulpflicht, bestimmte Unterrichtszeiten, Lehrpläne) von Schule betrachtet werden. Der Lernende ist in seinem Lernprozess nicht auf sich allein gestellt, sondern kann Hilfe vonseiten der Lehrenden erwarten. Sie werden als Lernbegleiter und Lernberater verstanden. Lehrende sind für die Gestaltung der Lernprozesse nach wie vor wichtig; sie müssen die Selbstlernkompetenzen der Lernenden fördern und Lernende in Fragen der Planung, der Durchführung und der Evaluation von Lernprozessen beraten (vgl. Arnold et al. 2002, 34).

Die Auffassung, dass nur gelernt werde, wenn gelehrt wird, und nur das gelernt werde, was gelehrt wird, kann nach diesen Auffassungen nicht gehalten werden.

„Das Lernen stellt sich als ein weitgehend selbstorganisiert bzw. selbstreferentiell ablaufender Aneignungsprozess von Individuen dar. Dessen Resultate können durch entsprechende Anregungen ermöglicht, aber nicht erzeugt, im Sinne von ‚gemacht‘ und ‚gewährleistet‘, werden“ (Fischer 2005a).

Selbstorganisiertes Lernen spielt jedoch nicht nur auf der unterrichtlichen Ebene eine Rolle, sondern ist auch für die institutionelle Ebene relevant: „Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, d. h. die Organisation systemischer Lernprozesse, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig und auch dazu aufgerufen.“ (Rolff 1993, 138) Schulen sollten als lernende Organisationen betrachtet werden, die nicht nur als Exekutive von Bildungspolitik ‚funktionieren‘, sondern ein individuelles Bild der Schule gestalten, in dem unterschiedliche Verantwortungen (Bildungs-, Personal-, Finanz-, Steuerungs- und Qualitätsverantwortung (vgl. Becker et al. 2006, 95 ff.)) übernommen werden. Selbstorganisation von Schulen wird dabei als treibende Kraft gesehen: eine nachhaltige Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn die Ak-

teure beteiligt werden und Schulleitern und –leiterinnen eine „Führung zur Selbstführung“ (Arnold / Gonon 2009, 229) gelingt.

Zusammenfassend lassen sich die Merkmale und Kerngedanken von selbstorganisiertem Lernen mithilfe der folgenden Grafik darstellen:



Abbildung 2: Merkmale von selbstorganisiertem Lernen in der beruflichen Bildung

Selbstorganisiertes Lernen wird als Ziel und Voraussetzung der beruflichen Bildung begriffen. Kontinuierliches Neu-, Um- und Weiterlernen werden aufgrund der Prognoseschwierigkeiten zukünftiger Herausforderungen als zentrales Moment angesehen (vgl. Lang / Pätzold 2006, 10). Welche Verknüpfungen zwischen selbstorganisiertem Lernen und Heterogenität bestehen, wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

5. Welche Relevanz hat selbstorganisiertes Lernen für eine stärkere Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bildung? Chancen und Schwierigkeiten

In diesem Abschnitt werden die Gedanken über die Relevanz von Heterogenität und über selbstorganisiertes Lernen zusammengebracht. Die Frage ist, welche Relevanz selbstorganisiertes Lernen haben könnte, wenn Heterogenität in der beruflichen Bildung zunehmend berücksichtigt bzw. sogar in den Mittelpunkt gestellt wird. Dabei wird zunächst konkretisiert, welche Anforderungen Heterogenität an eine adäquate Didaktik stellt. Darauf aufbauend werden zum einen die Chancen, die die Verknüpfung Heterogenität und selbstorganisiertes Lernen bringt und zum anderen die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind dargestellt.

5.1 Anforderungen an eine 'heterogenitätsfreundliche' Didaktik

Soll eine stärkere Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bildung erfolgen, so muss dies Auswirkungen auf die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht haben, um erfolgreich in und mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Nach Graumann (2003, 138) sind die grundlegenden Prinzipien von Lehr- Lern-Arrangements für heterogene Gruppen eine durch entwicklungsbezogene Individualisierung zu realisierende innere Differenzierung und die kooperative Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand.

Dass alle Schülerinnen und Schüler individuelle Persönlichkeiten sind, ist nicht unbedingt neu, dennoch: „So trivial diese Erkenntnis ist, so sehr hat sich trotzdem ein Unterrichtsstil etabliert, bei dem davon ausgegangen wird, dass alle Kinder [Jugendliche] einer Klasse zur gleichen Zeit in den gleichen Schritten das Gleiche lernen“ (Bräu 2006, 7). Lernen geschieht jedoch aus konstruktivistischer Sicht durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt in Anknüpfung an Vorwissen, Vorerfahrungen und bestehende Überzeugungen. Da dieses Lernen bei jedem Schüler und jeder Schülerin anders abläuft, müssen die individuellen Lernprozesse berücksichtigt werden: „Die Aktivität des Individuums steht auf allen Ebenen als Möglichkeit und Forderung im Mittelpunkt des Interesses.“ (Arnold et al. 2002, 34) Wenn Unterricht also bewusst individuelle Lernprozesse unterstützen will, so erfordert dies die innere Differenzierung von Unterricht. Innere Differenzierung bezeichnet: „all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen äußeren Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- und Auswahlkriterien [...] in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (Klafki 2007, 173).

Innere Differenzierung hat verschiedene Funktionen im Unterrichtsprozess:

- Das Lernen wird effektiver, da es stärker auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler eingeht.
- Dadurch, dass vielfältige Perspektiven erarbeitet werden, wird der Unterricht inhaltlich reicher.
- Eine fachliche Spezialisierung wird durch die individuelle Schwerpunktbildung ermöglicht.
- Soziales Lernen und Teamarbeit werden durch Gruppen- und Teamarbeit gefördert.
- Der Umgang mit Heterogenität wird pädagogisch gestaltet (vgl. Jank / Meyer 2005, 79).

Innere Differenzierung macht es möglich, besser auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einzugehen und somit mehr Chancengleichheit zu ermöglichen.

Innere Differenzierung und Individualisierung bedeuten jedoch nicht, dass nur für sich `im stillen Kämmerlein` gelernt werden soll. Individuelles Lernen bezieht sich auch auf kollektives Lernen, denn auch dort finden individuelle Lernprozesse statt (vgl. Bräu 2006, 7). Soziales Lernen wird hier als produktive Leistung im Sinne einer Mitgestaltung verstanden. „Lernen in heterogenen Gruppen vertieft das Dabeisein, die Teilnahme und die verantwortliche Beanspruchung durch die Auseinandersetzung und Begegnung mit der Verschiedenheit und der Andersartigkeit“ (Graumann 2003, 130).

5.2 Chancen von selbstorganisiertem Lernen

Wie bereits beschrieben sind die grundlegenden Prinzipien von Lehr- Lern-Arrangements für heterogene Gruppen eine entwicklungsbezogene Individualisierung, innere Differenzierung und die kooperative Tätigkeit (vgl. Graumann 2003, 138). Diese Aspekte können auf die Kerngedanken von selbstorganisiertem Lernen reflektiert und Übereinstimmungen festgestellt werden.

Die Berücksichtigung von entwicklungsbezogener Individualisierung beinhaltet eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen. Im Mittelpunkt stehen hier die individuellen Lernprozesse. Selbstorganisiertes Lernen betont diese Lernerindividualität und ba-

siert ebenfalls auf konstruktivistischen Theorien. Durch selbstorganisiertes Lernen wird es möglich, eigene Lernbedürfnisse (Was möchte ich lernen?) zu bestimmen und die Lernziele- und Wege (Wie möchte ich lernen?) selbst festzulegen. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die für sie relevant sind. Somit kann stärker auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Ein Lernen, welches die Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nimmt, kann als eine mögliche Antwort auf Heterogenität verstanden werden (vgl. Brömer 2006, 70).

Individualisierung erfordert die innere Differenzierung von Unterricht und knüpft an die Aspekte, die zuvor genannt worden sind, an. „Durch die Differenzierung der Lernarrangements werden die Schüler auf unterschiedliche Weise motivational und kognitiv aktiviert“ (Bosse 2003, 25). Durch selbstorganisiertes Lernen lässt sich eine Differenzierung von Unterricht insofern ermöglichen, dass jede Schülerin und jeder Schüler eigenständig oder im Team an einem Thema arbeiten kann. Dadurch werden vielfältige Perspektiven erarbeitet, die den Unterricht inhaltlich reicher machen. Der Umgang mit Heterogenität kann so pädagogisch gestaltet werden (vgl. Jank / Meyer 2005, 79).

Selbstorganisiertes Lernen beinhaltet jedoch nicht nur das Lernen für und mit sich, sondern bezieht sich auch auf das kooperative Lernen (vgl. Sembill / Seifried 2006, 95). Hier wird der Umgang mit Heterogenität zum Unterrichtsinhalt: Gruppen- und Teamarbeit ist immer auch damit verbunden, Vielfalt als Chance zu begreifen, sie anzunehmen und zu gestalten. Soziale Kompetenzen als berufliche Handlungskompetenzen können auf diese Weise weiterentwickelt werden, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, auch im späteren Berufsleben.

Bei Lehr-Lern-Arrangements, die den oben genannten Aspekten Rechnung tragen, kann zwischen direkter und indirekter Förderung unterschieden werden (vgl. Lang / Pätzold 2006, 22). Bei einer direkten Förderung werden bestimmte Lernstrategien- und -techniken, wie z. B. Zeitmanagement, Mnemotechniken, Mind-Mapping oder Lesetechniken erarbeitet. Die eigenen Lernstrategien können auch in einem Lerntagebuch festgehalten und reflektiert werden. Mit Hilfe von Lerntagebüchern werden Schülerinnen und Schüler zu Beobachtern ihres eigenen Lernens und schauen sich dabei selbst über die Schulter: „Wenn Schüler Lerntagebücher führen, beschreiben sie Lernvorgänge und formulieren ihr eigenes, persönliches Verhältnis zum Lernen. Beides wird reflektiert und besser bewusst. Auf dieser Grundlage kann das eigene Lernen neu gestaltet werden“ (Winter 2004, 274). Die Schülerinnen und Schüler können sich durch die Reflexion ihres eigenen Verstehensprozesses als Subjekte ihres Lernens wahrnehmen. Lehrende bekommen Einblicke in die individuelle Arbeitsweise der Lernenden und können so Ansatzpunkte für die Förderung einzelner entwickeln (vgl. Bosse 2003, 27). Das Lerntagebuch ist ein Instrument, welches differenziert und Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler gibt, selbstorganisiertes Lernen für sich individuell besser zu gestalten.

Bei der indirekten Förderung werden die Lernenden entweder in die Planung des Lernprozesses aktiv einbezogen oder der Lernprozess wird bereits so geplant, dass die Lernenden notwendigerweise ihr weiteres Vorgehen selbstständig planen müssen (vgl. Arnold / Schüssler 1998, 91). Hilfreich sind Methoden, wie beispielsweise die Projektarbeit. Hier werden „in eigener Verantwortung über mehrere Unterrichtsstunden hinweg komplexe, praxisnahe, fachspezifisch und curricular zuordenbare Problemstellungen“ (Sembill / Seifried 2006, 100) bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich, da Projekte meist in Gruppen stattfinden, mit den unterschiedlichen Ansichten und Meinungen der Anderen auseinandersetzen und selbstorganisiert eine Problemstellung bearbeiten.

Nach Prengel muss eine Didaktik, die einer Pädagogik der Vielfalt entspricht und einem Umgang mit Heterogenität gerecht wird, eine freiraumlassende Didaktik sein, „die Strukturen, Rituale, Angebote an Wissen und Arbeitsweisen bereitstellt, als Rahmen, der eigenständige Entwicklungen begünstigt“ (Prengel 1995, 192). Die oben genannten Aspekte, die Heterogenität und selbstorganisiertes Lernen miteinander verbinden, machen deutlich, dass selbstorganisiertes Lernen Teil dieser freiraumlassenden Didaktik ist; es begünstigt eigenständige Entwicklungen, indem die Lernerindividualität betont wird und aktive, individuelle Lern- und Gestaltungsprozesse angestrebt werden.

Abschließend zu diesem Abschnitt ist zu konstatieren, dass selbstorganisiertes Lernen insbesondere auf der unterrichtlichen Ebene relevant ist, um den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung stärker zu berücksichtigen. Insbesondere die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Sinne von selbstorganisiertem Lernen ist hier von großer Wichtigkeit. Dennoch ist auch selbstorganisiertes Lernen kein Allheilmittel. Im anschließenden Kapitel wird deshalb auf die Schwierigkeiten und Fallstricke eingegangen, die sich aus der Verbindung von selbstorganisiertem Lernen und Heterogenität ergeben.

5.3 Schwierigkeiten von selbstorganisiertem Lernen

Selbstorganisiertes Lernen stellt hohe Anforderungen an Schülerinnen und Schüler. Es erfordert von Lernenden bestimmte Fähigkeiten, die zunächst ausgebildet oder freigesetzt werden müssen. Lernende sollten aktiv sein und sich selbst motivieren können, sich ihrer eigenen Lernbedürfnisse bewusst sein und eigene Lernziele festlegen können (vgl. Arnold / Schüssler 1998, 90). Schülerinnen und Schüler sollten partizipierend in den Lernprozess eingebunden sein und auch individuelle Lernerfahrungen einbringen. Besonders relevant ist dabei eine selbstreflexive Einstellung, um den eigenen Lernprozess bewerten zu können. „Selbständig lernen bedeutet auch, einen vertrauten Zustand aufzugeben und sich auf neuartige und möglicherweise verunsichernde Situationen einzulassen und das Gefühl des Nicht- oder Noch-nicht-Wissens auszuhalten“ (Arnold / Schüssler 1998, 90). Diese Aspekte stellen hohe Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, die nicht von allen erfüllt werden können, was jedoch nicht der Forderung nach Chancengleichheit im Sinne von Heterogenität entspricht. Eckert stellt in Frage, inwiefern solche neuen Lernformen von einem heimlichen Intellektualismus geleitet werden, der insbesondere für eine Didaktik der Benachteiligten und Lernschwachen zu Problemen führen kann (vgl. Eckert 2008, 197). „Lernen erfordert einen Gegenstand. Wenn der Gegenstand das eigene Wissen ist, das synthetisch neu konfiguriert werden soll, wird das immer dann zum Problem, wenn dieses Wissen lückenhaft oder unsicher ist“ (Eckert 2008, 207). Jedes Individuum besitzt bereits mehr oder weniger erfolgreich ausgebildete Lernkompetenzen, die sich jedoch nur mühsam verändern lassen, selbst wenn es sich für die Effektivität des Lernprozesses als notwendig erweist (vgl. Arnold et al. 2002, 35). Von den Lehrenden muss also sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler über Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen verfügen bzw. diese entwickeln können.

Lehrkräfte sollen in den oben genannten Lernprozessen vor allem als Lernbegleiter und Lernberater fungieren und geraten damit in eine pädagogische Spannungsbeziehung:

„Es dürfte als spannungsreich erlebt werden, wenn der Lehrer im Lernprozess als Kooperationspartner bei der Bewertung, Reflexion und Entwicklung der Leistung auftritt und später allein an seinem Schreibtisch eine Note fällt oder eine inhaltliche Bewertung formuliert“ (Winter 2004, 16).

Endet der Umgang mit Heterogenität bei der Notengebung bzw. wird über Zensuren geregelt? Inwiefern können Schülerinnen und Schüler auch in diesem Bereich partizipieren? Wenn Bildung als Selbstbildung verstanden werden soll, ist es erforderlich Reflexions- und Bewertungsprozesse zu kultivieren und die Schülerinnen und Schüler in diese Prozesse einzubeziehen (vgl. Winter 2004, 10).

Ein Aspekt wird zum besonderen Hemmschuh von selbstorganisiertem Lernen im Hinblick auf Heterogenität. Wie bereits schon vorher angemerkt wurde, ist selbstorganisiertes Lernen immer in Rahmenbedingungen eingebunden. Auf der einen Seite finden sich Rahmenbedingungen wie curriculare Vorgaben, feste Lernzeiten und bestimmte Orte, an denen gelernt wird. Auf der anderen Seite stehen aber auch gesellschaftliche Bedingungen, wie beispielsweise die 'Forderung' der Wissensgesellschaft nach lebenslangem Lernen oder die stärkeren Individualisierungstendenzen (vgl. Beck 1986, 115 ff.). Wenn selbstorganisiertes Lernen in Zusammenhang mit Heterogenität gebracht wird, muss danach gefragt werden, welches übergeordnete Ziel mit selbstorganisiertem Lernen verfolgt wird. Geht es wirklich darum individuelles Lernen zum Beruf von Selbstbildung, Selbst- und Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2007, 62) zu fördern? Oder ist es vielmehr das Ziel, überspitzt formuliert, Schülerinnen und Schüler zu selbstorganisierten 'Maschinen' zu machen, die dem Verwertungsinteresse von Staat und Wirtschaft unterliegen? Welche ethischen und moralischen Vorstellungen verbergen sich hinter dem Begriff des selbstorganisierten Lernens? Mit Reetz und Tramm gesprochen: „Werden mit der Idee individueller Qualifikationsprofile und Lernwege nicht sogar unter dem Diktat letztlich ökonomischer Partialinteressen Errungenschaften der bürgerlichen und demokratischen Emanzipationsbewegungen preisgegeben und die empfindliche Balance zwischen individuellem Bildungsanspruch, dem Tradieren kultureller Normen und Gehalte, den konkreten ökonomischen Verwertungsinteressen sowie gesellschaftlich-politischen Schutz- und Ausgleichsleistungen nachhaltig gestört?“

Das Problem könnte also darin bestehen, dass vor allem Fähigkeiten und Methoden erlernt werden, um vermeintlich selbst gesetzte Ziele erreichen zu können. Es aber aufgrund der Vernachlässigung von Autonomie als zentralem Bestandteil der Selbstorganisation zu einer mehr oder weniger expliziten Setzung der Ziele von außen kommt, da unser Gesellschafts- und Wirtschaftssystem einen starken Anpassungsdruck und somit ein heterogenitätsfeindliches Moment aufweist.

Wenn Becker et al. davon sprechen, dass berufliche Schulen, „aufgrund ihrer Schlüsselrolle einem hohen Innovations- und Anpassungsdruck, der sich aus der raschen technologischen Weiterentwicklung und dem exponentiell ansteigenden Wissenszuwachs ergibt“ (Becker et al. 2006, 3), unterliegen, so ist dies sicherlich richtig und relevant, jedoch wird hier die Subjektseite von beruflicher Bildung ausgespart. Berufliche Bildung muss mehr beinhalten und Förderung von Selbstständigkeit immer ganzheitlich ausgerichtet sein (vgl. Fischer 2005a).

Neben beruflicher Tüchtigkeit muss eine berufliche Mündigkeit entwickelt werden, „durch die der beruflich tätige Mensch später nicht nur in der Lage ist, vorgegebenen Leistungsansprüchen gerecht zu werden, sondern gleichzeitig über Kompetenzen, um diese Ansprüche begründet hinterfragen, sich an der Definition bzw. Vereinbarung solcher Leistungsansprüche und sich an der Gestaltung [...] beteiligen zu können“ (Arnold / Münk 2006, 15). Selbstorganisiertes Lernen kann einem Umgang mit Heterogenität also nur dann dienlich sein, wenn die Autonomie des Lernenden berücksichtigt wird.

5.4 Fazit

Mithilfe der Analyse, welche Chancen und Schwierigkeiten sich ergeben, wenn selbstorganisiertes Lernen eingesetzt wird, damit Heterogenität stärkere Berücksichtigung in der beruflichen Bildung erfährt, wird deutlich, dass selbstorganisiertes Lernen durchaus eine hohe Relevanz hat, um den Umgang mit Heterogenität zu fördern. Insbesondere auf der methodisch-didaktischen Ebene kann selbstorganisiertes Lernen dazu beitragen, dass Lehr-Lern-Arrangements den Ansprüchen der grundlegenden Prinzipien für Unterricht in heterogenen Gruppen gerecht werden können und so eine von Prengel geforderte freiraumlassende Didaktik möglich wird. Die benannten Schwierigkeiten zeigen jedoch, dass selbstorganisiertes Lernen nicht automatisch die subjektseitige Förderung zur Folge hat, sondern häufig anderen Interessen unterliegt.

Deshalb soll selbstorganisiertes Lernen hier vor allem als didaktisch möglicher Weg verstanden werden, um den Umgang mit Heterogenität zu verbessern. Aufgrund der Gefahr, dass selbstorganisiertes Lernen auch fremdbestimmt sein kann, muss das Ziel jedoch 'Bildung als Befähigung zur Selbstbestimmung' sein: „Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (Klafki 2007, 19).

Aufgabe von beruflicher Bildung ist es, Selbstbestimmung und damit zusammenhängend auch Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben zu entwickeln und zu gestalten. Dabei muss, im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt jedoch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen und Lebensentwürfen gewährleistet werden (vgl. Klafki 2007, 62). Selbstorganisiertes Lernen kann insbesondere auf der methodisch-didaktischen Ebene dazu beitragen, diese Ansprüche zu erfüllen.

6. Herausforderungen

In Kapitel drei wurde zwar deutlich, dass die Thematik Heterogenität in vielen Bereichen relevant ist, sich dies jedoch meist auf eine implizite Relevanz bezieht und nicht explizit mitgedacht wird. Wenn jedoch Heterogenität einen höheren Stellenwert erfährt und vielleicht sogar in den Mittelpunkt beruflicher Bildung rückt, ist danach zu fragen, mit welchen Herausforderungen in diesem Fall zu rechnen ist.

Diese Herausforderungen werden nun auf den unterschiedlichen Systemebenen dargestellt. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr zum weiteren Nachdenken und Reflektieren über diese Thematik anregen.

Auf unterrichtlicher Ebene besteht die Herausforderung darin, Lehr-Lern-Arrangements so zu gestalten, dass sie der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und sie, wie oben bereits angesprochen, Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit entwickeln können. Hier sind nach Wischer vor allem die Einstellungsänderung der Lehrkräfte und eine veränderte didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung relevant (vgl. Wischer 2007, 34).

Alle, die an Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen beteiligt sind, insbesondere Lehrende, sind aufgefordert, „Lehr-Lernprozesse ganzheitlich zu betrachten, das eigene Lehrverständnis und Menschenbild kritisch zu hinterfragen und den Lerner konsequent in das Zentrum der pädagogischen Bemühungen zu rücken“ (Sembill / Seifried 2006, 104). Lehrende benötigen eine hohe diagnostische Kompetenz, um die individuellen Fähigkeitsprofile der einzelnen Schülerinnen und Schüler überhaupt

einschätzen zu können. Diagnostik ist immer als temporäres Moment zu sehen. Diagnostische Aussagen sind immer vorläufig und partiell, sie können nie die Person oder die Gruppe als Ganze mit ihren zukünftigen Entwicklungen identifizieren (vgl. Prengel 2004, 45).

Darüber hinaus muss Heterogenität als Unterrichtsinhalt thematisiert werden. Menschen müssen den Umgang mit ihrer Unterschiedlichkeit und der Unterschiedlichkeit anderer - aufgrund von Geschlecht, persönlichen Ausprägungen, Behinderungen, Kultur u.a.- erlernen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 58). Dies ist als berufliche Handlungskompetenz aufzufassen.

Im Hinblick auf die methodische und inhaltliche Gestaltung ist auch hier Vielfalt geboten, es muss Gestaltungsräume in der Auswahl von Inhalten und Methoden geben und individuelle Erfahrungen müssen in den Lernprozess einfließen.

Die Herausforderungen auf institutioneller Ebene liegen hier vor allem auf dem Gebiet der Schulentwicklung. Eine besondere Möglichkeit Vielfalt nachhaltig zu fördern, besteht beispielsweise in der inhaltlichen Profilierung von Schulen durch Schulprogramme. Heterogenität muss über den Kontext von Unterricht hinaus gedacht und vielfältige Angebote gemacht werden, um unterschiedliche Fähigkeiten zu entfalten und somit auch eine bessere Chancengleichheit zu ermöglichen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 59).

Auch die Heterogenität der Lehrerschaft muss mitreflektiert werden. Herausforderung ist es auch, die Anforderungen an die Lehrkräfte stärker an ihren jeweiligen Möglichkeiten und Kompetenzen zu orientieren. „Dabei wäre auch entsprechend zu akzeptieren, dass auch die Gruppe der Lehrkräfte heterogen ist und nicht alle Forderungen in gleicher Weise erfüllen können“ (Wischer 2007, 39).

Auf der Ebene des Bildungs- und Beschäftigungssystems ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen, hier werden Grundlagen geschaffen, um Heterogenität in den Mittelpunkt von beruflicher Bildung zu stellen.

So sollte eine bessere Chancengleichheit ermöglicht werden. Insbesondere im Bereich der Benachteiligtenförderung existiert eine Vielfalt von Maßnahmen (vgl. Bojanowski et al. 2006, 397), die jedoch oft eher als Warteschleife für das spätere 'Hartz4-Programm' fungieren. Die viel diskutierte Modularisierung ist möglicherweise in Bezug auf diese Problematik ein erster wichtiger Schritt.

Heterogenität muss stärkere Berücksichtigung in den Rahmenvorgaben erfahren, möglicherweise sogar in die Lernfelder oder Module einer jeden Ausbildung einfließen. Personal- und Sozialkompetenz sollte stärker in den Mittelpunkt rücken. Eine weitere Möglichkeit könnte die stärkere Integration von Gestaltungskompetenzen sein, die im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt und verbreitet wurden. Hier werden Teilkompetenzen, wie „Gemeinsam mit anderen planen und handeln können“, „Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“, „Sich motivieren können, aktiv zu werden“ und „Empathie und Solidarität für Benachteiligte“ (Haan 2008, 32 ff.) genannt, die relevant für einen Umgang mit Heterogenität sind.

Basierend auf dem Kompetenzerwerb müssen Bildungsstandards so formuliert werden, dass sie der Heterogenität Rechnung tragen und Vielfalt trotz Rahmenbedingungen und Standards möglich bleibt.

Lehrkräfte sollten partizipierend in diese Umgestaltungen eingebunden sein: „Sollen Veränderungen in der pädagogischen Praxis angestoßen werden, so wären die Einstellungen und das Wissen der Akteure im Feld deshalb nicht zu ignorieren oder gar abzuwerten, sondern in konzeptionelle Überlegungen explizit einzubeziehen“ (Wischer 2007, 33).

Die Forschungslage zum Thema Heterogenität in der beruflichen Bildung ist – gemessen an ihrem zentralen Stellenwert im Diskurs - eher dünn gesät. Dem muss durch vielfältige Forschungsperspektiven im Hinblick auf Heterogenität Abhilfe geschaffen werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Lehrerbildung relevant. Der Umgang mit Heterogenität muss in das Studium integriert werden. Auch Universitäten und ihre Akteure müssen in diesem Zusammenhang die Vielfalt ihrer Studierenden mitdenken und die Konsequenzen, die sich daraus für ein Studium ergeben, welches Chancengleichheit, Selbst- und Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit bietet und bildet, integrieren.

Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene sind schwer zu formulieren. Es muss jedoch gelernt werden mit Vielfalt umzugehen. Über allem steht deshalb eine grundsätzliche Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen. Damit wird auch das Menschenbild, der Lern- und Entwicklungsbegriff, das Leistungsverständnis die Funktionen der Schule sowie das eigene Rollenverständnis berührt werden (vgl. Wischer 2007, 33). Umdenken im Sinne eines demokratischen Differenzbegriffs und einer Gleichheitsvorstellung ohne Ausgrenzungen, die die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen impliziert, ist als größte Herausforderung für alle zu sehen (vgl. Prengel 1995, 47). Inwiefern diesen Herausforderungen in Zukunft begegnet wird, bleibt weiterhin Denk- und Reflexionsaufgabe auf alle Ebenen.

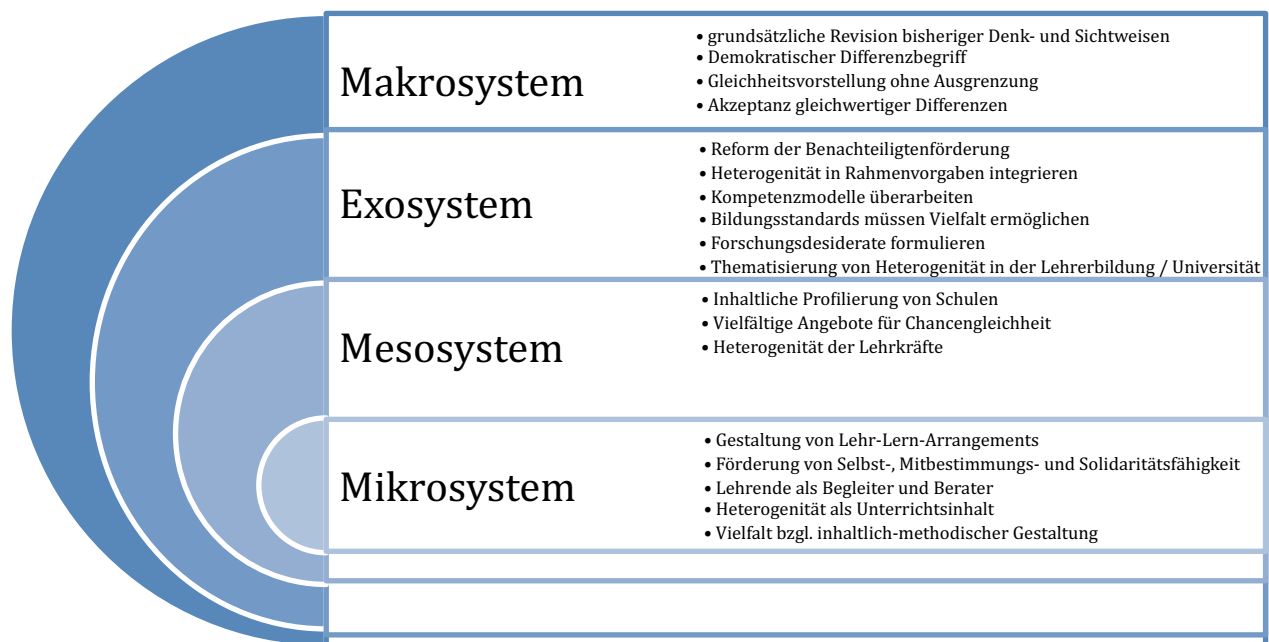


Abbildung 3: Herausforderungen für die berufliche Bildung bei stärkerer Berücksichtigung von Heterogenität.

Literatur

Aretz, Hans-Jürgen; Hansen, Katrin. 2002. Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Kammerer, Jutta. 2002. Selbstgesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: BWP, (4), 32–36.

Arnold, Rolf; Gonon, Philipp. 2006. Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Bloomfield Hills.

Arnold, Rolf; Münk, Dieter. 2006. Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius, (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 13–32.

Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg. 1998. Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Becker, Matthias; Spöttl, Georg; Dreher, Ralph; Doose, Carl-Heinz. 2006. Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE) ; Forschungsbericht. (<http://www.blk-bonn.de/papers/heft135.pdf>) zuletzt geprüft am 14.03.2009.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) zuletzt geprüft am 03.03.2009.

Bojanowski, Arnulf; Eckardt Peter; Ratschinski, Günter. 2006. Benachteiligtenförderung. In: Rauner, Felix, (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 397–404.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. 2007. Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 12–19.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola. 2003. Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

Bönsch, Manfred. 2006. Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart.

Bosse, Dorit. 2003. Differenziertes Lernen bis zum Abitur. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik, (9), 25–27.

Bräu, Karin. 2006. Lernumgebungen und Lehranforderungen zur Förderung individueller Lernprozesse. In: Universität Kassel, Hg. Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen. Workshop der Studienwerkstätten für Lehrerausbildung an der Universität Kassel am 13. Oktober 2005. Kassel, 7–21.

Brömer, Bärbel. 2004. "Haare", "Herz" und "Motoroller". Die Arbeit an selbst gewählten Themen unterstützen. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz, (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, Sonderheft Nr. XXII/2004. 70–73.

Dubs, Rolf. 2001. New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. In: Thom, Norbert, Hg. Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern, 419–440.

Dudenredaktion, (Hrsg.): 2007. Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim.

- Eckert, Manfred.** 2008. Lernförderung bei Benachteiligten und Lernschwachen im Spannungsfeld von handlungsorientiertem und reflexivem Lernen. In: Faßhauer, Uwe; Rützel, Josef, (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. Stuttgart, 197–207.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker.** 2007. Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.
- Fischer, Andreas.** 2005a. Ökonomische Bildung und konstruktivistische Didaktik. (http://www.sowi-online.de/journal/2004-2/oekonomische_bildung_fischer.htm) publiziert 24.02.2005.
- Fischer, Andreas.** 2005b. Handlungsfeld berufliche Bildung. In: Michelsen, Gerd; Gode-mann, Jasmin, (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München, 798–808.
- Fischer, Andreas.** 2008. BWP-Themen im Zeitverlauf. Seminaraterial. (<https://mystudy.leuphana.de/material/StudentVeranstaltungArchiv>) zuletzt geprüft am 18.03.2009.
- Frank, Irmgard; Hengse, Kathrin.** 2007. Ausbildungsbausteine - ein Königsweg für Struktur-reformen in der Berufsbildung. In: BWP, (2), 40–44.
- Gemoll, Wilhelm; Vretska, Karl; Aigner, Therese, et al. (Hrsg.):** 2007. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. München.
- Graumann, Olga.** 2003. Heterogene Schulklassen. eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, Birgit, Hg. Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, 127–144.
- Haan, Gerhard de.** 2008. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; Haan, Gerhard de, (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23–43.
- Heinrich-Böll-Stiftung.** (Hrsg.): 2004. Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft; sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim.
- Huber, Ludwig.** 2004. Mitten im Dilemma. Über Standards und Heterogenität. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz, (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, Sonderheft Nr. XXII/2004, 106–109.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert.** 2005. Didaktische Modelle. Berlin.
- Kell, Adolf.** 2006. Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius, (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 453–484.
- Klafki, Wolfgang.** 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Kloas, Peter-Werner.** (Hrsg.): 1997. Modularisierung in der beruflichen Bildung - Modebe-griff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, hrsgg. vom Bundesinstitut für Bildung, 208. Bielefeld.
- Kloas, Peter-Werner.** 2007. Ausbildungsbausteine, Module und anderes "Teufelszeug". Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: BWP, (2), 45–49.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesre-publik Deutschland.** (Hrsg.): 2000. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplä-nen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufs-schule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (<http://www.kmk.org>) zuletzt geprüft am 03.03.2009.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.): 2005. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): 2000 Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel. (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>) zuletzt geprüft am 03.03.2009.

Küls, Holger. 2004. Lernfelder in der Sozialpädagogik. Abschied vom Lehrer als Vermittler von Fachwissen? Troisdorf.

Lamp, Fabian. 2007. Theorie und Praxis der Pädagogik der Vielfalt. Expose zum Vortrag in Bad Segeberg am 1. November 2007. (<http://www.schleswig-hostein.de/MSGF/DE/KinderJugendFamilie/JugendarbeitJugendsozialarbeit/OffeneKinderJugendarbeit/veranstlntkultHandeln/vortragLampInterkulthandeln,templateId=raw,property=publicationFile.pdf>) zuletzt geprüft am 18.03.2009.

Lang, Martin; Pätzold, Günter. 2006. Selbstgesteuertes Lernen - theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler, Dieter, (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Sonderheft, 9–36.

Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.): 2008. Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren PROREKO. Abschlussbericht. Hannover. (<http://www.proreko.de/Datenmaterial/PAbschluss/Abschlussbericht%20Internet/Ergebnisband/ProReKo%20Abschlussbericht%20Ergebnisband.pdf>) zuletzt geprüft am 08.03.2009.

Prengel, Annedore. 1995. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.

Prengel, Annedore. 2004. Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz, (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, Sonderheft Nr. XXII/2004, 44–47.

Rolff, Hans-Günter. 1993. Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim.

Ruff, Amelie. 2005. Das Lernfeldkonzept in der Ausbildung der ErzieherInnen in Niedersachsen. (<http://www.kindergartenberater.de/bildung/lernfeld/index.html>) zuletzt geprüft am 15.03.2009.

Schilling, Johannes. 1997. Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Neuwied.

Schweitzer, Friedrich. 2006. Religionspädagogik. Gütersloh.

Sembill, Detlef; Seifried, Jürgen. 2006. Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In: Euler, Dieter, (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Sonderheft, 93–108.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 2004. System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz, (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, Sonderheft Nr. XXII/2004, 6–9.

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, 21–31.

Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!?. In: Pädagogik, H. 7-8.

Winter, Felix. 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Hohengehren.

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