

Uta Koenders

Wege in der beruflichen Bildung – Heterogenität durch Schulentwicklung berücksichtigen

Abstract

In dieser Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass Heterogenität in ihren unterschiedlichen Facetten für das Berufsbildungssystem ein bedeutsames soziales Phänomen ist. Die Bedeutsamkeit erweist sich vor dem Hintergrund der Frage der Herstellung von Chancengleichheit bzw. Gerechtigkeit in und durch das Berufsbildungssystem. Auf dieser Grundannahme aufbauend wird analysiert und zusammengeführt, welche unterschiedlichen Heterogenitätserfahrungen für das Berufsbildungssystem prägend sind und es zur Gestaltung herausfordern. An diese Analyse zur Heterogenität anknüpfend werden die Möglichkeiten reflektiert, die sich dem Berufsbildungssystem in und durch Schulentwicklungsprozesse bieten, Heterogenität zu gestalten. Dabei wird auf drei Entwicklungsrichtungen fokussiert: Erstens, die Möglichkeit, pädagogische Leitbilder zu formulieren und die Schulentwicklung an diesen auszurichten; zweitens, die Öffnung der Schulstrukturen nach Innen, wodurch sich neuartige Beteiligungsräume für alle Mitglieder ergeben sowie drittens, die Öffnung nach Außen durch Kooperation in der Region. Es wird aufgezeigt, dass alle drei Entwicklungsrichtungen entscheidendes und ganz unterschiedliches Potential bieten, individuelle Bildungswege zu ermöglichen sowie Chancen zu eröffnen und damit mit Heterogenität umzugehen.

Inhalt

1. Einleitung
2. Heterogenität
 - 2.1 Zur Verwendung eines schwierigen Begriffs
 - 2.2 Heterogenität als Phänomen
 - 2.3 Heterogenität im Bildungssystem
3. Facetten der Heterogenität in der beruflichen Bildung
 - 3.1 Alltägliche Heterogenitätserfahrungen in beruflichen Schulen
 - 3.2 Widersprüche im System: Zur sozialen Integrationskraft des Berufsbildungssystems
4. Schulentwicklungsprozesse in der beruflichen Bildung
 - 4.1 Entwicklung in der eigenständigen Schule
 - 4.2 Gestaltung der Eigenständigkeit durch schulinterne Kommunikation
 - 4.3 Mitgestaltung in der Region
5. Gestaltung von Heterogenität
 - 5.1 Umsetzung einer Gesamtstrategie zum Umgang mit Heterogenität
 - 5.2 Teilhabe der Schülerschaft in der lernenden Schule
 - 5.3 Regionale Verantwortung und Teilhabe
6. Herausforderungen durch Heterogenität

Keywords

Heterogenität, Schulentwicklung, Benachteiligung, Berufsbildungssystem, Regionale Kooperation, lernende Schule, Bildungsauftrag

1. Einleitung

„Gerechtigkeit walte also nicht, wenn allen das Gleiche gegeben werde, sondern wenn jeder das Seine erhalte, wenn also durch unterscheidende Gerechtigkeit ‚unverdiente Ungleichheiten ausgeglichen werden“ (Lehberger / Sandfuchs 2008, 16, Hervorhebung im Original).

An dieses Zitat anknüpfend kann eine zentrale pädagogische Herausforderung der Gegenwart mit herausragender Bedeutung für die Zukunft in der Frage formuliert werden: Wie können Bildungsbiografien von sozialen und individuellen Merkmalen entkoppelt werden? Das heißt, im Zentrum steht die Frage, wie Chancengleichheit in der Bildung verwirklicht werden kann. Unter dem Stichwort der Heterogenität wird in der Pädagogik die ‚Verschiedenheit der Köpfe‘ sowie der – auch strukturell - bedingte Umgang mit dieser diskutiert. Die Auseinandersetzung über den richtigen Umgang mit Heterogenität hat in den vergangenen Jahren, mit ausgelöst durch die PISA-Studie, Aufschwung genommen. Im Kontext einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Reflexion muss es dann darum gehen, zu betrachten, welche Rolle diese allgemeine Herausforderung im Berufsbildungssystem spielt und welchen Beitrag diese leisten kann, den Anspruch der Chancengleichheit oder auch Gerechtigkeit zu verwirklichen.

Im Rahmen des Seminars ‚Ausgewählte strukturelle Probleme des beruflichen Lernens und Lehrens in berufsbildenden Schulen‘, in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist, wurden aktuelle Herausforderungen des Berufsbildungssystems betrachtet. Neben dem Thema ‚Selbstorganisation‘ standen die ‚Heterogenität‘, die ‚Chancen der Schulentwicklung‘ aber auch die Schwierigkeiten derselben, die ‚Orientierung an Bildungsstandards‘ und ‚Kompetenzmodellen‘ sowie die Vor- und Nachteile der ‚Modularisierung in der beruflichen Bildung‘ zur Diskussion. All diese Themen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind Teil aktueller Reformbemühungen und stehen in dem Zusammenhang, dass sie auf der Suche nach einem besseren, das heißt, an den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben orientierten Berufsbildungssystem sind.

Schulentwicklungsprozesse bringen neuartige Konstellationen der Akteure in dieses System. Schulen avancieren zu eigenständigen Handlungseinheiten sowie LehrerInnen zu GestalterInnen von Schule. Damit werden die notwendigen Gestaltungsaufgaben im Rahmen der Reformbestrebungen auf verschiedene Ebenen des Systems mit verschiedenen Akteuren verteilt. Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, wie die Chance, die Heterogenität bietet in und durch Schulentwicklungsprozesse genutzt werden kann. Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst dargestellt, was unter Heterogenität verstanden werden kann und welches Verständnis dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Im zweiten Kapitel werden Annäherungen an das soziale Phänomen der Heterogenität und seine Relevanz im Bildungswesen unternommen. Nach der allgemeinen Betrachtung wird im dritten Abschnitt Heterogenität auf das Berufsbildungssystem bezogen. Im Anschluss daran wird der Blick auf die Schulen und deren Gestaltungspotenzial gerichtet. Im vierten Kapitel wird betrachtet, wodurch aktuelle Schulentwicklungsprozesse gekennzeichnet sind und welchen grundsätzlichen Wandel die Entwicklungen für die Schulkultur bedeuten. In Kapitel fünf wird beleuchtet, welche Chancen die dargestellten Entwicklungen von beruflichen Schulen bieten, einen neuen Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen, sodass Chancengleichheit ermöglicht werden kann. Abschließend wird in Kapitel sechs eine Gesamtschau reflektiert, welche Herausforderungen sich durch die Berücksichtigung der Heterogenität im Berufsbildungssystem vor dem Hintergrund aktueller Reformbemühungen ergeben.

2. Heterogenität

Bevor Heterogenität im Bildungswesen und im Berufsbildungssystem diskutiert werden kann, ist es notwendig, Heterogenität zu konkretisieren. Dies stellt sich jedoch als schwierig dar, da die Begriffsverwendung uneinheitlich ist und es eine Vielzahl von weiteren Begriffen gibt, die Ähnliches oder Gleiches bezeichnen. Die zweite Herausforderung ist die Besonderheit des Phänomens der Heterogenität. Dabei können zwei Schichten unterschieden werden. Zum einen ist die Dimension des gesellschaftlich Erfahrbaren gemeint. Dabei geht es um die Unterschiede, die zwischen Menschen oder Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale bestehen. Zum anderen geht es um die Dimension hinter den Kulissen. Hier ist Heterogenität als ein Produkt der Wahrnehmung zu verstehen, das im Auge des Betrachters entsteht und dort seine Bedeutung entfaltet. Beide Ebenen sind unmittelbar miteinander verschränkt und können lediglich aus analytischer Perspektive getrennt werden. Im Folgenden werden diese Aspekte näher erörtert, bevor anschließend auf das Phänomen und seine Bedeutung im Bildungswesen eingegangen wird.

2.1 Zur Verwendung eines schwierigen Begriffs

Von einer eindeutigen Verwendung des Begriffs Heterogenität kann vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Literatur derzeit nicht ausgegangen werden, vielmehr wird er variabel und mehrdeutig verwendet (vgl. Wenning 2007, 21). Der Begriff wird in verschiedenen Bedeutungsdimensionen verwendet und / oder es werden weitere Begriffe in ähnlichen Bedeutungen austauschbar eingesetzt. Dies erschwert die berufs- und wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung mit Heterogenität. Unter Anerkennung dieser Tatsache wird im Folgenden eine Begriffsannäherung unternommen.

Der Begriff Heterogenität bedeutet ursprünglich Teile, verschiedenen Ursprungs (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 13). Wird allgemein von Heterogenität gesprochen, wird damit die Verschiedenartigkeit oder Ungleichartigkeit der Teile eines Ganzen beschrieben (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 13). Damit ist Heterogenität das Pendant zu Homogenität (vgl. Wenning 2007, 21). Homogenität bezeichnet die Gleichförmigkeit der Teile eines Ganzen. Begriffe wie Differenz, Diversität, Exklusion, Verschiedenheit und Ungleichheit werden häufig im Kontext von Heterogenität oder alternativ dazu verwendet. Zunächst bezieht sich Heterogenität auf die Feststellung, dass Unterschiede der Teile einer Gruppe - eines Ganzen - wahrgenommen werden. Diese Unterschiede können jedoch aus zwei gänzlich verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden.

Heterogenität kann sich zum einen im Sinne von Vielfalt, also der Anerkennung von Individualität der Menschen, die sich auch in einer Gruppe nicht auflöst, Ausdruck verleihen. Wird so verstandene Vielfalt (oder aber Heterogenität) fokussiert, steht die Frage nach den Möglichkeiten, sehr bunter Gruppen gerecht zu werden im Zentrum. In der Pädagogik wird und wurde diese „Verschiedenheit der Köpfe“ (Herbart: zit. n. Lehberger / Sandfuchs 2008, 13) stets kontrovers eingeschätzt. Während die einen, wie z. B. auch Herbart, die so verstandene Heterogenität als eine Last empfinden, wird sie von anderen immer mehr als eine Chance wahrgenommen (vgl. Tillmann 2007, 1 f.). Bereits Wilhelm von Humboldt sowie die Reformpädagogik schätzen Heterogenität als eine Bereicherung ein (vgl. Lehberger / Sandfuchs 2008, 14). Wenn man also Heterogenität wertneutral verwendet, bedeutet dies „Verschiedenheit als Vielfalt und damit als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv zu verstehen“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14). Bei dieser Betrachtungsweise wird zwischen den Teilen – Mitgliedern einer Gruppe – durch die Feststellung der Verschiedenheit keine Hierarchie hergestellt (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007,

14). So ist der so verstandene Heterogenitätsbegriff austauschbar mit dem Begriff der Vielfalt.

Vielfalt kann jedoch auch als ein Euphemismus anmuten, wenn es darum geht, der strukturellen Bedeutung des Phänomens auf den Grund zu gehen. Um „[...] den ernst gemeinten und mühsamen Umgang mit vor allem hierarchischen Differenzphänomenen vom inflationären Alltagssprachgebrauch und Werbejargon zu unterscheiden [...]“ (Sielert 2006, 7) erscheint es notwendig nicht von Vielfalt, sondern in jedem Fall von Heterogenität zu sprechen (vgl. Sielert 2006, 7). „Heterogenität [...] bedeutet dann eine Zuschreibung von Unterschieden aufgrund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt [...]“ (Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14) und in der Folge eine Hierarchie in Gruppen einführt (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14).

Heterogenität bezieht sich dann auf diejenige Dimension des Phänomens, in der Andersartigkeit zu einem Problem für bestimmte Gruppen wird. Deshalb wird dort, wo sich die Pädagogik mit Benachteiligungen, die aus der Heterogenität in Gruppen resultiert, auseinandersetzt auch von einer Heterogenitätspädagogik gesprochen (vgl. Strittmatter 2006, 31). Hier wird nicht die Vielfalt der Individuen thematisiert, sondern die Verschiedenheit von Einzelnen oder Gruppen, die von einem ‚Normalbild‘ oder von einer vermeintlich homogenen Gruppe abweichen. Damit lassen sich mit dem Begriff soziale Integrationsprobleme beziehungsweise Exklusionsrisiken in den Blick nehmen. Aus diesem Blickwinkel erscheint eine zentrale Herausforderung in Bildungsprozessen die Frage, wie man Exklusionen entgegen wirken beziehungsweise verhindern kann.

2.2 Heterogenität als Phänomen

Blickt man hinter die Kulissen, dann offenbart sich, dass es die Heterogenität nicht gibt, sondern dass sie sich je nach Kontext und abhängig vom Auge des Betrachters verwandeln kann und somit relativ ist. Heterogenität hängt von dem Blickwinkel und von der Bewertung des Betrachters ab, das heißt, die subjektive Wahrnehmung spielt bei diesem Phänomen eine wichtige Rolle. „Mein Standpunkt bedingt, welchen Ausschnitt ich in den Blick bekomme“ (Prenzel o. J., o. S.).

Heterogenität wird entlang von „Differenzlinien“ (Wenning 2004, 569) wahrgenommen. In der Regel werden der Wahrnehmung und Zuordnung von Menschen „bipolare(n) Kategorien“ (Sielert 2006, 10) zugrunde gelegt, wie zum Beispiel Mann – Frau oder deutsche Herkunft – ausländische Herkunft. Heterogenität entsteht oder besteht dann als Ergebnis eines Vergleichs, durch den Relationen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe hergestellt werden (vgl. Wenning 2007, 23). Durch den Vergleich von Gruppen entsteht die Wahrnehmung von Heterogenität aufgrund „kollektiver Verschiedenheiten“ (Prenzel, o. S.). Welche Differenzlinien in der Wahrnehmung wirken, ist subjektiv unterschiedlich, d. h. sie variieren je nach Standpunkt und Interesse des Betrachters. Die, mithilfe dieser vorgenommenen Einteilung und Kategorisierung von gesellschaftlichen Gruppen und / oder Individuen entspricht dem menschlichen Bedürfnis nach Ordnung (vgl. Sielert 2006, 9).

Die Mitglieder der modernen Gesellschaft verlieren durch die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehenden Individualisierungsprozessen an Zusammenhalt. Diese Entwicklung wird mit dem Prozess zunehmender Individualisierung beschrieben (vgl. Beck 1986, 97 ff.). Die Wahrnehmung von Andersartigkeit und die Einordnung in Kategorien kann als ein Weg gesehen werden, diesen Individualisierungstendenzen entgegenzusteuern.

So hat die Wahrnehmung von Unterschieden in der Gesellschaft anhand von Kategorien de facto nicht an Bedeutung verloren, auch wenn sie der Wirklichkeit immer weniger gerecht zu werden erscheint. Man spricht in den Sozialwissenschaften im Zusammenhang mit diesen Kategorien auch von sozialen Konstruktionen und bezeichnet damit die Tatsache, dass gesellschaftliche Phänomene wie zum Beispiel die Einheit einer Kultur nicht auf einer empirischen Basis erklärt werden kann, sondern auf der Grundlage von gesellschaftlich geteilten Ansichten und Zuschreibungen (weiter-) existieren (vgl. Berger / Luckmann 1980). So besteht hinsichtlich der Heterogenitätsfaktoren Gender und Kultur als verbreitete Gruppierungskategorien Konsens darüber, dass es sich um soziale Konstruktionen handelt (vgl. Leiprecht 2008, 95).

Für den Umgang mit Heterogenität bedeutet dies, dass Heterogenität bzw. Homogenität keine objektiven Kriterien sind. Sie sind abhängig von Werten und Normen einer Gesellschaft, die die Grundlage für die Differenzlinien und die Kategorien und damit für die Einschätzung bzw. Wahrnehmung von Heterogenität bilden. „Da Heterogenität (Homogenität) zugeschrieben wird, ist jede behauptete Heterogenität (Homogenität) kritisch zu betrachten. Sie existiert nicht umstandslos, wird konstruiert und kann überall festgestellt werden, wenn dies das Ziel ist“ (Wenning 2007, 24). Dementsprechend gilt auch, dass Heterogenität bzw. Homogenität nur gut oder schlecht ist vor dem Hintergrund bestimmter Interessen (vgl. Wenning 2007, 24). Demnach sind diese Einschätzungen ebenfalls relative Faktoren, die vom Blickwinkel des Betrachters abhängen.

Es offenbart sich die Besonderheit, dass die konstruierte Heterogenität ganz reale Folgen für diejenigen hat, die aufgrund dieser Unterscheidungen benachteiligt werden. Dies kann zum einen erfolgen, wenn die Strukturen einer Gesellschaft Raum für individuelle Unterscheidungen lassen, die in der Folge zu Benachteiligung führen können. Zum anderen, wenn aufgrund gesellschaftlich anerkannter Werte und Normen Benachteiligungsprozesse in Strukturen etabliert oder tradiert sind.

2.3 Heterogenität im Bildungssystem

Mit dem Fokus auf Bildungseinrichtungen ist es sinnvoll, den Blick auf diejenigen Formen von Heterogenität zu richten, die für die Bildung und Erziehung in diesen von Bedeutung sind (vgl. Wenning 2007, 24). Wenn das Phänomen der Heterogenität im Kontext des Bildungssystems diskutiert wird, geht es implizit oder explizit um die Verwirklichung des Bildungsauftrags – die Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

Es gilt als anerkanntes Phänomen, dass LehrerInnen – zumindest in Deutschland noch überwiegend - von der Homogenität ihrer Lerngruppen träumen (vgl. Becker 2004, 11). Vor dieser Erwartungshaltung ist die Wahrnehmung jedweder Abweichung eines Schülers von dem Bild des Normalschülers ein Anzeichen für die Heterogenität der Lerngruppe. So erzeugt die Homogenitätsillusion Heterogenität.

Gleichheit und Verschiedenheit - und damit auch Homogenität und Heterogenität einer Gruppe - werden auch im schulischen Kontext hergestellt durch den Vergleich „verschiedener Objekte im Hinblick auf einen bestimmten Maßstab“ (Wenning 2004, 570). Festgelegt und bewertet wird dieser Maßstab von der bewertenden Person. Auch im Bildungswesen gilt demnach, dass Homogenität bzw. Heterogenität abhängig ist, von den Werten und damit der Perspektive der vergleichenden Person bzw. von im System geteilten Werten. Im schulischen Kontext gewinnen dabei spezielle Differenzlinien an Bedeutung - hierzu sind die kognitiven Lernvoraussetzungen, Sprachkompetenzen, Sozialverhalten, Interessen / Neigungen, Bilder von typischen Mädchen und typischen Jungen, physische bzw.

gesundheitliche Faktoren (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 17), Motivation und Disziplin sowie sozialer Hintergrund (vgl. Becker 2004, 11) zu zählen. Aufgrund der Selektionsfunktion treffen LehrerInnen Entscheidungen, die für die Bildungsbiografien der SchülerInnen weitreichende Bedeutungen haben können.

Die Auseinandersetzung mit der Heterogenität hat in der Pädagogik seit der PISA-Studie an gesellschaftlicher und öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Wenning 2004, 565). Damit ging ein Wandel der Betrachtung von Heterogenität im Bildungssystem einher. Ihr wird nicht mehr nur eine Bedeutung für die direkte pädagogische Interaktion im Klassenraum zugewiesen, sondern die Relevanz des Phänomens Heterogenität und des Umgangs damit rückt als „institutionelles Problem“ (Wenning 2007, 21) in den Blick. Heterogenität ist nach Wenning auf allen Ebenen des Bildungssystems vorzufinden (vgl. Wenning 2007, 24).

Als Hauptproblem gilt, dass die Homogenitätsillusion auch im deutschen Bildungswesen strukturell fest verwurzelt ist: Mithilfe der Zuteilung zu verschiedenen Sekundarschultypen sollen homogene Lerngruppen zusammengefasst werden. Das heißt, die Homogenitätsillusion ist institutionalisiert in Form des dreigliedrigen Schulsystems für die Sekundarstufe - wie auch im Prinzip der Sonderschulen - (vgl. Tillmann 2004, 8). Die systemimmanente Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe führt zu einer Verhärtung der Wirkung bestimmter Merkmale, da die Entscheidung mehrheitlich langfristige Bedeutung für die Bildungsbiografie hat.

Der Systemlogik, der Erzeugung und Wirkung von Heterogenität wird nun verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei rückt auch das Paradox der schulischen Aufgaben in den Blickpunkt: Der Schule kommt im Rahmen der Erfüllung des Bildungsauftrags und damit der Ermöglichung von Chancengleichheit auch die Aufgabe zu, Unterschiede zu erzeugen: Dies, in dem sie die Selektionsfunktion ausführt (vgl. Wenning 2004, 574).

Der Zwiespalt besteht darin, dass moderne Einrichtungen des Bildungssystems Gleichheit und Differenz - und damit Heterogenität - als Leitbilder auf verschiedenen Ebenen integrieren müssen. Das Gleichheitspostulat bezieht sich auf die Chancengleichheit und die Gleichheit aller Bürger einer Demokratie. Die Differenz und damit die Heterogenität bezieht sich auf die individuelle Identität, die in dem Erziehungs- und Bildungsziel des mündigen Bürgers seinen Ausdruck findet (vgl. Wenning 2007, 29). Diese verdichtet sich, bezogen auf den Bildungsprozess, im Ausdruck der Selbstbildung. Insbesondere in demokratischen Gesellschaften wird Heterogenität zu einer Herausforderung, die Wenning als „Dilemma für Bildungseinrichtungen“ (Wenning 2007, 22) bezeichnet.

An Bedeutung und Brisanz hat Heterogenität in der Pädagogik gewonnen, weil sie nicht mehr nur als ein Problem der Mikroebene - des Unterrichts - gilt, sondern weil die strukturelle Dimension der Heterogenität, die sich in sehr unterschiedlich verteilten Chancen auf Bildung ausdrückt, Aufmerksamkeit erregen konnte.

3. Facetten der Heterogenität in der beruflichen Bildung

Anknüpfend an die vorhergehenden Überlegungen zu Heterogenität im Bildungswesen wird im Folgenden betrachtet, anhand welcher Merkmale Heterogenität im Berufsbildungssystem grundsätzlich erfahrbar ist und welche Wirkungen diese Heterogenitätsfacetten für die Betroffenen und für die Schule haben. Da die zentrale Frage dieser Arbeit ist, inwiefern Heterogenität in Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt oder in deren Zentrum gerückt werden kann, werden zum einen die Erscheinungsformen der Heterogenität fokussiert, von denen angenommen wird, dass sie durch Schulentwicklungsprozesse gestaltet

werden können. Zum anderen sind diejenigen Heterogenitätsfacetten von Relevanz, die die Notwendigkeit für Schulentwicklungsprozesse aufgrund ihrer Brisanz begründen.

3.1 Alltägliche Heterogenitätserfahrungen in beruflichen Schulen

In der beruflichen Bildung ist Heterogenität ein facettenreiches Phänomen. Das heißt, sie ist auf verschiedenen Ebenen und hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte erfahrbar. Im Folgenden wird auf die Heterogenitätserfahrungen fokussiert, die in Schulentwicklungsprozessen eine Rolle spielen (können). Zu berücksichtigen ist dabei, dass Heterogenität von dem Betrachter abhängt. Daraus ergibt sich, dass die Heterogenitätserfahrungen nicht umfassend erfasst und beschrieben werden können. Denn subjektive Differenzlinien erzeugen individuelle Perspektiven auf Homogenität und Heterogenität in einer Gruppe.

Heterogenität prägt den Alltag in beruflichen Schulen. Sie wird erfahrbar im Klassenraum, im Lehrerzimmer sowie auf dem Flur oder Pausenhof. Darüber hinaus wird sie erfahrbar in der Verschiedenheit der Köpfe. Die Heterogenität der verschiedenen Bildungsgänge, die in beruflichen Schulen unter einem Dach vereint sind, stellt eine Herausforderung dar. Es kann zu Heterogenitätserfahrungen zwischen den Gruppen der verschiedenen Bildungsgänge kommen. Bezogen auf die Schule als Sozialisationsinstanz und Ort der Lebenswelt kann davon ausgegangen werden, dass berufliche Schulen von den verschiedenen Schülerschaften nicht als etwas Gemeinsames erlebt werden. Schule stellt dann keine (gemeinsame) Identitätsbasis dar und dadurch ist die Identifikation der Schülerschaft mit dem Lebensraum Schule erschwert. Schließlich bedeutet die Heterogenität der Bildungsgänge, die auf unterschiedlichen Bildungsniveaus angesiedelt sind, dass die LehrerInnen in ihrem Alltag mit SchülerInnen mit sehr heterogenen Lebensentwürfen und Lebenschancen konfrontiert sind.

Innerhalb der einzelnen Klassen ergeben sich weitere potenzielle Möglichkeiten, Heterogenität zu erfahren. In einem Ausbildungsjahr und damit in einer Fachklasse kommen Auszubildende mit sehr unterschiedlichen schulischen Vorbildungen zusammen. Die Bandbreite reicht von Schülern ohne Schulabschluss einer allgemeinbildenden Schule über Schüler mit Hauptschulabschluss, Realschulabschluss (oder vergleichbarer Abschluss), Fachhoch- und Hochschulreife bis hin zu Auszubildenden, die aus dem Berufsvorbereitungsjahr oder von einer Berufsfachschule kommen (vgl. BMBF 2008, 133).

Ein weiteres Phänomen hat sich vor dem Hintergrund der sinkenden Teilnehmerzahlen in Fachklassen des dualen Berufsbildungssystems entwickelt. Es kommt zu gemeinsamen Unterricht, der ausbildungsjahrübergreifend und / oder berufsübergreifend stattfindet und nicht am „Fachklassenprinzip“ (Hahn / Clement 2007, o. S.) orientiert ist. Das heißt, dass die traditionelle Regel, dass SchülerInnen eines Ausbildungsjahres desselben Berufs gemeinsam eine Klasse bilden, aufgelöst wird. Durch diese neue Entwicklung erhält auch das identitätsstiftende Moment der Klassengemeinschaft eine veränderte - möglicherweise verringerte - Bedeutung. In der Folge wird die Erfahrung von Heterogenität auch für die Klasse zum Normalfall.

Des Weiteren herrscht in vielen Klassen und Schulen eine Vielfalt von Nationalitäten, Sprachen, kulturellen Hintergründen und Religionen. Die unterschiedlichen Hintergründe können sehr unterschiedliche Lebensentwürfe und –erfahrungen, Wertvorstellungen und Lebenswelten bedingen.

Wenn die Wahrnehmung kollektiver Gemeinsamkeiten überwiegt, können in den Schulen und Klassen demnach verschiedene Gruppen identifiziert werden. Doch

zeichnen sich auch diese Gruppen durch innere Differenzierungen (Heterogenitäten) aus, sodass grundsätzlich von einer großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit ausgegangen werden muss. Dies lässt den Schluss zu, dass Heterogenität in der Schülerschaft anhand verschiedener Differenzlinien bzw. Merkmale erfahrbar ist. Die allgegenwärtigen Heterogenitätserfahrungen haben für den Lebens- und Lernraum Schule eine besondere Bedeutung. Die Möglichkeit, Gemeinschaft zu erfahren ist erschwert. So wird auch die Erfahrung von Schule durch eine gewisse Distanz geprägt. Die Erfahrung von Unterschiedlichkeit wird zu einem Problem der Schulstrukturen, wenn die Heterogenität zu einer (wahrgenommenen) Hierarchie zwischen den verschiedenen Gruppierungen führt.

Dies alles spricht dafür, dass Schulentwicklungsprozesse diese Besonderheiten des Alltags in beruflichen Schulen berücksichtigen müssen. Durch die Vielfalt herrscht ein breites Potential unterschiedlicher Interessen und Kompetenzen in beruflichen Schulen vor, das genutzt und gefördert werden kann.

3.2 Widersprüche im System: Zur sozialen Integrationskraft des Berufsbildungssystems

Das duale Berufsausbildungssystem hat „in den letzten zwei Jahrzehnten nicht nur sehr erheblich an Leistungskraft eingebüßt [...], sondern (ist, U. K.) in eine fundamentale Krise geraten“ (Zimmer 2008, 9). Symptome dieser Krise sind die Abnahme betrieblicher Ausbildungen sowie die Zuwächse in anderen Bildungsgängen: Zimmer datiert eine „Verdopplung der Teilnahmen an schulischen Berufsbildungsgängen“ (Zimmer 2008, 8). Zusätzlich hat sich ein berufliches Übergangssystem entwickelt, in dem zurzeit fast 500000 Jugendliche unterkommen (vgl. Zimmer 2008, 8). Zum Vergleich: 2005 wurden circa 440000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (vgl. Zimmer 2008, 8). Außerdem muss festgehalten werden, dass sich die Anzahl derjenigen Jugendlichen, die sich nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung in der Arbeitslosigkeit befinden seit 1995 ebenfalls verdoppelt hat (vgl. Zimmer 2008, 9).

Laut Zimmer ist dieser Wandel auf die grundlegenden Veränderungen der Wirtschafts- und Produktionsstrukturen zurückzuführen, die sich von der „industriell-maschinellen zur informationstechnisch-automatisierten Produktionsweise“ (Zimmer 2008, 9) entwickelt haben. Die damit einhergehenden Rationalisierungsprozesse brachten veränderte Qualifizierungsansprüche, die sich in „flexibleren und fachlich anspruchsvolleren Berufsprofilen“ (Zimmer 2008, 8) ausdrückten sowie einen Rückgang des grundsätzlichen Bedarfs an Arbeitskräften mit sich brachten. Letzteres schlug sich auch auf das Engagement in der Ausbildung nieder, das in der Folge durch Kostenbewusstsein und Bedarfsorientierung gekennzeichnet ist (vgl. Zimmer 2008, 8). Diese Entwicklung begünstigte, dass bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen bevorzugt BewerberInnen mit Mittlerer Reife und Hochschulreife berücksichtigt und so die „Einstiegsqualifikationen“ (Zimmer 2008, 11) angehoben wurden. Dadurch reduzieren sich die Chancen von BewerberInnen ohne Hauptschulabschluss auf ein Minimum (vgl. Zimmer 2008, 11).

Diese Entwicklung ist im Kontext des Berufskonzepts zu sehen, dass sowohl das Ausbildungssystem als auch den Arbeitsmarkt strukturiert. Beide sind - vor dem Hintergrund der Modularisierungsdiskussion noch - nach einheitlichen Berufen organisiert und stehen so in einem Verhältnis der wechselseitigen Bezogenheit zueinander (vgl. Laur-Ernst 2000, 1). Ausbildung stellt damit einen zentralen Schritt zum Markteintritt dar.

Diese dargestellten Veränderungen in der dualen Berufsbildung fordern das Berufsbildungssystem heraus und gefährden damit „die soziale Integrationskraft der

Berufsausbildung und die Bildungsmobilität sowie das Recht aller ausbildungswilligen Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz, um mit einer qualifizierten Erwerbstätigkeit ihr weiteres Leben integriert in der Gesellschaft selbstständig und solidarisch meistern zu können“ (Zimmer 2008, 10).

Die mangelnde Integrationskraft des Berufsbildungssystems zeigt sich exemplarisch bei der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gerade diese Jugendlichen, die in besonderem Maße vom Ausschluss dieses Systems betroffen sind, wären ganz besonders auf die Integrationskraft des Systems angewiesen. In einer Untersuchung der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung wurde bestätigt, dass von der „schwierigen Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt“ (BMBF 2008, 129) insbesondere junge Menschen mit Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. BMBF 2008, 129). Nach dieser Untersuchung ist es für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur schwieriger einen Ausbildungsplatz zu finden beziehungsweise an einer alternativen Maßnahme in der beruflichen Bildung teilzunehmen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dennoch befinden sich die Ausbildungsplatzsuchenden mit Migrationshintergrund häufiger, als diejenigen ohne Migrationshintergrund, im Übergangssystem (vgl. BMBF 2008, 129).

Insgesamt kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung für junge Menschen mit Migrationshintergrund langwieriger ist (vgl. BMBF 2008, 130). Dies äußert sich auch darin, dass diese Gruppe bei den Altbewerberinnen und Altbewerbern „deutlich überrepräsentiert“ (BMBF 2008, 129.) ist. Als Altbewerber gelten diejenigen, die sich wiederholt auf Ausbildungsstellensuche begeben (müssen). Insgesamt hat sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt für Jugendliche mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren eher verschlechtert (vgl. BMAS 2007, 19). Die Abhängigkeit „des Bildungserfolges von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund (ist, U. K.) in Deutschland im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt“ (BMAS 2007, 8).

Demnach lässt sich festhalten, dass die Heterogenität im Berufsschulsystem, vor dem Hintergrund der knappen Plätze, eine Auslese anhand von Kriterien begünstigt, die insbesondere die jungen Menschen mit Migrationshintergrund betrifft. Dieser Widerspruch, dass insbesondere diejenigen unter der mangelnden Integrationskraft des Systems leiden, die am dringendsten darauf angewiesen wären, prägt das Berufsbildungssystem.

Das berufliche Übergangssystem und damit der Bereich der sogenannten Benachteiligtenförderung übernimmt immer mehr die Aufgabe, soziale Integration zu ermöglichen oder zumindest einen endgültigen Ausschluss zu verhindern oder zumindest rauszuschieben. Der Begriff berufliches Übergangssystem wurde 2006 geprägt (vgl. Zimmer 2008, 12). Es handelt sich dabei um einen Oberbegriff für Maßnahmen und Bildungsgänge, die als „Warteschleifen“ (Bojanowski 2008, 33) für die Jugendlichen eingerichtet wurden, die nicht direkt in das Berufsausbildungssystem einmünden konnten. „Allgemein gelten Jugendliche und junge Erwachsene dann als benachteiligt, wenn in ihren Bildungsbiografien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung bzw. von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit / Beschäftigung auftreten“ (Bojanowski 2008, 33). Es gibt verschiedene Faktoren, die Benachteiligung bedingen können; sie liegen auf der sozialen Ebene, auf der individuellen Ebene, können in der Schulbiografie begründet sein oder durch den Markt verursacht werden (vgl. Bojanowski 2008, 33). Häufig sind Jugendliche mit Migrationshintergrund von Benachteiligung betroffen. Gemessen an der Gesamtgruppe der Benachteiligten stellen sie jedoch nur eine Teilgruppe dar. Oft

treten die Faktoren kumulativ, das heißt, dass ein Faktor andere Faktoren begünstigt bzw. verursachen kann (vgl. Bojanowski 2008, 33).

Für die Benachteiligung trifft ebenso wie für die Heterogenität zu, dass es zum einen zwingend erforderlich ist, sich für bestimmte Gruppen, die benachteiligt sind oder ungleich behandelt werden, einzusetzen und so eine Verbesserung für diese Gruppen anzustreben. Zum anderen ist es dringend geboten der vereinfachten und vereinfachenden Sichtweise, dass das Problem einer Gruppe in dem gemeinsamen Faktor der Gruppe begründet liegt, Vorschub zu leisten. Es ist das Auge des Betrachters und bei strukturellen Problemen sind es in der Regel, die Augen einer Vielzahl von Betrachtern, die dem Faktor die Wirkung verleihen. Die strukturelle Zuteilung der Benachteiligten in die Maßnahmen der herkömmlichen Arbeits- und Berufsvorbereitung hat für die Jugendlichen mitunter stigmatisierende Wirkung (vgl. Bojanowski 2008, 33). Jugendliche, die sich in Warteschleifen befinden, „sind abgekoppelt von systematischem schulischen Lernen, sie sind fast chancenlos im Blick auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz“ (Bojanowski 2008, 33). Der hier stattfindende Selektionsprozess kann für Jugendliche eine unüberwindbare Barriere darstellen.

Diese Entwicklung ist, vor dem Hintergrund der anhaltend hohen Bedeutung des Berufs für die Identität in der modernen Gesellschaft, besonders kritisch zu betrachten. „Jeder Beruf (auch das Ungelerntsein) weist dem Individuum einen in der Kultur meist tief verankerten sozialen Status zu.“ (Laur-Ernst 2000, 4, Klammer und Hervorhebung im Original) Die soziale Exklusion (vgl. Bojanowski 2008, 36), die häufig mit einer Benachteiligung verbunden ist (vgl. Bojanowski 2008, 34), bezieht sich jedoch nicht nur auf den Arbeitsmarkt, sondern wirkt sich darüber hinaus auf ökonomischen Ebene aus, sodass die finanzielle Lebensgrundlage nicht selbstständig gesichert werden kann. Daneben kann ein Ausschluss auf institutionellen- oder sozialen Einbindungen bezogen sein. Zumeist geht es hier um kulturelle Einbindungen, die für die Identität von Jugendlichen eine gewichtige Rolle spielt. Schließlich kann sich eine Exklusion auf den Raum, der den Benachteiligten zur Lebensgestaltung zur Verfügung steht, auswirken und beziehen (vgl. Bojanowski 2008, 26 f.). Die Folgen der Selektion und Bündelung im Übergangssystem spielen eine wichtige Rolle, wenn es um die Frage nach den langfristigen Auswirkungen auf die Lernbereitschaft und –freude geht. Homogene Lerngruppen und die Gefahr der Stigmatisierung können nachhaltig negative Effekte auf die Bildungsbiografien der Jugendliche darstellen. Dies kann zum einen durch das Fehlen „positive(r) Vorbilder“ (Solga 2003, 22) und zum anderen über den Effekt der Ausgliederung aus dem System erklärt werden. Die Ansprüche der Jugendlichen an sich selber werden angepasst an das, was ihnen möglich erscheint (vgl. Solga 2003, 22).

Laut Bildungsbericht 2008 wurde das Berufsvorbereitungsjahr überwiegend von männlichen Jugendlichen besucht (60 %). Circa. 18 % der Schülerinnen und Schüler gelten als Ausländer, wobei die Nationalität als Kriterium gilt (vgl. BMBF 2008, 188). Im Berufsgrundbildungsjahr wird eine berufsfeldbezogene Grundbildung in bestimmten Berufsfeldern mit der Möglichkeit der späteren Anrechnung von Anteilen auf die Berufsausbildung angeboten (vgl. BMBF 2008, 189). Die Geschlechterverteilung sieht hier mit 71 % männlichen Teilnehmern ähnlich aus wie im BVJ. Der Ausländeranteil liegt bei circa 11 % (vgl. BMBF 2008, 189).

Die Herausbildung des Übergangssystems und die Ausbreitung der Benachteiligung stellen nicht nur ein Problem und eine Herausforderung für die beruflichen Schulen dar. Die Ausbildung des Übergangssystems kann darüber hinaus als ein Anzeichen gewertet werden, „dass die allgemeine Schulbildung offensichtlich nicht immer zur vollen Ausbildungsreife führt“ (Zimmer 2008, 25). Wenn das bisherige

allgemeinbildende System es bislang nicht schafft, Ausbildungsreife in ausreichendem Umfang zu ermöglichen, muss eine Reform auch hier ansetzen (vgl. 2008, 25).

An dem Prozess der Definition von Benachteiligung ist die Wirtschaft mit den bei ihr vorherrschenden Motiven entscheidend beteiligt:

„Besonders unter gegenwärtigen arbeitsmarktpolitischen Bedingungen können Betriebe es sich allerdings leisten, die Entwicklung ihrer Arbeitsorganisation an solchen Menschen zu orientieren, die den von ihnen definierten Bedingungen der Verwertung von Qualifikation und Qualifizierten am besten entsprechen - vor allem dann, wenn diese Menschen auf dem Arbeitsmarkt in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Das sind vor allem die Vitalen, Gesunden, Jungen, Ehrgeizigen, Mobilen, Flexiblen, die im Extrem dazu tendieren, sich in ihren Leistungsangeboten zu überbieten und in ihren Ansprüchen an Lebensqualität zu unterbieten. ... Durch diese Orientierung tragen Betriebe indirekt zur Definition von Benachteiligung und zur Erzeugung von Benachteiligten bei: Alle, die diesen Idealvorstellungen nicht entsprechen, sind im Vergleich zu den Leistungsstarken benachteiligt“ (Heid 1996: 51, zit. n. Euler 1998, 83).

Daran zeigt sich, dass Benachteiligung erst durch die Zuschreibung zu einer wirkungsvollen Kategorie wird. In der Bewertung und Einteilung spiegeln sich gesellschaftliche Interessen und Werte, wie Leistung oder Verwertbarkeit von einflussreichen Gruppen, wie in diesem Fall der Wirtschaft, wider. Dass sich auch in dieser Zuschreibung von Benachteiligung äußernde grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen Verwertbarkeitsinteressen der Wirtschaft und pädagogisch begründbaren Ansprüchen an die Ausbildung von Jugendlichen prägen das Berufsbildungssystem. Berufliche Schulen übernehmen vor diesem Hintergrund eine Art Pufferfunktion. In pädagogischer Verantwortung erscheint es notwendig, auf die aus der Wirtschaft kommenden Entwicklungen zu reagieren und ihnen aktiv entgegenzusteuern. Um die Integrationskraft des Berufsbildungssystems zu retten, müssen Lösungen gefunden werden, die Exklusion und Benachteiligung verhindern beziehungsweise die Folgen des Ausschlusses vom Ausbildungsmarkt mindern helfen. Diese Herausforderung stellt sich dem gesamten Berufsbildungssystem, die Verantwortung liegt nicht alleine bei den beruflichen Schulen. Dennoch kommt ihnen eine bedeutsame Gestaltungsaufgabe zu.

Damit stehen am Ende dieses Kapitels zwei Fragen mit hoher Relevanz für die Gegenwart und Zukunft des Berufsbildungssystems im Blickpunkt, die gleichzeitig den Zwiespalt zwischen individueller Förderung einerseits und der Herstellung von Chancengleichheit andererseits widerspiegeln: Zum einen die Frage danach, welche Lösungen sich anbieten, um die sich hinter Heterogenität verbergenden unterschiedlichen Potenziale gleichermaßen zu fördern und deren Entfaltung zu ermöglichen. Zum anderen, wie berufliche Bildung einen Beitrag dazu leisten kann, dass derzeit bestehende soziale Exklusionsrisiken minimiert werden, sodass Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen gleichmäßiger verteilt werden. Welche Möglichkeiten und Lösungen sich in und durch Schulentwicklungsprozesse bieten, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit betrachtet.

4. Schulentwicklungsprozesse in der beruflichen Bildung

Der einzelnen Schule im Berufsbildungssystem kommen vor dem Hintergrund ihrer Eigenständigkeit neue Gestaltungsmöglichkeiten zu. Worauf diese aufbauen und welche Formen sie annehmen können, wird in diesem Kapitel betrachtet, bevor im folgenden Kapitel die Frage diskutiert werden kann, inwiefern Schulen in und durch Schulentwicklungsprozesse zu einem neuen Umgang mit Heterogenität kommen können - sie in das Zentrum ihrer Anstrengungen stellen können –.

4.1 Entwicklung in der eigenständigen Schule

In den letzten Jahren haben, sowohl in den berufsbildenden als auch in den allgemeinbildenden Schulen, Prozesse stattgefunden, die grundlegende Veränderungen für Schule in ihrem bisherigen Bild bedeuten. In der Diskussion von sogenannten Schulentwicklungsprozessen werden tradierte Strukturen von Schule und Bildungssystem in Frage gestellt, sodass auch von dem Versuch, eine neue „Schulkultur“ zu etablieren (vgl. Anton 2006) bzw. bezogen auf den Prozess von einem „Kulturbruch“ (Krainz-Dürr 2004) gesprochen werden kann. Dreh- und Angelpunkt dabei ist die Suche nach Qualität und somit nach der guten Schule. Eingebunden ist dieser Prozess in eine grundlegende bildungspolitische Diskussion um ein gutes Bildungssystem (vgl. Ebner 2002, 229), die durch die internationalen Vergleichsstudien, wie z. B. der PISA-Studie an Dynamik gewann. Die Bereitschaft sich diesem Suchprozess anzuschließen, wächst insgesamt zunehmend (vgl. Ebner 2002, 229). Innerhalb des Berufsbildungssystems setzte dieser Suchprozess in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ein, nachdem zuvor die Neuordnung der Berufe im Fokus der Reformbemühungen stand (vgl. Becker / Spöttl / Dreher 2006, 18).

Schulentwicklung erhält ihre Bedeutung im Rahmen dieses Suchprozesses. Die Eigenständigkeit von Schulen kann als ein erster bedeutsamer Schritt gesehen werden. Die Grundannahme, die damit gleichermaßen die Erwartungshaltung an die Entwicklung darstellt ist, dass das Bildungssystem insgesamt von dem eigenverantwortlichen Handeln der Schule profitiert und so die wünschenswerte Qualität von Bildung und Schule erreicht werden kann (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1998, 6). Somit stellt die Eigenständigkeit ein „Mittel zum Zweck“ dar (Lorenz 2002, 246). Die Eigenständigkeit beinhaltet zum einen den Aspekt der rechtlichen Selbstständigkeit und zum anderen denjenigen der operativen Eigenständigkeit (vgl. Lorenz 2002, 254), die die Bereiche Personalmanagement, Schulorganisation, Schulprofil und Qualitätsmanagement (vgl. Lorenz 2002, 251) beinhaltet. Im Zuge von Schulentwicklungsprozessen bündeln Schulen ihre Aktivitäten in einer „Gesamtstrategie“ (Anton 2006, 17).

Die (Weiter-) Entwicklung wird durch den Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen flankiert. Sie werden in Schulentwicklungsprozessen dazu eingesetzt, die Schulwirklichkeit den gewünschten Zielen (vgl. Waser / Felber 2002, 259), das heißt den Prozess der Entwicklung und den Prozess der Suche nach den geeigneten Wegen, zu begleiten. Grundlage von Evaluationen in diesen Prozessen muss eine gemeinsame Zielvereinbarung und „Entwicklungsplanung“ (Edelstein / Fauser 2001, 67) sein. Diese kann in Form eines Schulprogramms gestaltet werden. Das Schulprogramm „[...] ist eine schriftlich festgehaltene verbindliche Vereinbarung einer Schule, in der Ziele und Maßnahmen in verschiedenen Qualitätsbereichen aufgelistet sind“ (Krainz-Dürr 2004, 137). Teil dieses Schulprogramms ist auch das Leitbild, in dem die grundlegenden Werte und Ausrichtungen der Schule benannt sind (vgl. Krainz-Dürr 2004, 137). Die eigenständige Schule übernimmt in Schulentwicklungsprozessen auch die

Verantwortung dafür, eigene Kriterien und Ziele für die Entwicklung und die Qualität begründet zu entwickeln. Sie übernimmt nicht mehr nur die Verantwortung dafür, von außen kommende Erwartungen an ihre Arbeit zu erfüllen. Die Schule als handelnde und planende Einheit verknüpft und verwirklicht auf unterschiedlichen Ebenen die anvisierten Ziele.

Demnach kann sich die einzelne Schule bei der Suche nach Qualität auf ihre eigenen Wege machen. Sie ist herausgefordert, die ihr gewährten neuen Freiräume in finanzieller, personeller und inhaltlicher Hinsicht verantwortlich zu gestalten (vgl. BLK 2001, 5). Doch trotz der Gewährung von Eigenständigkeit und Autonomie ist der Staat in der Verantwortung den Bildungsauftrag zu erfüllen beziehungsweise darüber zu wachen, dass er erfüllt wird. Dieser Aspekt rückt zunehmend wieder in den Fokus der Diskussionen.

Sodass hinsichtlich der Verschiebungen im Bildungssystem festgehalten werden kann, dass „[...] das Schulwesen als Ganzes bei aller gewachsenen Bedeutung und Autonomie der Einzelschulen immer noch eine gesellschaftliche Institution dar (-stellt, U. K.), die demokratischer, d. h. über staatliche / gesellschaftliche Institutionen realisierter Kontrolle und (Gesamtsystem-) Steuerung zugänglich bleiben muss“ (Althoff 2008, 121 f.). Das Qualitätsmanagement und die damit verbundene Berichterstattung müssen es ermöglichen, dass die Schulentwicklungsprozesse transparent sind. Schulen müssen in der Lage sein, Rechenschaft darüber abzulegen, wie sie den Bildungsauftrag ausführen (vgl. BLK 2003, 8). Der Staat bleibt weiterhin in der gesetzlichen Verantwortung und trägt die „Aufsichtspflicht über das Schulwesen“ (BLK 2003, 8). Aus diesem Grund müssen die Schulen auch die Verwendung der Mittel rechtfertigen können. Dabei geht es um eine Verknüpfung der Aspekte Ökonomie und Pädagogik (vgl. BLK 2003, 8), die bislang für die meisten Akteure weder nachvollzogen, noch gestaltet wurde. Der „Blick und das Verständnis für die Wirkungszusammenhänge einer Schule (werden, U. K.) in ihrer Gesamtheit“ (BLK 2003, 8) erweitert.

4.2 Gestaltung der Eigenständigkeit durch schulinterne Kommunikation

Die beschriebenen Prozesse bedürfen, vor dem Hintergrund der traditionell bürokratischen Strukturen von Schule (vgl. Krainz-Dürr 2004, 139), eines tiefgehenden Umdenkungsprozesses bei allen Beteiligten, der mit dem Begriff des Kulturwandels umschrieben werden kann. Die Kommunikation wird zu einem Schlüsselement gelingender Schulentwicklungsprozesse, sowohl hinsichtlich der internen wie auch der externen Kooperation (vgl. Anton 2006, 17). Notwendig wird die Etablierung einer „Kultur des Umgangs miteinander“ (Anton 2006, 18) und von „Prozesse(n) zur gemeinsamen Entscheidungsfindung“ (Anton 2006, 18).

In den Versuchen, diese Veränderungsprozesse zu erklären, zu analysieren und gegebenenfalls auch ihren Verlauf und damit ihr Potenzial vorherzusagen, wird auf das Bild der Schule als lernende Organisation zurückgegriffen. Schule als lernende Organisation oder auch die lernende Schule (Edelstein / Fauser 2001, 66) sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in einem Austausch- und damit Lernprozess zu ihrer Umwelt stehen: „Schulen können sich nicht verändern, ohne Impulse auf ihre Umwelt auszuüben. Umgekehrt finden Veränderungen auch aufgrund von Impulsen statt, die von außen auf sie einwirken und von der einzelnen Schule, namentlich ihren Akteuren, als relevant wahrgenommen werden“ (Bormann 2000, o. S.).

Das Bild von der lernenden Schule beinhaltet des Weiteren die Vorstellung, dass die Schule als Organisation sich in einem Lern- und damit verbundenen Entwicklungsprozess befindet (vgl. Bormann 2000, o. S.). „Lernende Schulen“ vergewissern sich immer wieder, wo sie mit ihrer Arbeit stehen, was sich bewährt hat

und welche Korrekturen und Maßnahmen notwendig sind, um für die Schülerinnen und Schüler eine gute und ertragreiche Ausbildung und Erziehung gestalten zu können“ (Edelstein / Fauser 2001, 66, Hervorhebung im Original). Das so verstandene Bild von der lernenden Schule füllt das Bild von der guten Schule mit einem neuen Inhalt. Gute Schule bemisst sich an der Bereitschaft und der Kompetenz, sich im Austausch mit der Umwelt permanent weiterzuentwickeln.

Die Grundannahme, die der Teilhabeorientierung in Schulentwicklungsprozessen zugrunde liegt, ist, dass Qualität durch die Einbeziehung aller Akteure und deren Engagement entsteht (vgl. Minderop / Solzbacher 2007, 6). Teilhabe bedeutet schulintern eine Erweiterung des ‚Akteurskreises‘ (vgl. Althoff 2008, 128). Zunächst weitet sich der früher enge Kreis der Akteure, der traditionell aus Schulleitung und einigen wenigen KollegInnen bestand auf die gesamte Lehrerschaft aus (vgl. Anton 2006, 17). Dann muss der Blick erweitert werden um die Schülerinnen und Schüler und je nach Schulform, in unterschiedlichem Ausmaß, um die Eltern als Akteure und Teile der Organisation. Doch auch der Öffnung für externe Kooperation kommt in Schulentwicklungsprozessen insbesondere in der beruflichen Bildung besondere Bedeutung für die Qualitätsentwicklung zu.

4.3 Mitgestaltung in der Region

Ebenfalls steht die (Weiter-) Entwicklung von beruflichen Schulen in regionalen Bildungslandschaften in Verbindung mit der Eigenständigkeit von Schule. Dabei ist der Begriff der Region nicht eindeutig definiert und ist dadurch „[...] offen für situativ und geografisch sinnvolle räumliche Abgrenzungen“ (Minderop / Solzbacher 2007, 7).

In diesen regionalen Netzwerken kommt der externen Kooperation und Mitgestaltung von Strukturen, die außerhalb des direkten Schulbereichs liegen, eine hohe Bedeutung zu. Gemeinsame Verantwortung wird in diesen Netzwerken und Kooperationen gebraucht und gefördert. Insbesondere unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens wird es notwendig traditionelle Strukturen zu überdenken (vgl. Fischer / Bormann 2000, 24). Die Ausgestaltung der regionalen Kooperation wurde und wird unter verschiedenen Ansätzen diskutiert.

„Dass zur Sicherung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit und der individuellen Beschäftigungsfähigkeit über lebenslanges Lernen der Auf- und Ausbau regionaler Initiativen anzustreben sei, steht mittlerweile außer Frage. Ob Netzwerke und / oder Kompetenzzentren dafür das Allheilmittel sind, ist keineswegs unumstritten“ (Roß / Dobischat 2001, 3).

Die Veränderungen dürfen nicht dazu führen, dass der „[...] öffentliche Bildungsauftrag von berufsbildenden Schulen [...] zugunsten einer einseitigen Orientierung an den kurzfristigen Verwertungsinteressen der Wirtschaft und eigenen ökonomischen Interessen vernachlässigt“ wird (Roß / Dobischat 2001, 9). Von dem bei der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) angesiedelten Arbeitskreis Berufliche Aus- und Weiterbildung geht der Impuls aus,

„[...] den umstrittenen Begriff Kompetenzzentrum als Zielbegriff für ein innovatives System der berufsbildenden Schulen durch eine mehr inhaltliche Formulierung zu ersetzen. Die Zukunftsfähigkeit der berufsbildenden Schulen liegt in der Weiterentwicklung zu einer eigenständig agierenden lernenden Organisation. [...] Diese neue Form berufspädagogischer Bildungseinrichtung werden die Länder unterschiedlich benennen: Regionales Berufsbildungszentrum, Kompetenzzentrum oder Berufskolleg“ (BLK 2003, 6, Hervorhebung im Original).

Die Eigenständigkeit der Schulen auch in finanzieller, personeller, organisatorischer und inhaltlicher Sicht (vgl. BLK 2003, 7) erscheint im Kontext der regionalen Kooperationsformen als eine notwendige Voraussetzung: „Schulleitungen und Lehrerteams müssen sich eigenverantwortlich in regionale Berufsbildungsnetzwerke einbringen können“ (BLK 2003, 7). Hierzu ist es erforderlich, dass die Schulen über Freiräume verfügen, die sie gestalten können. Aus diesem Grund ist die Eigenständigkeit der Schule eine notwendige Voraussetzung, um in den Regionen mit den externen Partnern kooperativ agieren zu können. Derartige Kooperationsstrukturen in der Region bieten vielfältige Möglichkeiten, sich abzustimmen, zu ergänzen, zu inspirieren und gemeinsam zu gestalten.

Berufliche Schulen befinden sich insofern im Aufbruch, als sie Freiräume eingeräumt bekommen und diese zur Gestaltung annehmen. Das heißt, sie nehmen den Suchprozess auf und öffnen sich der Umwelt und damit externen aber auch ganz entscheidend internen Kommunikationsprozessen. Die Schule rückt als Organisation in das Blickfeld: Damit verbunden ist auch ein neues Erleben von Schule durch ihre Mitglieder. Schule wird durch Schulentwicklungsprozesse zu einem Ort der Gestaltung.

5. Gestaltung von Heterogenität

Schließlich stellt sich die Frage, inwiefern die dargestellten Schulentwicklungsprozesse Möglichkeiten eröffnen, Heterogenität in ihr Zentrum zu rücken beziehungsweise Heterogenität zu gestalten. Die Gestaltungsprozesse sollten die Herausforderungen berücksichtigen, die die Bezeichnung Heterogenität gestalten zu Recht tragen. Da diese entweder bewusst oder indirekt Potenzial für den Umgang mit Heterogenität bieten. Es erscheinen insbesondere diejenigen Wege vielversprechend, die sowohl die Möglichkeit bieten, die Verschiedenheit der Subjekte auf eine positive und produktive Weise einzubinden als auch einen Beitrag dazu leisten können, die strukturelle Heterogenität im Berufsbildungssystem - zumindest in ihrer Auswirkung - zu mindern.

Auf dieses Potenzial hin werden die drei zentralen Entwicklungen, die im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurden, untersucht. Es wird betrachtet, welche Chancen eine Gesamtstrategie, die gezielte Bündelung von Aktivitäten hinsichtlich der Heterogenität im Rahmen von Schulentwicklung bietet. Anschließend wird das Potenzial von partizipationsorientierten Organisationsprozessen im Rahmen der Weiterentwicklung von Schule analysiert und drittens wird die Frage erörtert, welchen Beitrag die regionale Kooperation leisten kann, Heterogenität zu gestalten.

5.1 Umsetzung einer Gesamtstrategie zum Umgang mit Heterogenität

Die Schulprogrammarbeit, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen stattfindet, ermöglicht die Bündelung der einzelnen Aktivitäten zu einer Gesamtstrategie. Dadurch können Kohärenz und Konsistenz des Umgangs mit Heterogenität und einzelnen Heterogenitätsfaktoren hergestellt und permanent auf der Grundlage von Dokumentationen zu den Zielvereinbarungen überprüft werden. D. h., dass die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bestehende Möglichkeit, einzelne Aktivitäten zu einer Gesamtstrategie zu bündeln, auch die Orientierung an Leitbildern beinhaltet. Eine Möglichkeit, Heterogenität in das Zentrum zu rücken, ist die Ausrichtung an dem Leitbild eines positiven Umgangs mit Heterogenität, der seinen Ausgangspunkt in einer positiven Einstellung gegenüber

dem Potenzial der Verschiedenheit nimmt und gleichzeitig darauf fokussiert, strukturelle Heterogenitäten und ihre Auswirkungen zu reduzieren. Die Bündelung und die Formulierung einer Gesamtstrategie ermöglichen, dass Heterogenität und der Umgang mit ihr, weniger von den einzelnen LehrerInnen abhängt. Wenn in Schulen gemeinsame Strategien zum Umgang mit Heterogenität entwickelt werden, wird der einzelne Lehrer in der konkreten pädagogischen Interaktion im Klassenraum entlastet (vgl. Leiprecht 2008, 96). Es werden gemeinsame Ziele und Wege, die zu den Zielen führen, festgelegt. Dadurch wird auch der Relativität der Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenität Rechnung getragen. Subjektive Theorien und Einschätzungen können in der Kooperation und Kommunikation reflektiert werden. Durch die Einrichtung spezieller Steuerungsgruppen mit speziellen Kompetenzen wird die Zuständigkeit geregelt und Professionalität ermöglicht (vgl. Leiprecht 2008, 99). Auch diese Klärung von Zuständigkeit und Kompetenz trägt dazu bei, die Qualität zu sichern und die Umsetzung der erarbeiteten Gesamtstrategie zu gewährleisten.

Schulen können sich bei der Entwicklung einer Gesamtstrategie von dem Ansatz des Diversity Management anregen lassen. Diese Strategie kann als eine mögliche Strategie des positiven und bewussten Umgangs mit Heterogenität betrachtet werden.

Das Diversity Management entstammt der Wirtschaft und zielt auf ein leistungsfreundliches Arbeitsklima, die Chancengleichheit zu verbessern und, Diskriminierungen zu verhindern oder zumindest zu vermindern (vgl. Gather Thurler 2006, 5). Die Grundlage von Diversity Management ist die positive Wertschätzung von Diversität (vgl. Gather Thurler 2006, 5). Nach Gather Thurler ist zu erwarten, dass Diversität überall dort als Ressource genutzt werden kann, wo sie als Chance gilt und Neues begrüßt wird (vgl. Gather Thurler 2006, 5). Die Akzeptanz von Verschiedenheit bedeutet dann Offenheit und Erwartung von Veränderungen (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 14). In den Grundgedanken des Diversity Management wird die Defizitorientierung von Spezialisierungen überwunden. Der Fokus liegt nicht mehr auf den möglichen Heterogenitätsmerkmalen (vgl. Leiprecht 2008, 104). Dadurch wird eine Ressourcenorientierung möglich, die einen grundsätzlichen Beitrag dazu leistet, die Wahrnehmung zu verändern und dem Bedürfnis nach Einordnung ein neues Gedankengerüst entgegen zu stellen.

Ein zentraler Gedanke des Diversity Management ist, dass Organisationsentwicklung durch die „[...] Begeisterung der Betroffenen für ihre Organisation [...]“ lebt (Leiprecht 2008, 105). „Im Mittelpunkt des Managing Diversity steht sowohl das Interesse der Organisation als auch der Individuen, im Rahmen einer Wahrnehmung von Vielfalt heterogene Lebenserfahrungen für innovative und kreative Arbeitsprozesse zu nutzen“ (Stroot 2007, 58). Ausgehend von der Erkenntnis, dass Organisationen häufig „[...] durch eine dominante homogene Gruppe bestimmt wird [...]“ (Stroot 2007, 58) verfolgt das Managing Diversity den Ansatz, sich in der Organisation an der Vielfalt zu orientieren und damit Strukturen und Werte zu hinterfragen, die an der dominanten Gruppe und ihren Interessen orientiert sind. Ein wesentlicher Teil dessen ist die „strukturelle Integration von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (Stroot 2007, 58).

Demnach beinhaltet das Diversity Management für Schulen verschiedene Impulse. Dies ist zum einen eine veränderte Sichtweise auf die verschiedenen Potenziale der Mitglieder einer Einheit. Aus dieser Perspektive ist es erforderlich, Strukturen in der Schule daraufhin zu überprüfen, ob sie an einer dominanten Gruppe ausgerichtet sind und wer in der Folge ausgeschlossen oder nicht berücksichtigt wird. Diese Prüfung kann zunächst in einem einmaligen Prozess zu Beginn erfolgen, um

bestehende Strukturen zu hinterfragen. Sie wird aber auch zu einem Begleiter aller weiteren Schulentwicklungsprozesse und fungiert dann als ein Maßstab für die Realisierung der Gesamtstrategie. Eine weitere Anregung betrifft die Schulentwicklungsprozesse. Prinzipielle Offenheit gegenüber Veränderungen und die Wertschätzung der einzelnen Beiträge zu dem Prozess können als Leitbilder der schulinternen Prozesse gewahrt sein. Somit kann auch vor dem Hintergrund des Diversity Management für die ressourcenorientierte Teilhabeorientierung argumentiert werden. Auf die Chancen dieser Gestaltungsmöglichkeit wird im Folgenden eingegangen.

5.2 Teilhabe der Schülerschaft in der lernenden Schule

Schulen werden durch diesen Prozess zu einer eigenverantwortlichen Einheit. Sie sind eigenständige Akteure in der Entwicklung des Bildungswesens. Daraus ergeben sich für die einzelne Schule neue Organisationserfordernisse und -möglichkeiten. Partizipationsorientierte Gestaltungsprozesse können im Rahmen dieser neuen erweiterten Freiräume ein wesentlicher Beitrag sein, individuelle Potenziale zu fördern, die Vielfalt vor Ort produktiv zu nutzen und gemeinsame Identität zu schaffen. Es wird im Folgenden die These vertreten, dass die Partizipationsorientierung der Schule ein konstruktiver und kreativer Weg sein kann, die Heterogenität der Akteure in die lernende Schule einzubinden. Gleichmaßen ist Voraussetzung und Konsequenz der Teilhabeorientierung eine positive Einstellung zu Heterogenität. Sie wird hier als Chance gesehen. Teilhabe kann für SchülerInnen, hinsichtlich verschiedener Problemdimensionen, Veränderungen zum Status quo bedeuten und damit Chancen auf einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität mit sich bringen.

Teilhabe bietet die Chance, Schule als gemeinsamen und bedeutsamen Lebensort zu erfahren. Die Erfahrung des Lebensraums Schule, insbesondere mit Bezug auf berufliche Schulen, stellen eine große Herausforderung dar. Teilhabe an organisatorischen, die ganze Schule betreffenden Prozessen kann einen Beitrag leisten, dass „der Schule als sozialer Organisation die Loyalität, die aus der Erfahrung gegenseitiger Achtung in einer sowohl schützenden als auch fordernden Gemeinschaft [...] hervorgeht“ (Edelstein / Fauser 2001, 79), zu kommt. Schule kann so ein Teil der Lebenswelt der Jugendlichen werden. Es werden Situationen geschaffen, in denen Trennungen überwunden werden. Durch die gemeinsamen Prozesse kann eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung gefördert werden. Durch das gemeinsame Engagement und die Zusammenarbeit werden Barrieren abgebaut. Wenn jeder die Gelegenheit bekommt, sein Potenzial zu entfalten und einzubringen, kann ein Klima der gegenseitigen Achtung und des Respekts vor der Leistung des anderen entstehen.

Jugendliche, insbesondere diejenigen, die von Benachteiligung bedroht oder betroffen sind, brauchen Erlebnisse zur Selbstwirksamkeit. Dies kann Schule gelingen, wenn SchülerInnen in einer Art und Weise eingebunden werden, die weit über einfache Teilnahme hinaus geht. Im Fokus steht die Realisierung von wirksamer Teilhabe, die eine Beteiligung der Schülerinnen hinsichtlich der Auswahl von Lerninhalten ebenso beinhaltet wie Organisatorisches und Institutionelles (vgl. Rihm 2008, 14). Damit kann dem Anspruch entsprochen werden, „selbst über sich zu entscheiden und dem Individuum eine hohe Bedeutung für die eigene Zukunftsplanung einzuräumen bzw. abzuverlangen“ (Fischer 2000, o. S.).

Mit dem Ziel der „[...] Steigerung der subjektiven Gegenwartsbedeutung der Schulerfahrung“ (Edelstein / Fauser 2001, 78) ist die Einsicht verbunden, „dass [...]

Vorkehrungen, die pragmatisch in der jeweiligen Gegenwart Sinn machen und Motivation festigen, paradoxerweise die Zukunftsfestigkeit der dadurch erworbenen Dispositionen, Einsichten und Überzeugungen stärken“ (Edelstein / Fauser 2001, 78). Damit wird der Aspekt angesprochen, dass Teilhabe Chancen eröffnet, Lern- und Bildungsprozessen Bedeutung zu verleihen und dadurch ihre Nachhaltigkeit zu steigern. „Beteiligung erleichtert das Lernen“ (Fischer 2000, o. S.). Die Möglichkeiten der Teilhabe an der Schulentwicklung sollten nicht nur bei den organisatorischen Erfordernissen stehen bleiben, sondern insbesondere die Chance nutzen, Schule insgesamt zu einem lebensweltlichen Lernraum umzugestalten. Schule gestalten kann auf verschiedenen Ebenen kreative Lernräume für SchülerInnen bereithalten.

Die Teilhabe an organisatorischen Prozessen birgt auch hinsichtlich einer an den Erfordernissen der modernen Arbeitswelt orientierten Ausbildung Vorteile. Auch in Betrieben breiten sich Organisationsstrukturen aus, die durch „[...] Hierarchieabflachung, partizipative Entscheidungsstrukturen, Teamentwicklung und Teamarbeit sowie Kundenorientierung [...]“ (Edelstein / Fauser 2001, 56) gekennzeichnet sind. Im Rahmen dualer Ausbildungen erscheint es zudem problematisch, wenn Auszubildende in ihren Betrieben eingebunden sind in derartige Organisationsstrukturen und in der Lernwelt Schule in traditionelle Strukturen und Hierarchien. So können sie Inkonsistenzen in ihrem Status und in ihren Teilhabe- und Verantwortungsmöglichkeiten erfahren.

Schließlich wird festgehalten, dass durch veränderte Organisationsstrukturen und den Einbezug der SchülerInnen in die organisatorischen und planerischen Prozesse der Trennung von Lernwelten auf der inhaltlichen Ebene entgegengesteuert wird. Die Lernprozesse in der Schule werden von ihrer Struktur an die der Arbeitswelt angenähert. Damit wird dann an dieser Stelle dem Gedanken Rechnung getragen, dass Chancengleichheit keine rein formale Anforderung ist, sondern dass diese auch durch die Gleichwertigkeit von anspruchsvollen Lernprozessen hergestellt werden kann. Die Ermöglichung von Teilhabe kann auf schulischer Ebene einen Beitrag leisten, die Auswirkungen von strukturellen Trennungen zu mindern oder zu überwinden. Dadurch können Schulen, im bestehenden System, auf strukturelle Heterogenität zu reagieren.

Auf einer eher formalen und strukturellen Ebene kann eine Annäherung von Lern- und Arbeitswelt durch externe Kooperation erfolgen. Welches Gestaltungspotenzial in dieser Entwicklungsrichtung steckt, wird im Folgenden dargestellt.

5.3 Regionale Verantwortung und Teilhabe

Auch in der externen Kooperation in der Region entstehen neuartige Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten, die geeignet erscheinen, einen veränderten Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen. Besonderes Kooperationspotenzial besteht hinsichtlich der Entwicklung neuer Möglichkeiten des Übergangsmanagements bzw. der Verhinderung derartig problematischer Situationen. Regionale Netzwerke können einen speziellen Beitrag leisten, den Übergang von der Schule zum Beruf zu meistern, in dem die Aktivitäten der unterschiedlichen Akteure gebündelt werden (vgl. Solzbacher 2007, 132). Grundgedanke hierbei ist dass „Bildungsgerechtigkeit [...] nur ‚systemisch‘ über eine Einbindung aller Bereiche und Ebenen zu erreichen“ ist (Solzbacher 2007, 133), auch um eine „Überforderung der beteiligten Institutionen und (Lehr) Personen zu vermeiden“ (Solzbacher 2007, 133). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Potenzial von der Zusammensetzung der Kooperation oder des Netzwerks abhängt: Notwendig ist die Zusammenarbeit von den Akteuren,

die einen Beitrag zur Problemlösung anbieten können (vgl. Minderop / Solzbacher 2007, 8).

Neben dem Argument der Bündelung aller Kräfte ermöglicht die regionale Strategie die Berücksichtigung der „[...] regionalen Unterschiedlichkeit der Arbeitsmärkte, der Wirtschaftskraft, des Innovationspotenzials“ (BLK 2001, 11). In den regionalen Netzwerken ergeben sich zum einen neuartige Möglichkeiten, vonseiten der beruflichen Schulen mit der Wirtschaft bzw. potenziellen Arbeitgebern zu kommunizieren. So können sie einen Beitrag dazu zu leisten, das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Pädagogik abzubauen bzw. zu nutzen. In einen kreativen Gestaltungsprozess fließen beide Interessenlagen, die subjektbezogenen Schülerinteressen sowie die Verwertungsinteressen. Tradierte Strukturen und Problemlösemuster können so auf kurzem Wege umgangen werden. Ebenso wie die Einzelschulen können auch Regionen ein gemeinsames Leitbild entwickeln (vgl. Roß / Dobischat 2001, 4). In dieses können die individuellen „Profile und Stärken der einzelnen Partner [...]“ (BLK 2003, 3) eingebracht werden. Somit wird es in regionalen Kooperationsstrukturen darum gehen, mit Heterogenität umzugehen. Mit der Heterogenität der Interessen und mit der, der Potenziale.

Regionale Kooperation kann als Korrektiv wirken, wenn es um die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit unter Bedingungen der Autonomie einzelner Schulen geht: Durch die Kooperation der verschiedenen Akteure, die die verschiedenen Schulen mit einschließt, wird das Risiko gemindert, dass sich Schulen mit sehr unterschiedlichen Potenzialen herausbilden und es so in einer Region zu einer Verschärfung von Unterschieden zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen kommt. Die Errichtung von regionalen Bildungslandschaften kann dazu führen, dass die zunehmende Eigenständigkeit von Schulen zu einer Überforderung der Schulen führt. Aus einer derartigen Überforderungssituation kann sich die Gefahr entwickeln, dass Schulen, die sich ihnen bietenden Chancen nicht nutzen können. Zum anderen können durch die breitere Basis – Region gegenüber einzelne Schule - wieder das System und die strukturellen Wirkungen und Effekte dessen fokussiert werden (vgl. Solzbacher 2007, 138). Dies hat hinsichtlich der Überprüfung und Sicherstellung von Qualität und damit Bildungsgerechtigkeit eine große Bedeutung.

Unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens erhält die Frage der Bildungsgerechtigkeit in regionalen Kooperationen seine besondere Bedeutung, denn dieses Leitbild stellt die bisherigen Strukturen und ihre Leistungsfähigkeit in Frage. Wenn lebenslanges Lernen notwendig ist und von den Individuen gefordert wird, müssen entsprechende Strukturen bestehen. Entsprechend ist ein zentrales Moment für mehr Bildungsgerechtigkeit – im Lebenslauf – der Gedanke der Durchlässigkeit. Diese kann durch Bildungsnetzwerke gestaltet werden als Ergebnis regionaler Kooperation und Absprache (vgl. Solzbacher 2007, 136), in dem z. B. Systemgrenzen zwischen den Bildungsbereichen geöffnet werden (vgl. Fischer / Bormann 2000, 12). „Die beruflichen Schulen könnten hier einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung von Kontinuität und Qualität des in der Ausbildung Grundgelegten in die Weiterbildung hinein leisten [...]“ (Roß / Dobischat 2001, 6) „[...] Lernortkontinuität [...]“ (Roß / Dobischat 2001, 6) ermöglichen und damit einen Beitrag leisten zum „[...] Abbau von Bildungsbarrieren [...]“ (Roß / Dobischat 2001, 6). Durch die in regionalen Kooperationen entstehenden neuen Strukturen und die damit verbundene Möglichkeit der Aufbrechung der Trennung von Arbeits- und Lernplatz (vgl. Kell 2006) wird auch dem Erfordernis der stärkeren Verknüpfung von Arbeits- und Lebenswelt Rechnung getragen (vgl. Fischer / Bormann 2000, 12).

Die aufgezeigten Möglichkeiten beinhalten auch für spezielle Heterogenitätsfaktoren wie Migrationshintergrund und den Umgang mit ihnen Potenzial. So wird in

regionaler Kooperation auch Gestaltungspotenzial hinsichtlich eines verbesserten Integrationsmanagements für Jugendliche mit Migrationshintergrund gesehen. Kooperationen mit Betrieben können zu einem gezielten Austausch zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen und ihnen zu verbesserten Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt verhelfen (vgl. BMAS 2007, 16).

Demnach beinhaltet regionale Kooperation ebenso wie die Teilhabe Potenzial, Heterogenität zu gestalten. Das Ziel der Gestaltung von Heterogenität wird hier von den Leitbildern Gerechtigkeit und Chancengleichheit abgeleitet und wird in zwei Dimensionen betrachtet. Dies ist zum einen das Ziel, allen Potenzialen Freiraum zur wirkungsvollen Entfaltung zu bieten sowie zum anderen die systembedingten Ungerechtigkeiten abzufangen. Die in dieser Arbeit in den Blick genommenen Möglichkeiten von Schulentwicklungsprozessen bieten Potenzial auf beiden Ebenen. Die Entwicklung einer Gesamtstrategie, die Teilhabe und die Errichtung regionaler Kooperationsstrukturen, ermöglichen Chancengleichheit in Strukturen zu etablieren. Dabei wird in der Betrachtung berücksichtigt, dass Chancengleichheit nicht rein äußerlich ist, d. h. dass nicht nur die Qualität der formalen Strukturen, sondern auch die Qualität der Prozesse eine Rolle spielt.

6. Herausforderungen durch Heterogenität

In dieser Arbeit wurde die Herstellung und Gewährleistung von Chancengleichheit als zentrale Herausforderung, die sich dem Bildungswesen insgesamt aber auch dem Berufsbildungssystem durch Heterogenität stellt, erachtet. Im Zentrum der angestellten Überlegungen stand die Schulentwicklung und welche Möglichkeiten sich bieten, Heterogenität in Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen beziehungsweise in ihr Zentrum zu rücken. Hierzu wurden drei Wege erörtert, die beruflichen Schulen das Potenzial zur Gestaltung von Heterogenität bieten. Dies erfolgt, indem individuelle Potenziale berücksichtigt und Möglichkeiten geboten werden diese auch zu entfalten. So können individuelle und soziale Folgen aus struktureller Heterogenität gemindert werden.

In Schulentwicklungsprozessen kann jedoch nur ein bestimmter Ausschnitt des Berufsbildungssystems gestaltet werden; Schule ist nur ein Glied in der Kette. In der beruflichen Bildung müssen verschiedene Interessen integriert werden. Diese resultieren aus dem Bildungsauftrag, den sie zu erfüllen hat. Berufliche Bildung übernimmt zum einen wichtige Funktionen für die Gesellschaft (und die Wirtschaft), die nach Sloane differenziert werden können in „Qualifizierung, Selektion und Integration“ (Sloane 1999, 80). Zum anderen aber erfüllt die berufliche Bildung am Individuum orientierte Funktionen: „Bilden, Differenzieren, Integrieren“ (Sloane 1999, 81). Zwischen beiden Anspruchsseiten gibt es Gemeinsamkeiten, eine Schnittmenge, die daraus resultiert, dass das Individuum und die Gesellschaft in einem wechselseitig aufeinander bezogenen Verhältnis stehen.

Jedoch gilt auch, dass die Ansprüche an die Schule, die sich aus der gleichzeitigen Erfüllung dieser Funktionen ergeben, sich im Grenzfall widersprechen können. Daraus ergibt sich für die beruflichen Schulen das Spannungsverhältnis zwischen den Interessen, die vor allem aus der Wirtschaft kommen und subjektiven Interessen und Ansprüchen der (potenziellen) SchülerInnen. Die Schule kann hier durch die aufgezeigten Prozesse vermittelnd tätig werden. Dies zum einen, indem sie externe Partner sucht, die (Mit-) Verantwortung für die subjektiven Ansprüche übernehmen. Zum anderen kann sie dies, indem sie innerhalb der Schule Bildungsprozesse ermöglicht, die sowohl den subjektiven Bedürfnissen als auch den Interessen der Wirtschaft und der Gesellschaft gerecht werden. D. h., berufliche Schulen sind unter dem Blickwinkel der Heterogenität dazu aufgefordert, die Widersprüche ihrer Funktionen zu integrieren.

Widersprüche im Umgang mit Heterogenität und der Frage, welcher Weg der richtige ist, offenbaren sich auch bei einem in diesem Rahmen nur flüchtigen Blick auf die Diskussionsthemen, die auf den verschiedenen Ebenen des Berufsbildungssystems angesiedelt sind. Welche möglichen Fragestellungen sich anknüpfend an die aktuellen Diskussionen für die Gestaltung von Heterogenität ergeben, wird abschließend dargestellt.

Der gesellschaftliche Diskurs über Heterogenität ist ein gewichtiger Einflussfaktor auf die Wahrnehmung von Heterogenität als Last oder Chance. Die Entwicklung einer anderen gesellschaftlichen Perspektive und damit eines anderen Umgangs mit Heterogenität in Gruppen / in der Gesellschaft wird von entscheidender Bedeutung auch für das Berufsbildungssystem sein. Das Ziel ist, insbesondere auch aus der pädagogischen Verantwortung heraus, eine veränderte Perspektive auf Homogenität und Heterogenität zu entwickeln. Hier sollte nicht Homogenität sondern Heterogenität, im Sinne von Individualität als der Normalfall integriert sein. Individuelle Potenziale und Leistungen und damit Neues und Unerwartetes sollen wertgeschätzt werden.

Aufseiten des Bildungssystems ist eine Neupositionierung des Staates in Wahrung seiner Verantwortung erforderlich. Dieser darf sich weder aus dieser Verantwortung zurückziehen, noch die vorhandenen Freiräume zu stark beschneiden. Dass die Eigenständigkeit der Schulen Möglichkeiten bieten, Heterogenität zu gestalten, wurde in dieser Arbeit aufgezeigt.

Der Staat kann seiner Aufgabe nun in veränderter Form gerecht werden: In dem er von der „unmittelbaren Durchgriffssteuerung hin zu einem stärkeren Engagement hinsichtlich strategischer Zielsetzungen“ (Althoff 2008, 124, Hervorhebung im Original) wechselt. Hier ist festzustellen, dass anstelle des „Mechanismus der Input-Regulierung mittels gesetzlicher Verfahrensvorschriften, Lehrpläne und Ressourcenzuweisung“ (Althoff 2008, 124) nun „andere staatliche Steuerungsformen“ (Althoff 2008, 124.) gerückt sind. Derartige neue Formen sind oder können sein: Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten und externe Qualitätsevaluation (vgl. Althoff 2008, 124). Auf den ersten Blick erscheint die Etablierung von Bildungsstandards, widersprüchliche Tendenzen zu vereinen: Einerseits soll durch sie ein einheitliches Bildungsniveau gesichert werden, was im Hinblick auf Heterogenität im Sinne von Benachteiligung positiv zu bewerten wäre. Andererseits wird dadurch vereinheitlicht und das Ziel vorgegeben, was der prinzipiellen Offenheit und der Ermöglichung von Individualität zu widersprechen scheint (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 13).

Es wird deutlich, dass die Frage, inwiefern die genannten neuen Steuerungselemente im Einzelnen einen geeigneten Umgang mit Heterogenität bieten, einer eingehenden Betrachtung an anderer Stelle bedarf. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass ein grundsätzlicher Rückzug des Staates aus dem Bildungssystem neue Formen der Heterogenität ermöglicht hätte, bzw. zu einer Verschärfung der ohnehin bestehenden regionalen Unterschiede führen könnte.

Bei der Debatte um die Modularisierung steht auch die Frage nach der Aufrechterhaltung des Berufsprinzips im Zentrum (vgl. Euler 1998, 9). Einerseits scheint die Modularisierung, hinsichtlich der Individualisierung des Bildungsprozesses und einer Flexibilisierung von Ausbildung, Vorteile zu bieten, wovon Benachteiligte und Altbewerber ggf. profitieren könnten. Des Weiteren erscheint die Durchlässigkeit von Bildungsgängen durch die Modularisierung vereinfacht. Schließlich spricht aber gegen eine derartige Einschätzung, dass das Berufsprinzip und die Strukturierung des Arbeitsmarkts anhand dieser Sicherheit bieten, Klarheit herstellt und von dem Beruf eine wichtige Integrationskraft ausgeht.

In dieser Arbeit wurden bereits Anknüpfungspunkte für die Ausrichtung der Mikroebene an dem Leitbild der Heterogenität dargestellt. Hierzu sind die Möglichkeiten der Teilhabe in schulischen Gestaltungsprozessen zu zählen, die den Kerngedanken der Annäherung von Arbeits- und Lernwelt sowie die Verknüpfung von Schule und Lebenswelt beinhalten. Für die Mikroebenen des Pausenhofes und des Lehrerzimmers haben die teilhabeorientierten Gestaltungsprozesse ebenfalls Bedeutung. Gemeinsame Identität wird geschaffen und Trennungen zwischen Gruppen werden überwunden. Gestaltungsprozesse beinhalten notwendigerweise eine gewisse Offenheit und damit Raum für die Entwicklung individueller Potenziale und die Entfaltung gemeinsamer Ideen. Elemente dessen können auch mit in den Klassenraum genommen werden. Hier können neue Lern- und Umgangsformen etabliert werden, wie sie z. B. im Orpheus-Prinzip¹ des selbstorganisierten kooperativen Lernens verankert sind. Sicherlich gilt aber auch hier, dass nicht nach

¹ In Anlehnung an die Arbeitsweise des *Orpheus-Chamber-Orchestra*, die innerhalb des Seminars in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist, in den Blick genommen wurde.

einfachen und vorschnellen Lösungen gegriffen werden kann. Das von Wischer vorgebrachte Argument (vgl. Wischer 2007, 39), die Heterogenität der LehrerInnen wertzuschätzen und damit auch im Umgang mit Heterogenität vielfältige und neue Wege zuzulassen, kann vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit angestellten Überlegungen nicht als bedeutungslos abgewiesen werden.

Schule verteilt Lebensmöglichkeiten, dessen müssen sich Schule und LehrerInnen bewusst sein. Aus diesem Grund kann sich Schule nicht neutral gegenüber Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten verhalten. Sie muss einen Beitrag leisten, diese zu minimieren.

Einschätzungen, inwiefern der Prozess der Modularisierung oder auch derjenige der Ausrichtung an Bildungsstandards, hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität richtig ist, bleiben an dieser Stelle uneindeutig. Dies liegt in der Komplexität der Herausforderung Heterogenität begründet: Was der Individualität und damit der Vielfalt dient, kann - hinsichtlich der Verminderung von Exklusionsrisiken - für bestimmte Gruppen eher einen Bärenienst erweisen. Insofern bleiben am Ende dieser Arbeit zahlreiche Fragen offen.

Literatur

- Althoff**, Markus. 2008. Partizipation, Steuerung und Verständigung. Schulentwicklung als dialogischer Prozess. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, 121-132.
- Anton**, Daniela. 2006. Pädagogische Qualitätsentwicklung zwischen Strukturveränderung und Kulturwandel. In: BWP 6 / 2006, 16-19.
- Beck**, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Becker**, Gerold. 2004. Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen' hat Gründe. In: Friedrich Jahresheft 2004, 10-12.
- Berger**, Peter L.; Luckmann, Thomas. 1980. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.
- 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 und Basel, 12-20.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales)** 2007. Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen, Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3 Nationaler Integrationsplan. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_nationaler-integrationsplan_abschlussbericht.pdf).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)** 2008. Berufsbildungsbericht 2008, Bonn und Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf).
- Becker**, Matthias; Spöttl, Georg; Dreher, Ralf. 2006. Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE), BLK Heft 135, Bonn.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)** 2001. Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Heft 92. Bonn.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)** 2003. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Heft 105, Bonn.
- Bojanowski**, Arnulf. 2008. Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule, eine Antwort für Benachteiligte in den neuen Ländern. Münster, New York, München, 33-46.
- Bormann**, Inka. 2000. Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? In: In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 0/2000. o.S. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm>).
- Ebner**, Hermann G. 2002. Zur Einführung: Schulentwicklung und Qualitätskonzepte an beruflichen Schulen. In: Eckert, Manfred; Horlebein, Manfred; Lisop, Ingrid; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt, 229-232.
- Edelstein**, Wolfgang; Fauser, Peter. 2001. Demokratie lernen und leben, Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Heft 96, Bonn.
- Euler**, Hans-Dieter. 1998. Modernisierung des dualen Systems. - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien - Heft 62, Bonn.
- Fischer**, Andreas. 2000. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung). In: In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 1/2000. o.S. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm>).

- Fischer, Andreas; Bormann, Inka.** 2000. Parallelen zwischen Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslangem Lernen. In: Fischer, Andreas; Vogel, Thomas (Hrsg.): Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 7–36.
- Gather Thurler, Monica.** 2006. Editorial. Diversitätsmanagement in Theorie und Praxis. In: Journal für Schulentwicklung 2/06, 4-6.
- Hahn, Carmen; Clement, Ute.** 2007. Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen. Individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: BWP@ 13/2007. (http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.pdf).
- Kell, Adolf.** 2006. Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf und Antonius Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 453–484.
- Krainz-Dürr, Marlies.** 2004. Schulprogrammarbeit als „Kulturbruch“. Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich“. In: Reinisch, Holger; Eckert, Manfred; Tramm, Tade (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Wiesbaden, 137- 146.
- Laur-Ernst, Ute.** 2000. Das Berufskonzept - zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Beitrag zur Dokumentation der Tagung Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung - Beruf als zentrales Moment bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklung. Bad Boll, 14. - 17. Mai 2000. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_laurernst_badboll.pdf).
- Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe.** 2008. Heterogenität in Schule und Unterricht. Einleitende Reflexionen. In: Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 9-17.
- Leiprecht, Rudolf.** 2008. Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, 95-112.
- Lorenz, Klaus.** 2002. Bericht zum Projekt „Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen STEBS“ in Baden-Württemberg. In: Eckert, Manfred; Horlebein, Manfred; Lisop, Ingrid; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt. S. 245-255.
- Minderop, Dorothea; Solzbacher, Claudia.** 2007. Ansätze und Dimensionen. Eine Einführung. In: Minderop, Dorothea; Solzbacher, Claudia, (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess. München, 13.
- Niedersächsisches Kultusministerium.** 1998. Schulprogrammentwicklung und Evaluation. Stand, Perspektiven und Empfehlungen, Hannover. (http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1012832_L20.pdf).
- Prenzel, Annedore.** o. J. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt, o.S. (http://www.xenos-nuernberg.de/Veranstaltungen/Vielfalt_Schule_Toleranz/Tagungsdokumentation_08_Nov_02/Referat_von_Annedore_Prenzel/referat_von_annedore_prenzel.html).
- Preuss-Lausitz, Ulf.** 2004. Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen von Vielfalt. In: Friedrich Jahresheft 2004, 14-17.
- Rihm, Thomas.** 2008. Teilhabechancen ausloten. Einleitende Gedanken zum Vorhaben. In: Rihm, Thomas (Hrsg.) Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, 13-20.
- Roß, Ruth; Dobischat, Rolf.** 2001. Berufliche Schulen als regionale Kompetenzzentren. Grundsatzreferat für die Kooperationsveranstaltung der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz am 13. September 2001 in der Adolf-Reichwein-Schule, Limburg. (<http://sform.bildung.hessen.de/berufsschule/~p-informationenhkm/vortrag-ross.pdf>).

- Sielert, Uwe.** 2006. Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung 02/06, 7-14.
- Sloane, Peter.** 1999. Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben, 75-92.
- Solga, Heike.** 2003. Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22/2003, 19-25.
- Solzbacher, Claudia.** 2007. Durch Netzwerken zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Region des Lernens'. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess. München, 131-140.
- Strittmatter, Anton.** 2006. Grundzüge einer Heterogenitätspädagogik. In: Journal für Schulentwicklung 02/06, 31-36.
- Stroot, Thea.** 2007. 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.
- Tillmann, Klaus-Jürgen.** 2004. System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft 2004, 6-9.
- Tillmann, Klaus-Jürgen.** 2007. Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 1.3.2007 in Köln.
(http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1_.pdf).
- Waser, Rudolf / Armin Felber.** 2002. Qualitätskonzepte an beruflichen Schulen in der Schweiz. In: Eckert, Manfred; Horlebein, Manfred; Lisop, Ingrid; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik, Frankfurt, 257-268.
- Wenning, Norbert.** 2004. Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, 565-582.
- 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. 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 und Basel, 32-41.
- Zimmer, Gerhard.** 2008. Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: Zimmer, Gerhard; Dehnbostel, Peter (Hrsg.) Berufsausbildung in der Entwicklung. Positionen und Leitlinien. Hamburg, 7-45.