

Katja Peters

## **Bildungsstandards und der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung – Chancen, Widersprüche, Konsequenzen**

### **Abstract**

Der folgende Beitrag zielt auf eine kritische Reflexion der Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung, vor dem Hintergrund der Relevanz eines ressourcenorientierten und konstruktiven Umgangs mit Heterogenität, ab. Der Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Heterogenität im schulpädagogischen Kontext folgt der Blick auf die Notwendigkeit eines veränderten Umgangs mit Heterogenität. Dabei wird die Bedeutung von Heterogenität als mitzudenkende Querschnittsdimension im Anforderungsgemenge beruflicher Bildung im Allgemeinen sowie hinsichtlich der Einführung von Bildungsstandards im Speziellen herausgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen dabei die Chancen und Risiken, die durch Bildungsstandards für den Umgang mit Heterogenität zu erwarten sind. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden abschließend die Herausforderungen, die auf den Ebenen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung mit einer verstärkten Beachtung von Heterogenität in der beruflichen Bildung verbunden sind, formuliert.

### **Inhalt**

1. Einleitung
2. Heterogenität - ein subjektives Konstrukt?
3. Relevanz eines veränderten Umgangs mit Heterogenität
  - 3.1 Chancengleichheit als Prinzip der Herstellung sozialer Kohärenz
  - 3.2 Wettbewerbsfaktor Bildung
  - 3.3 Potenziale für schulische und berufliche Bildungsprozesse
  - 3.4 Umgang mit Vielfalt als gesellschaftspolitischer Bildungsauftrag
  - 3.5 Anforderungen des sozialpädagogischen Berufsfeldes
4. Über Standards und den Umgang mit Heterogenität
  - 4.1 Nationale Bildungsstandards als Reaktion auf Leistungsheterogenität
  - 4.2 Bildungsstandards für die berufliche Bildung?
  - 4.3 Bildungsstandards und der Umgang mit Heterogenität- Chance oder Widerspruch?
    - 4.3.1 Standards und Heterogenität als Zielkonflikt?
    - 4.3.2 Standards als bildungstheoretische Verkürzung und Fixierung von Bildungszielen?
    - 4.3.3 Bildungsstandards als Selektionsinstrument?
    - 4.3.4 Chancen durch Standards auf der Ebene von Bildungssystem und Schule
  - 4.3.5 Standards und ihre Wirkung auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht
5. Schlussbetrachtung: Konsequenzen für den Umgang mit Heterogenität

### **Keywords**

Heterogenität, Berufliche Bildung, Bildungsstandards, Chancengleichheit, Lehrerbildung, Leistungsheterogenität, Personentwicklung, Selektion, Unterrichtsentwicklung

## 1. Einleitung

„Die Problematik der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen ist sowohl über die Schulformen hinweg als auch innerhalb einzelner Klassen evident. In den Klassen aller Schulformen in den Ausbildungsschulen findet man eine komplexe Mischung von nationalen, regionalen, sozialen und individuellen Subkulturen. Mit dem wahrnehmbaren Phänomenen und deren existziellem Erleben und ihren Auswirkungen müssen sich Lehrer und Lehrerinnen [...] täglich auseinandersetzen“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2006, 1).

Im Hamburger Curriculum für die zweite Phase der Ausbildung für das Berufsschullehramt mit dem Schwerpunkt Personennahe Dienstleistungen Kinder- und Jugendhilfe geht es um die Problematik der Heterogenität. Hieraus lassen sich zentrale Anforderungen für Lehrende<sup>1</sup> in der beruflichen Bildung ableiten. Insbesondere zwei Aspekte werden hier deutlich: Zum einen der breite schulpädagogische Diskurs zum Thema Umgang mit Heterogenität. Hier stehen die Unterschiede zwischen den Lernenden und den damit verbundenen Konsequenzen für den Unterricht sowie für die Organisation des Schulsystems im Zentrum der Diskussion. Zum anderen eröffnet sich eine Perspektive, in der Heterogenität im schulischen Alltag in erster Linie ein didaktisches Problem darstellt und als eine Art Negativfolie (vgl. Stroot 2007, 53) fungiert.

Groeben und Lenzen (2005) beschreiben das Ausmaß der Verwirrung in der gegenwärtigen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion um das Thema Heterogenität als hoch. Dies zeigt sich in Auseinandersetzungen, in denen einerseits behauptet wird, dass die Heterogenität in den Schulklassen steige, jedoch andererseits die deutschen Schulklassen, im Vergleich zu anderer Ländern, mit die homogensten seien. Die Pädagogen nehmen Heterogenität als eine kaum zu bewältigende Herausforderung wahr, in der jedoch pädagogisches Potenzial zu erkennen ist. Der Überzeugung, dass homogene Lerngruppen eine unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse darstellen, steht die Behauptung entgegen, dass gerade die homogenen Lerngruppen eine Ursache für die heterogenen Leistungen der Schüler seien (vgl. Groeben / Lenzen 2005, 5).

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Heterogenität im schulpädagogischen Kontext. Um eine adäquate begriffliche Basis bereitzustellen, werden hierfür im zweiten Kapitel drei Erklärungsansätze skizziert. Im anschließenden Kapitel wird die Frage nach der Relevanz von Heterogenität in der beruflichen Bildung<sup>2</sup> erörtert. Hierbei werden ausgewählte Aspekte auf der Makroebene (die gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen bzw. Rahmenbedingungen beschreibt), auf der Mesoebene (beschreibt die Schulorganisation) sowie der Mikroebene (beschreibt die Interaktionen der Akteure auf der Unterrichtsebene) herausgestellt. Da Heterogenität als eine Querschnittsdimension zu betrachten ist, ist sie bei der Auseinandersetzung mit den aktuellen und dauernden Anforderungen, die an die Akteure und Institutionen der beruflichen Bildung gestellt werden, mitzudenken. Ein spezieller Anforderungsbereich zeichnet sich derzeit angesichts der Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ab. Im vierten Kapitel wird daher das Thema Bildungsstandards, im Anschluss an eine Darstellung der Kerngedanken dieser, hinsichtlich seiner Relevanz für die zunehmende Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bil-

1 Bei der Bezeichnung von Personengruppen und bei allgemeinen Personenbezügen werden zugunsten der besseren Lesbarkeit geschlechtsneutrale Bezeichnungen und die männliche Pluralform verwendet.

2 Bei den Bezügen zur beruflichen Bildung wird der Fokus auf die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik gelegt.

dung diskutiert. Dabei werden insbesondere die Berührungs punkte der beiden Themen sowie die Chancen und Risiken herausgearbeitet. Die Diskussion der Übertragbarkeit des Konzeptes nationaler Bildungsstandards auf den Bereich der beruflichen Bildung wird lediglich skizziert. Im abschließenden Kapitel werden konkrete Herausforderungen auf den Ebenen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, die mit einer verstärkten Beachtung von Heterogenität in der beruflichen Bildung verbunden sein können, in den Blick genommen.

## 2. Heterogenität - ein subjektives Konstrukt?

„Vielfalt hat Konjunktur, die Pädagogik der Vielfalt ist in aller Munde, manchmal scheint es sich dabei aber eher um ein Oberflächendesign zu handeln. [...] der Normalschüler, die Normalschülerin müssen nach wie vor als Fixpunkte zur Definition von Abweichung herhalten. Vielleicht gibt es diese Fixpunkte auch nur in unseren Köpfen. Und vielleicht wirken sich diese Fixpunkte auch auf die Wirklichkeit ab“ (Thomann 2006, 6).

Spätestens die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 führte zu einer verstärkten und zunehmend kontroversen Diskussion der Frage der Homogenität bzw. Heterogenität von Lerngruppen in deutschen Schulen (vgl. Schleicher 2002: zit. n. Stadtfeld 2005, 252). Gekennzeichnet ist diese pädagogische und bildungspolitische Debatte von einer Vielzahl von Begriffen und Konzepten.<sup>3</sup> Dabei zeichnen sich insbesondere drei Perspektiven auf Heterogenität ab:

Im schulischen Kontext wird mit Heterogenität in erster Linie angedeutet, dass „[...] eine Lerngruppe nicht (mehr) als Gruppe mit gleichen Voraussetzungen und gleichen Bedingungen gesehen wird“ (Krainz / Dürr / Schratz 2003, zit. n. Stroot 2006, 53). Demnach wird Heterogenität betrachtet als „die Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen. In der pädagogischen Umgangssprache ist ‚Heterogenität‘ einfach zum Synonym für ‚Unterschiedlichkeit‘ geworden und damit zum Etikett auf dem Sammelbecken einer diffusen Gemengelage“ (Groeben 2003, 6).

Ein Versuch den Begriff der Heterogenität zu differenzieren, erfolgt darüber, dass Kategorien bestimmt werden, denen Menschen bestimmten Gruppen zugeordnet werden und mit der Zuschreibungen von bestimmten Merkmalen erfolgen. Heterogenität wird hier auf vielfältige Differenzmerkmale bezogen, die mehr oder weniger sichtbar sind und die in vielfältigen Wechselbeziehungen zueinanderstehen (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 17; Morawietz 1980, 5; Wenning 2007, 25 f.). Aufgrund dieser Wechselbeziehungen lassen sich Heterogenitätskriterien in primäre Strukturmerkmale wie beispielsweise die soziale und kulturelle Herkunft sowie das Geschlecht und in sekundäre Effekte, die durch die primären Strukturbedingungen beeinflusst werden, unterscheiden. Hierbei sind für das schulische Lernen vor allem sprachliche Kompetenzen und individuelle Eingangsvoraussetzungen wie kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie motivationale, konstitutionelle und affektive Merkmale relevant (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008, 6; Preuss-Lausitz 2004, 17; Morawietz 1980, 5; Wenning 2007, 25 f.).

Auch für die Lerngruppen der beruflichen Schulen ist Heterogenität ein bestimmender Faktor. Hier kommen weitere Kriterien hinzu, wie die verschiedenen Praxislernorte und die kürzere oder längere Berufserfahrung der Lernenden (vgl. Hahn / Clement 2007). Charakteristisch ist zudem, dass Absolventen aller Schulformen, d. h. mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen, aufeinandertreffen: „Dadurch lassen sich in Berufsschulklassen sehr unterschiedliche Vorbildungsniveaus und Bildungsinteres-

3 Begriffe und Konzepte wie „Integration/Inklusion“, „Interkulturalität“, „Pädagogik der Vielfalt“, „Begabungsförderung“, „Benachteiligtenförderung“ beherrschen zunehmend die pädagogische Diskussion.

sen finden. Heterogenität zeigt sich weiterhin in der Altersdurchmischung von Klassen, der unterschiedlichen sozialen und kulturellen bzw. ethnischen Herkunft der Schüler/innen sowie der nach Geschlecht verschiedenen Teilhabe an bestimmten Berufsausbildungsgängen“ (Herwartz-Emden et al. 2008, 9).

Beschränkt sich die Perspektive auf Heterogenität auf die Zuweisung von Differenzmerkmalen, läuft sie Gefahr, „[...] als eine Art ‚Negativfolie‘ [zu] fungier[en], die auf die Mühsal von heterogenen Lerngruppen verweist, als dass positive Effekte hervorgehoben werden. Diese Ansätze, die die Heterogenität einer Lerngruppe bedenken, sind häufig im Kontext eines Defizitausgleichs als Problemperspektive zu finden. Hier scheint der Begriff ‚Heterogenität‘ eher ‚Differenz‘ und ‚Defizit‘ zu implizieren“ (Stroot 2007, 53).

Vor diesem Hintergrund wird die Heterogenität der Schüler erschwerend für die Unterrichtsarbeit und zu einer Belastung für die Lehrenden. Schon Johann Friedrich Herbart betrachtete 1807 die Verschiedenheit der Köpfe, als das große Hindernis aller Schulbildung und Ernst Christian Trapp machte in diesem Zusammenhang den Vorschlag, den Unterricht auf Mittelköpfe zu kalkulieren (vgl. Stadtfeld 2005, 256).

Die Differenzierung in verschiedene Heterogenitätsdimensionen ist dort von Relevanz, wo der institutionelle und individuelle Umgang mit Heterogenität reflektiert und der Unterricht individuell geplant werden soll, denn klassifizierende Kategorien können durchaus der Komplexitätsreduktion von Wirklichkeit und der Sinnzuweisung dienen (vgl. Lamp 2007, 2). Neuere Erziehungs- und Bildungstheorien geben der Verschiedenheit aber einen anderen Stellenwert und nehmen eine neue Perspektive auf Heterogenität ein. Hier ist insbesondere auf das pädagogische Konzept der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (1995) zu verweisen. Sie unterscheidet drei Dimensionen von Heterogenität:

- die Differenzen der Ausgangsbedingungen (Begabung, Wissen, Intelligenz),
- die Differenzen der Kulturen sowie
- die Differenzen der Geschlechter (vgl. Prengel 1995).

Ihr Differenzbegriff erschöpft sich aber nicht in der Beschreibung von Unterschiedlichkeit, sondern zielt auf ein Nutzbarmachen von Unterschieden ab. Die hierfür relevanten Dimensionen sind die der Gleichheit und die der Verschiedenheit, wobei beide Dimensionen unverzichtbar sind, „[...] denn Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betonen hat Hierarchie zur Folge und Gleichheit ohne Verschiedenheit zu betonen hat Gleichschaltung zur Folge“ (Prengel 2002). Deutlich wird das Neue an der Perspektive Prengels. Sie formuliert einen demokratischen Differenzbegriff, als Aufforderung an die Pädagogik, Differenzen nicht als Legitimation von Hierarchien heranzuziehen (vgl. Prengel 1995, 30 ff.). Eine Pädagogik der Vielfalt beruht auf der Gleichberechtigung der Verschiedenen (Prengel 2002). Wenn das Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz von der Pädagogik einseitig zugunsten der Gleichheit ausbuchstabiert wird, werden Normalitätsvorstellungen der Mehrheit zur Messlatte für alle und damit zur Barriere für diejenigen, die nicht den Normalitätsvorstellungen der Mehrheit entsprechen (vgl. Prengel 1995: zit. n. Lamp 2007, 7). Zudem kann Homogenität immer nur als eine Abstraktion von gegebener Heterogenität und damit als eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenem verstanden werden (vgl. Radbruch 1950: zit. n. Prengel 1995, 30). Die Entscheidung, welches Kriterium als tertium comparationis bei einem Vergleich Gültigkeit haben soll, ist dabei immer individuell und basiert folglich nicht auf einem objektiv wahren Grund (vgl. Prengel 1995, 33).

Prengel bestimmt damit das Verhältnis von Gleichheit und Differenz neu: „Heterogenität wird als egalitäre Differenz anerkannt und die Verschiedenheit von Schülern als

Normalfall vorausgesetzt. Historisch herausgebildete und tradierte Normalitätsverständnisse in Bezug auf Kategorien wie beispielsweise den Sozialstatus, das Geschlecht und die Nationalität, die sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung eine Rolle spielen, sollen damit in Frage gestellt werden“ (Reh 2005: zit. n. Miller 2008, 212). „Sowohl die Orientierung an einem Mittelmaß als auch die faktische Normierung von Lernenden im Sinne von Homogenitätsvorstellungen impliziert die Wahrnehmung von Individuen als kategoriale Ausprägung und als Angehörige einer Majorität oder Minorität“ (Stroot 2007, 53).

Die kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Normalitätsvorstellungen liegt auch der Perspektive Hans Brügelmanns zugrunde. Er thematisiert die Bedeutung von Gemeinsamkeiten, die Situations- und Kontextabhängigkeit von Identitäten sowie die Konsequenzen von Merkmalsfestschreibungen. Merkmale und folglich auch Unterschiede, mit denen Individuen und Gruppen definiert werden, basieren auf individuellen Konzepten, situativen Konstruktionen und kulturellen Normen: „Heterogenität [ist] eine Zuschreibung von Unterschieden aufgrund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt“ (Brügelmann 2001, 5). Heterogenität ist damit kein Faktum, sondern sie stellt eine normbezogene Bewertung hinsichtlich einer Abweichung von der Regel oder von einer Idealvorstellung dar, die immer abhängig ist von den persönlichen Vorstellungen und Haltungen des Individuums. Vor dem Hintergrund einer reduzierten Sichtweise auf Heterogenität als Abweichung von einer Norm, beschränkt sich Integration auf die Einbeziehung von Andersartigen und die Differenzierung auf eine Sonderbehandlung gegenüber der Normgruppe. Wird Normalität dagegen verstanden als Einzigartigkeit eines jeden Menschen, dann meint Heterogenität: Unterschiedlichkeit, Integration, Gemeinsamkeit und einen differenzierten Raum für die Individualität aller (vgl. Brügelmann 2001, 4 f.). Die Wahrnehmung von Heterogenität ist zudem abhängig von der Situation und dem Kontext, „[denn] was in einem Kontext als ‚fremd‘ erscheint, gilt in einem anderen als ‚normal‘“ (Brügelmann 2001, 5). Im Kontext institutionalisierter Bildung erfolgt die Charakterisierung von Heterogenität beispielsweise insbesondere über die Leistungsfähigkeit von Lernenden, d. h. über eine Betonung der leistungsbedingten Heterogenität und ihrer Beurteilung anhand schulischer Bezugsnormen (vgl. Wenning 2007, 25).

Vor diesem Hintergrund, der auf die schulische Leistungsdiagnostik anspielt, entfaltet ein weiterer Aspekt seine Bedeutung: „Mit einer verkürzten Auffassung von Heterogenität kann die Gefahr einhergehen, Personen oder Gruppierungen als unterschiedlich zu etikettieren. Solche Urteile können [...] zu Vorurteilen werden, wenn die egalitäre und die nicht-identifizierende Dimension von Heterogenität ausgeblendet werden“ (Prengel 2004, 44). Aussagen zu einzelnen Schülern oder Gruppen können demnach immer nur partiell und vorläufig gelten, sie aber nie als Ganzes mit ihren zukünftigen Entwicklungen identifizieren (vgl. Prengel 2004, 44). Heterogenität im Sinne einer Zustandsbeschreibung ist damit stets nur zeitlich begrenzt gültig und kann durch Veränderungen jederzeit anders ausfallen (vgl. Wenning 2007, 23). Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Wechselbeziehung zwischen den Heterogenitätskriterien d. h., dort wo primäre Strukturmerkmale sekundäre Effekte nach sich ziehen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008, 6). Das Bewusstsein hierfür ist von entscheidender Bedeutung für eine ressourcenorientierte Wahrnehmung von Heterogenität.

Deutlich geworden ist, dass ein ressourcenorientierter Umgang mit Heterogenität auf einer Perspektive jenseits reduzierter kategorialer Sichtweisen und stereotypem Denken basiert. Zugeschriebene und selbst gewählte Gruppenzugehörigkeiten und Merkmale stifteten Gemeinsamkeiten oder auch Differenzen, die wiederum eine we-

sentliche sozialisatorische Rolle für Individuum und Gesellschaft spielen, d. h. „[...] diese Fixpunkte in unseren Köpfen wirken sich nicht nur vielleicht auf die Wirklichkeit ab“ (Thomann 2006, 6). Angesichts dessen wird die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität insbesondere da relevant, wo Zuschreibungen und Zugehörigkeiten zu Ungleichheiten hinsichtlich der Teilhabe an Ressourcen und der Chancen auf Anerkennung führen (vgl. Lamp 2007, 2). Was bedeutet dies in Bezug auf die berufliche Bildung und welche Aspekte spielen hier eine zusätzliche Rolle? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

### **3. Relevanz eines veränderten Umgangs mit Heterogenität**

„Unterschiedlichkeit [kann] in zukunftsrelevanten Kompetenzbereichen zum Problem werden [...]. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn beträchtliche Anteile einer Altersgruppe deutlich hinter den Anforderungen zurückbleiben, die für eine erfolgreiche Berufskarriere, Lebensgestaltung und gesellschaftliche Partizipation bewältigt werden müssten. [...] Die in Deutschland festzustellende Heterogenität bedeutet für viele Menschen ungünstige individuelle Lebensperspektiven. Doch sind die Rückwirkungen auf das Gemeinwesen mindestens ebenso problematisch. Staaten, die ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität erreichen, schaffen günstige Ausgangsbedingungen für wirtschaftlichen Wettbewerb, für einen lebhaften und vernünftigen gesellschaftlichen Diskurs. [...] Heterogenität [wird] zu einem Problem [...], wenn viele den Anforderungen für gesellschaftliche Teilhabe nicht gerecht werden können. Daran schließt nun die Frage, ob bestimmte gesellschaftliche Gruppen von den Anforderungen weiter entfernt sind. Allgemeiner formuliert, wird nach unterschiedlichen Chancen gefragt, Kompetenzen zu entwickeln, die für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft von Bedeutung sind“ (Aktionsrat Bildung 2007, 26 f.).

Eine wachsende grenzüberschreitende Internationalisierung und ein binnengesellschaftlicher Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkünften und Sprachen führen auch im Bereich der beruflichen Bildung zu einer zunehmend zu beobachtenden Heterogenität (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008, 2). Der professionelle Umgang mit Heterogenität stellt angesichts dessen einen Faktor von nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher Relevanz auf verschiedenen Ebenen dar - mit der Konsequenz, dass die Anforderungen des Umgangs mit Unterschieden aus der Sicht von Schul- und Unterrichtsentwicklung für alle Beteiligten der beruflichen Bildung weiter steigen.

#### **3.1 Chancengleichheit als Prinzip der Herstellung sozialer Kohärenz**

Im Zentrum der gegenwärtigen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion stehen insbesondere die mit Heterogenität einhergehenden negativen Folgen, die in den international vergleichenden Schulleistungsstudien eindrücklich belegt werden: Konstatiert wird für das deutsche Bildungssystem, dass es soziale Ungleichheit in besonderem Maße herstellt: „Über die Differenz von gebildet/ungebildet bzw. über den Erwerb/Abschluss von Bildungszertifikaten werden Bildungsinstitutionen als Horte der Reproduktion sozialer Ungleichheit und als Schaltstellen für mögliche Veränderungen angesehen“ (Löw 2006, 64). So eng, wie in keinem der an PISA beteiligten OECD-Länder, stehen Bildungsbeteiligung und Schulerfolg in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler. Erkennbare Bildungsunterschiede sind in erster Linie auf die bereits dargestellten primären Strukturbedingungen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft zurückzuführen: „Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt - indirekt vermittelt - der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 12).

Für Schüler mit einer riskanten Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen<sup>4</sup> ergibt sich demnach im deutschen Bildungssystem eine ungünstige Prognose für den Bildungserfolg (vgl. Schümer 2005, 3 f.). Wenn eine so deutliche Chancenungleichheit besteht, kann nicht davon ausgegangen werden, dass bislang ein hinreichend guter Umgang mit Heterogenität im Schulsystem erreicht wurde (vgl. Miller 2008, 209). Angesichts dieser Befunde kann sich die berufliche Bildung nicht der Auseinandersetzung mit der Frage entziehen, inwieweit ihre Rahmenbedingungen, ihre Schul- und Unterrichtsstrukturen sowie die Mikroebene der sozialen Interaktionen ebenfalls geeignet sind, als Hort der Reproduktion sozialer Ungleichheit betrachtet zu werden. Eine weitere Frage ist die, welche Potenziale sie ausschöpfen kann, um als Schaltstelle für mögliche Veränderungen zu fungieren (vgl. Löw 2006, 64). Die Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bildung muss „[...] dem Ziel verpflichtet sein, für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. Dieses Ziel der gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen gilt für alle Einrichtungen des Bildungswesens“ (Prengel 1995, 185). Die berufliche Bildung hat damit, die gesellschaftspolitische Aufgabe zu übernehmen, soziale Kohärenz (vgl. Heymann 1997 zit. n. Brügelmann 2001, 15) herzustellen und zu sichern. So fordert der Hamburger Bildungsplan von den beruflichen Schulen, dass der Unterricht auf den Ausgleich von Benachteiligungen, die Verwirklichung von Chancengleichheit und den Grundsatz der Integration von Schülern unterschiedlicher ethnischer, kultureller und entwicklungsbedingter Lernausgangslagen auszurichten ist (vgl. BBS 2007, 4).

### 3.2 Wettbewerbsfaktor Bildung

Angesichts der kaum über die Leistungsfähigkeit erfolgenden Selektion bleiben, gesamtgesellschaftlich und bildungswirtschaftlich betrachtet, im deutschen Bildungswesen Begabungs- bzw. Bildungsreserven ungenutzt. Wirtschaftliche Prosperität hängt entscheidend von der Verfügbarkeit gut ausgebildeter Arbeitskräfte ab und damit von einer hohen Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008, 4). „Im Potenzial der zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt eine der größten Produktivitäts- und Innovationsreserven in Deutschland“ (Aktionsrat Bildung 2007, 9). Die Mobilisierung von Wissen und Kreativität basiert auf der Ermöglichung bestmöglicher Bildungschancen für die nachkommende Generation. „Bildung ist in einer globalisierten Welt der Wettbewerbsfaktor. Bildung stärkt die Wettbewerbsfähigkeit [...]. Und Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftlichen und wirtschaftlichen, aber auch für den individuellen Wohlstand“ (Aktionsrat Bildung 2007, 9). Durch Bildung vermittelte Kompetenzen stellen demnach für das Wirtschaftswachstum eine gewichtige Determinante dar. Vor diesem Hintergrund hat das Bildungssystem einen entscheidenden Beitrag, zur Sicherung des qualitativen und quantitativen Bedarfs an Arbeitskräften zu leisten. Diesem Ziel sind auch die Reforminitiativen der Bundesregierung geschuldet, deren eingerichteter Innovationskreis berufliche Bildung zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung entwickelt hat:

4 Folgende Merkmale der sozialen Herkunft ziehen nach PISA ungleiche Chancen und Unterschiede im Schulerfolg nach sich: Kulturelle Bedingungen (Geburtsland; gesprochene Sprache; elterliches Bildungsniveau; Besitz an Kulturgütern, pädagogisch relevanter Besitz) sowie Soziale Bedingungen (Zusammenleben mit beiden Eltern; Zahl der Geschwister; Themen/Intensität der familiären Kommunikation; akzeptierendes/restruktives Familienklima etc.).

- die Verbesserung der Ausbildungsreife der Schüler,
  - die Optimierung der Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte,
  - die Neuordnung von Förderstrukturen,
  - die effektivere Nutzung von Ausbildungskapazitäten sowie
  - das Vorantreiben der Nachqualifizierung junger Erwachsener
- sind hierfür nur einige Beispiele (vgl. BMBF 2007, 10 ff.).

### **3.3 Potenziale für schulische und berufliche Bildungsprozesse**

Bislang dominierte die Vorstellung, dass in homogenen Gruppen aufgrund der komplementären Spezialisierung der Lehrenden höhere Lernerfolge zu erwarten sind: „Je homogener die Lerngruppe und je spezieller qualifiziert die Unterrichtenden für ihre Besonderheiten, umso besser entwickeln sich Kinder“ (Brügelmann 2001, 9). Ange- sichts dessen stellt sich die Frage, ob heterogener Gruppen erwünscht sind. Dieser Annahme widersprechen empirische Befunde über die Leistungen lernbehinderter Schüler in Sonderschulen, die sich schlechter entwickelten als beim Verbleib in der Regelklasse, (vgl. Haeberlin 1991; Jaumann-Graumann 1999; Wocken 2000: zit. n.: Brügelmann 2001, 10). „Didaktiken überschätzen den vertikalen Transfer von Wissen und Können, sie unterschätzen latent wirksames horizontales Lernen mit- und von- einander“ (Brügelmann 2001, 10). Heterogene Lerngruppen fördern Chancengleich- heit, da sie zur Leistungssteigerung der Schwächeren beitragen, ohne die Leistungs- stärkeren in ihrer Entwicklung einzuschränken (vgl. Werning 2004, 25).

Die Bedeutung von Heterogenität als wichtige Ressource für schulische und berufl- che Lernprozesse konnte in Forschungen der Sozial- und Organisationspsychologie nachgewiesen werden. Danach wurden Gruppenaufgaben, die Kreativität erfordern, in heterogen zusammengesetzten Gruppen erfolgreicher gelöst. Bei Entscheidungs- aufgaben konnten zudem qualitativ hochwertigere Lösungen entwickelt werden, da aufgrund der Heterogenität eine größere Anzahl an Lösungsalternativen in Betracht kam. So konnte die Gefahr reduziert werden, dass voreilige oder kontraproduktive Entscheidungen getroffen wurden. Der Kritik, dass in heterogenen Gruppen die Kommunikation und Koordination erschwert und die Gruppenkohäsion gering ist, kann entgegengehalten werden, dass homogene Gruppen häufiger an mangelnder Dynamik und Spannung leiden und die Gruppenmitglieder aus diesem Grund weniger in der Lage sind, auftretende Schwierigkeiten zu bewältigen und sich an Veränderungen und neue Anforderungen anzupassen (vgl. Stierle / Wagner 2004, 76 f.). Der Anregungsgehalt und der Anreiz, die eigenen Perspektiven zu erweitern, sind demnach in heterogenen Lerngruppen höher (Thomann 2006, 3 f.). „In homogenen Gruppen fehlen notwendige Stimuli und Potenziale, die sich gerade aus den Unterschieden speisen. Lernen benötigt per se ein Spannungsverhältnis zwischen Gleich- heit und Differenz, Lernen funktioniert über Wiedererkennen und Unterscheidungen treffen“ (Schratz 2008, 2). Vor diesem Hintergrund gewinnt Heterogenität in der Be- rufsbildung in doppelter Hinsicht an Relevanz: als Chance und Ressource für die Gestaltung fruchtbare Bildungsprozesse in der Ausbildung sowie als Vorbereitung auf die Anforderungen des späteren Berufsfeldes der Schüler.

### **3.4 Umgang mit Vielfalt als gesellschaftspolitischer Bildungsauftrag**

In unserer postmodernen Gesellschaft, die von einer Pluralisierung der Lebensstile und Wertorientierungen gekennzeichnet ist, sind die Anforderungen an den Einzel- nen hinsichtlich seines Bildungs- und Ausbildungsniveaus, seiner Flexibilität und Mo- bilität sowie seines selbstverantwortlichen Umgangs mit riskanten Freiheiten gestie- gen (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 14). „Dazu gehört die Bereitschaft, die gesellschaftli-

che Vielfalt zu akzeptieren, sie mit einer sozial verträglichen Verwirklichung der eigenen Lebensplanung zu verbinden und privat, beruflich, gesellschaftlich und politisch täglich neu Vielfalt auszuhalten und das Aushandeln von Kompromissen herzustellen. Das verlangt ein hohes Maß an Selbststeuerung und empathischer Fremdwahrnehmung“ (Preuss-Lausitz 2004, 14). Angesichts dieser Anforderungen müssen sich Bildungseinrichtungen die Frage stellen, inwieweit sie einen Lebens- und Erfahrungsräum bieten, in dem der Heranwachsende sich in seiner Rolle als Mitbürger, der die „Unterschiede unter den Menschen versteht und bejaht und das Seine zum Gemeinwohl beträgt“ (Hentig 2007, 331) einüben kann und welche Grundpraktiken demokratischen Denkens und Handelns als Gestaltungsprinzipien innerhalb und außerhalb des Unterrichts Geltung finden. Die Institutionen der beruflichen Bildung haben die Aufgabe, das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in einer globalisierten Welt im Sinne sozialer Bildung und Integration zu gestalten. Das umfasst die Förderung der Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die der Humanität, den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind (vgl. KMK 1996, 5): „In einer Einwanderungsgesellschaft ist es von entscheidender Bedeutung, dass das öffentliche Bildungssystem sich wieder des im Grundgesetz verankerten Gleichheitspostulats bewusst wird und Heterogenität als inklusionsorientiertes, organisationelles und pädagogisches Prinzip akzeptiert“ (BMBF 2006, 45).

Die Sensibilisierung für die Werte sozialer und kultureller Vielfalt, die Anregung und Entwicklung solidarischen Handelns und die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung demokratischer und pluralistischer Gesellschaften stellen somit zentrale Bildungsziele dar.

### 3.5 Anforderungen des sozialpädagogischen Berufsfeldes

Die Auseinandersetzung mit den Differenzen, die zwischen Menschen Unterschiedlichkeit und damit Vielfalt konstituieren, bildet den Kern der Sozialen Arbeit und damit eine zentrale Anforderung des zukünftigen Berufsfeldes der Schüler. „Im Mittelpunkt stehen dabei immer Benachteiligungen und / oder Exklusionsrisiken, denen einzelne Individuen oder ganze Gruppen in unserer Gesellschaft ausgesetzt sind“ (Lamp 2007, 1). Angesichts dessen müssen in der beruflichen Ausbildung insbesondere personale Kompetenzen wie Empathie für Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen sowie Respekt gegenüber Vielfalt und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entwickelt werden (vgl. Stockfisch / Stricker / Meyer 2008, 22). Die Umsetzung von Gruppenstrukturen bei gleichzeitig wachsender Heterogenität sowie die Gestaltung und Realisierung didaktisch-methodisch differenzierter, bedürfnisorientierter und partizipatorischer Angebote für Kinder und Jugendliche<sup>5</sup> ist Teil der beruflichen Handlungskompetenz sozialpädagogischer Fachkräfte und damit ein zu realisierendes Ausbildungsziel (vgl. BBS 2007, 4). Der Umgang mit Heterogenität sowie die Auseinandersetzung mit der Problematik der Chancenungleichheit sind hierdurch in zweifacher Hinsicht von fundamentaler Bedeutung. Einerseits als Querschnittsdimension hinsichtlich der Gestaltung der Lernarrangements und andererseits als expliziter Unterrichtsgegenstand, der einen wesentlichen Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz im zukünftigen Praxisfeld der Schüler darstellt.

Die Ausführungen zur Relevanz der Thematik weisen darauf hin, dass es sich bei Heterogenität hinsichtlich der Schülerschaft berufsbildender Institutionen um eine doppelte Herausforderung handelt. Zum einen geht es um die individuelle Förderung,

5 Der hohe Anteil sozial benachteiligter Kinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund und zum Teil gravierenden sprachlichen Defiziten führt zu hohen Anforderungen in Bezug auf Sprachförderung, Bildungsarbeit und Integration.

mit dem Ziel der Chancengleichheit durch den gleichberechtigten und gerechten Zugang zu Bildungsressourcen. Zum anderen geht es um das Erkennen und Nutzen aller Potenziale, mit dem Ziel der optimalen Nutzung von Begabungs- bzw. Bildungsreserven auf den Ebenen Unterricht, Schule und Gesellschaft. Die Relevanz der Thematik liegt ebenfalls in den aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen begründet. Eine davon stellt die Einführung von nationalen Bildungsstandards dar.

#### **4. Über Standards und den Umgang mit Heterogenität**

„Trotz aller Heterogenitätskonzepte befinden wir uns in einer regelrechten strukturellen Homogenisierungswelle. [...] Autonomisierung und Individualisierung treffen heute offensichtlich auf Standardisierung“ (Thomann 2006, 7 f.).

Mit der Einführung von Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich liegt ein Konzept vor, das allgemeine Bildungsziele durch die Beschreibung von Kompetenzen konkretisiert und eine Überprüfung mit Hilfe von Testverfahren ermöglicht. Bei der Erfassung der Leistungsergebnisse erlauben Bildungsstandards zweierlei. Zum einen können die Schulen durch die Vergleichbarkeit der Leistungen ihrer Schüler evaluiert werden. Zum anderen erfolgt ein Bildungsmonitoring. Hier wird überprüft, ob der Bildungsauftrag durch das Bildungssystem erfüllt werden konnte (vgl. Meyer 2006, 50). In der Diskussion ist derzeit, ob das Konzept der nationalen Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen auf die berufliche Bildung übertragen werden kann. So könnten auch hier über Systemvergleiche Aussagen über die Kompetenzen der Schüler gewonnen werden. Über entsprechende Steuerungsmechanismen könnte die Qualität beruflicher Handlungskompetenz gesichert und gesteigert werden (vgl. Hensge et al. 2008, 3). Vor diesem Hintergrund werden im nächsten Abschnitt zunächst die Kerngedanken zur Einführung der Bildungsstandards sowie ihrer Übertragbarkeit auf die berufliche Bildung dargestellt. Daran anschließend wird die Frage nach den Chancen und Risiken, hinsichtlich der mitzudenkenden Querschnittsdimension Heterogenität, erörtert.

##### **4.1 Nationale Bildungsstandards als Reaktion auf Leistungsheterogenität**

Die Entwicklung der nationalen Bildungsstandards kann, als Reaktion auf die unbefriedigenden Ergebnisse der vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA und die hierdurch transparent gewordenen Probleme des deutschen Bildungssystems betrachtet werden (vgl. Beck / Klieme 2007, 1). Dies zeigte ein vergleichsweise niedriges Kompetenzniveau der Schüler sowie eine sehr hohe Leistungsheterogenität. Im Mittelpunkt der hierdurch ausgelösten Debatte stand die Forderung, dass die Kompetenzen, die die Schüler in den allgemeinbildenden Schulen erreichen sollen, verbindlich festgelegt werden und dies regelmäßig überprüft wird. Mit der Einfölung dieser Forderungen wurde eine grundsätzliche Wende in der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung eingeleitet. Während die Steuerung des deutschen Bildungssystems bislang über den Input stattfand z. B. durch Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Prüfungsrichtlinien, sollen sich Schulentwicklung und Bildungspolitik nun vor allem an den Lernergebnissen der Schüler und damit am Output orientieren. Dieser soll zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems sowie für Verbesserungs- und Entwicklungsmaßnahmen werden (vgl. Klieme et al. 2007, 11 ff.). Der Beschluss der Kultusministerkonferenz folgte 2002. Es wurden nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen<sup>6</sup> erarbeitet, mit deren Einführung 2003 begonnen wurde. „Die Kul-

6 Derzeit gelten bundesweit folgende Bildungsstandards: Primarbereich (Jahrgangsstufe 4): Deutsch und Mathematik; Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9): Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch); Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10): Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik. Laut KMK-Beschluss im Oktober 2007 werden derzeit Bil-

tusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. „Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung“ (KMK 2005, 7). Neben der länder- und schulformübergreifenden Vergleichbarkeit ist es erklärtes Ziel, die Schul- und Unterrichtsqualität durch kontinuierliche und systematische Selbst- und Fremdevaluation weiterzuentwickeln und zu sichern (vgl. KMK 2005, 10 f.). Es besteht die Hoffnung, „die Probleme der föderalen Zersplitterung zu lösen, den Unterricht effizienter zu machen und die sozialen Ungerechtigkeiten des deutschen Bildungssystems zu überwinden“ (Meyer 2006, 51).

Einheitliche Bildungsstandards, deren Überprüfungen sich an den tatsächlichen Leistungen der Schüler orientieren, sollen hierfür als notwendige Vergleichsmaßstäbe dienen (vgl. KMK 2005, 10 f.). Dabei ersetzen sie keine Lehrpläne, sondern liefern einen übergeordneten pädagogischen Orientierungsrahmen in Form von konkreten Leistungserwartungen bzw. Kompetenzanforderungen. „Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten 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. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse“ (KMK 2005, 11). Durch Bildungsstandards werden damit verbindliche Zielvorgaben definiert und festgelegt, womit in erster Linie eine auf den Output bzw. die Performance bezogene Standardisierung erfolgt. Die Bildungsstandards sind zudem als Regelstandards formuliert, d. h., sie beschreiben einen Durchschnitt im Sinne eines mittleren Leistungsniveaus, der erreicht werden kann (vgl. Meyer 2006, 51). Bei der Beschreibung von Kompetenzen und ihrer Operationalisierung stehen kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) unter Berücksichtigung motivationaler und handlungsbezogener Merkmale im Vordergrund (vgl. Klieme et al. 2007, 72). Zudem werden die Bildungsziele in Form von Bildungsstandards konkretisiert, die sich auf die Identifikation von Grunddimensionen der Lernentwicklung in einer Domäne ausrichten und erschöpfen. Dies erfolgt, anders als bei der Gestaltung von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien, nicht in Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten (vgl. Fischer / Bank 2006, 5).

Um die Bildungsziele messbar bzw. empirisch überprüfbar zu machen, müssen Kompetenzen dahin gehend operationalisiert werden, dass sie in entsprechenden Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (vgl. Klieme et al. 2007, 19). Die Grundlage hierfür bilden Kompetenzmodelle. Ihre Aufgabe liegt in der Beschreibung der Ziele, Strukturen und Ergebnisse von Lernprozessen sowie in der Abbildung der Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülern. Durch ihre Umsetzung in Aufgaben und Tests sollen sie eine an Kriterien, und damit an konkreten Anforderungen auf einer bestimmten Kompetenzstufe, orientierte Beschreibung des Leistungsstandes von Schülern erlauben. Jene Tätigkeiten und Wissensinhalte, die noch nicht beherrscht werden, sollen hierdurch zugleich transparent gemacht werden. Damit geben erst die Kompetenzmodelle den Bildungsstandards eine Orientierungskraft für das schulische Lernen und Lehren, „indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben“ (Klieme et al. 2007, 134 f.). Die zentralen Anforderungen an das allgemeinbildende Schulwesen liegen gegenwärtig in der fachdidaktischen Vertiefung der nationalen Bildungsstandards in Kompetenzmodellen, der Festlegung von Kom-

---

dungsstandards für die gymnasiale Oberstufe (Fächer: Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie, Physik) entwickelt.

petenzniveaus, der Entwicklung von Aufgabenpools und Testverfahren sowie letztlich in der Implementierung an den Schulen (vgl. Klieme et al. 2007, 10).

## 4.2 Bildungsstandards für die berufliche Bildung?

Dass die Bildungsstandards auch im beruflichen Bildungswesen in die Diskussion geraten sind, hängt zunächst damit zusammen, dass diese normativen Vorgaben auch hier in den entsprechenden allgemeinbildenden Fächern teilweise umgesetzt werden müssen (vgl. Meyer 2006, 50; vgl. Sloane / Dilger 2005, 11). Zudem fordern Verbände wie auch Behörden die Ausdehnung dieses Steuerungsmechanismus auf die beruflichen Schulen. „Zum einen soll eine Abkopplung eines Teilsystems verhindert werden und zum anderen wird auch im Feld der beruflichen Bildung Handlungsdruck eingeräumt. So gehen die Überlegungen zur Reform des Berufsbildungsgesetzes auch dahin, dass für den Bereich der Berufsbildung die Diskussion um Kompetenzstandards geführt werden muss“ (Sloane / Dilger 2005, 11). Die Forderung der Bundesregierung nach einer länderübergreifenden Definition von Kompetenzstandards im Bereich der Berufsbildung (vgl. BMBF 2004, zit. n. Sloane / Dilger 2005, 11) sowie die Einbindung der Standarddiskussion in den Kontext von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement an Schulen (vgl. Rolff 2003: zit. n. Sloane / Dilger 2005, 11) konkretisieren diese Überlegungen. In der Debatte über die Übertragbarkeit des Konzeptes auf die berufliche Bildung werden insbesondere folgende Problemfelder thematisiert:

Zum einen weicht das, den Standards des allgemeinbildenden Bereiches zugrunde liegende, kognitionstheoretische Kompetenzverständnis<sup>7</sup> von dem der beruflichen Bildung ab. Es geht von einem generativen Verhältnis von Kompetenz und Performance aus. Danach lassen sich Kompetenzen in gestufte Modelle strukturieren. Jeder Stufe lassen sich Aufgabenstellungen zuordnen, deren erfolgreiche Bewältigung Rückschlüsse auf die erreichte Kompetenz zulässt und damit einen Leistungsstand im Sinne eines erreichten Outcome auf einer Skala zurückmeldet (vgl. Sloane / Dilger 2005, 15). Die Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung werden dagegen handlungstheoretisch interpretiert. Die Systematisierungen und Klassifikationen von konkreten beruflichen Tätigkeiten bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kompetenzmodellen. D. h., Aufgabenstellungen werden direkt aus einer beruflichen Domäne gewonnen und für die Aufgaben werden konkretisierende Kompetenzgefüge erstellt. Damit erfolgt keine Ableitung der Aufgaben aus den Kompetenzmodellen wie für die Bildungsstandards vorgesehen (vgl. Sloane / Dilger 2005, 15).

Hiermit hängt auch ein anderes Domänenverständnis zusammen: „Als entscheidendes Merkmal des Weinertschen Kompetenzbegriffs kann die generelle Inhaltsgebundenheit von Kompetenzen genannt werden, die einen vollständigen Verzicht auf verbindliche Inhalte unmöglich erscheinen lässt. Kompetenz ist also in hohem Maße domänenpezifisch. Entsprechend müssen Kompetenzen in Domänen bzw. Fächern operationalisiert werden, da allgemeine, fächerübergreifende Kompetenzen fachliche Kompetenzen voraussetzen“ (Fischer / Bank 2006, 6). Der Erwerb von Kompetenzen ist hierbei an spezifische Inhalte gebunden und beginnt mit dem systematischen Aufbau von intelligentem Wissen in einer Domäne (vgl. Weinert 2001: zit. n. Klieme et al. 2007, 22). Dieser Domänenbezug lässt sich in dieser Form nicht mit den Lernfeldern der beruflichen Bildung vereinbaren: „Der Domänenbezug spielt eine besondere Rolle, weil theoretisch davon ausgegangen wird, dass der systematische Aufbau von

7 „Kompetenzen sind 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.)

Kompetenzen in einem Lernkontext, einer Domäne, beginnt. Dieses Kompetenzverständnis fokussiert auf ‚fachliche Kompetenzen‘ und ist von Ansätzen abzugrenzen, die überfachliche Kompetenzen oder Handlungskompetenz messen und bewerten“ (Seeber 2006, 8). Das Kompetenzverständnis der beruflichen Bildung bezieht sich dagegen auf das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen und betont neben den fachlichen auch bereichsübergreifende Kompetenzen und entfaltet sich dabei in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz (vgl. KMK 2007, 10): „Ziel der Berufsausbildung ist der Erwerb umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit, d. h. die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten“ (Hensge et al. 2008, 6).

Hinsichtlich der Ausrichtung an beruflichen Handlungsanforderungen ergibt sich zudem folgende Schwierigkeit: „[Eine] wohldefinierte Domäne [ist] durch eine klare Problemstellung, eindeutige Lösungswege und Erfolgskriterien beschrieben. Sie ist von einer schlecht definierten Domäne zu unterscheiden, die sich durch Komplexität, Uneindeutigkeit und widersprüchliche Lösungswege auszeichnet“ (Gruber / Mandl 1996: zit. n. Fischer / Bank 2006, 6). Vor diesem Hintergrund sind zwei Kritikpunkte an den domänenorientierten Standards berechtigt. Wenn tatsächlich individuelle Voraussetzungen, Erfahrungen und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden sollen, trifft das auf schlecht definierte Domänen zu. Dasselbe gilt für berufliche Handlungssituationen: „Wenn eine Handlungssituation komplex, nicht planbar ist und selbst organisiert bewältigt werden muss, dann spielen aber auch Faktoren eine Rolle, die unbekannt sind“ (Fischer / Bank 2006, 4). In diesem Zusammenhang konstatieren Fischer und Bank (2006) die Rückkehr affirmativer Bildungskonzepte, denn „[...] überprüft werden kann nur das, was bekannt ist“ (Fischer / Bank 2006, 4). Weder die Erfassung beruflicher Handlungskompetenz noch die einzelner Niveaustufen können über eine enge kognitionsorientierte, domänenspezifische Ausrichtung gelingen, denn berufliche Handlungssituationen, insbesondere im sozialpädagogischen Handlungsfeld, sind in der Regel nicht-standardisiert, komplex und widersprüchlich: Die berufliche Praxis kann nicht als Anwendung von Fachwissenschaften auf Situationen verstanden werden (vgl. Heiner 1995, 102). „Standardisierung als Vereinheitlichung und Normierung führt [...] inhaltlich zu einer Verkürzung und Reduktion, die der Realität komplexer Lern- und Arbeitssituationen nicht mehr gerecht wird. Sie verhält sich sogar konträr zur steigenden Komplexität der Lebens- und Arbeitswelt“ (Meyer 2006, 59).

Konstatiert wird auch, dass die bislang für den allgemeinbildenden Bereich entwickelten Kompetenzmodelle Prozess- und Kontextfaktoren sowie individuelle Aspekte zugunsten einer reinen Produktorientierung vernachlässigen. Dies liegt darin begründet, dass eine kontinuierliche Erhebung und Auswertung größerer Korpora ohne vollständisierte und produktorientierte Messverfahren kaum denkbar sind. Dennoch sollte dieser Aspekt bei der Entwicklung von Bildungsstandards für die berufliche Bildung bedacht werden: Das erreichte Niveau gibt eine Zustandsbeschreibung einer Lernleistung wieder, sagt jedoch nichts über die vorausgegangenen Prozessleistungen und die individuellen Lernfortschritte der Schüler und damit nur begrenzt etwas über die Qualität der Bildungsprozesse aus (vgl. Sloane / Dilger 2005, 15). Zudem stellen die bislang entwickelten Kompetenzmodelle für die Überprüfung der nationalen Bildungsstandards Kompetenz-Performanz-Modelle dar, d. h., sie werden als Aktualisierungsform einer bestimmten Fähigkeit verstanden. Damit wird angenommen, dass aus vorhandenen Ergebnissen auf eine dahinter liegende Kompetenz geschlossen werden kann (vgl. DIPF 2008). Die Ansicht, dass ein Kausalzusammenhang zwischen der Qualität eines Produktes und den tatsächlichen Fähigkeiten des Schülers besteht, ist zwar naheliegend, aber letztlich nicht zwingend. Angesichts

dessen sollte nicht von Kompetenzniveaus, sondern besser von Produktniveaus gesprochen werden (vgl. Fix 2007, 84).

### **4.3 Bildungsstandards und der Umgang mit Heterogenität - Chance oder Widerspruch?**

Die aktuelle bildungspolitische Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen stellt einen Ansatz dar, um die sozial und kulturell begründeten Differenzen im Leistungsspektrum aufzuheben und mehr Chancengleichheit im Bildungsprozess zu garantieren: „Unabhängig von der sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft sollten alle Schüler über grundlegende und anschlussfähige Kompetenzen verfügen, die den wichtigsten Anliegen der Schule und aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Verbindliche nationale Standards sollten auch dazu beitragen, die erheblich divergierenden Bildungsergebnisse der Länder wieder einem gemeinsamen Qualitätsanspruch anzunähern. Unter all diesen Gesichtspunkten können Bildungsstandards als Maßnahme verstanden werden, die darauf abzielt, Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten“ (Aktionsrat Bildung 2007, 87). Angesichts dessen wird nun der Blick auf die Frage gerichtet, inwieweit die Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung, für den Umgang mit Heterogenität und folglich für mehr Bildungsgerechtigkeit und die optimale Nutzung von Bildungsreserven, zielführend sein kann.

#### **4.3.1 Standards und Heterogenität als Zielkonflikt?**

Die Einführung von Bildungsstandards bezeichnet Thomann (2006), nicht ohne Ironie, als die paradoxe Forderung nach einem standardisierten Umgang mit Heterogenität (vgl. Thomann 2006, 8). Dahinter steht die Befürchtung, dass mit der Standardisierung auch da Normierungen vorgegeben werden, wo die Ausführung, die Problembewältigung und die Lösungswege bei vergleichbarer Qualität breit variieren können. Versuche, sich der Beschreibung und Messung von Kompetenzen überzählbare Kriterien zu nähern, laufen Gefahr, individuelle Fähigkeiten zu übersehen und zu vernachlässigen sowie den Fokus auf normative Muster zu richten. Dahinter steht auch die Befürchtung der Rückkehr zum Unterricht für Mittelköpfe und der Ausrichtung auf ein fiktives Mittelmaß (vgl. Stadtfeld 2005, 256). Es stellt sich die Frage, inwieweit ein standardisierter Umgang mit dem dargestellten demokratischen Differenzbegriff (vgl. Prengel 1995) vereinbar ist. Des Weiteren geht es darum, wie verhindert werden kann, dass Standards, im Sinne von Normalitätsvorstellungen der Mehrheit, zur Messlatte für alle und damit zur Barriere für diejenigen, die nicht den Normalitätsvorstellungen entsprechen, werden (vgl. Prengel 1995: zit. n. Lamp 2007, 7). „Allgemeine Maßstäbe, Normen, Muster“, so die Wortbedeutung von Standards, treten notwendig in Widerspruch zu individueller Verschiedenheit, schon wenn sie nur die Ziele definieren, die (mindestens) erreicht, erst recht, wenn sie auch noch die Wege (Mittel, Inhalte, Zeiten) festlegen, auf denen jene erreicht werden müssen“ (Huber 2004, 107). Nimmt man den produktiven Umgang mit Heterogenität ernst, kann es kein Abmessen an einem Einheitsmaßstab geben. Huber (2004) beschreibt dies treffend als Dilemma (Huber 2002: zit. n. Huber 2004, 107). Der Raum für individuelle Interessen und Entwicklungspotenziale sowie der produktive Umgang mit Heterogenität setzen eine konsequente Differenzierung der Lernziele, der Methoden und Inhalte voraus. Ferner bedürfen sie eines Aushandlungsprozesses hinsichtlich der Anerkennung individueller Leistungsprofile im Vergleich und im Hinblick auf Anschlüsse in Beruf und Bildung (vgl. Huber 2004, 106).

Die Prämissen der Gleichheit, die durch die Einführung von Bildungsstandards vertreten wird, wird von Klieme et al. (2007) dagegen als ergänzendes, wenn auch span-

nungsreiches, Kriterium betrachtet. Es findet seine Berechtigung darin, dass schulisches Lernen für alle Schüler zu Ergebnissen führen muss, die ihnen Basisfähigkeiten, in Form von einem Mindeststandard an kultureller Gemeinsamkeit sichert. Damit soll ihnen die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ermöglicht werden (vgl. Klieme et al. 2007, 59): „Zumindest muss man erwarten können, dass weder sozialer Status noch Geschlecht noch Konfession noch Region die Eigenanstrengung der Lernenden so überformen, dass der Lernprozess selbst die Ungleichheit der Herkunft oder des Status bekräftigt“ (Klieme et al. 2007, 59 f.). Die Antinomien Heterogenität und Gleichheit sind damit gleichermaßen Ansprüche moderner Bildungsarbeit, deren Zielkonflikt unübersehbar ist. Für die Frage nach der Relevanz von Bildungsstandards für eine zunehmende Berücksichtigung von Heterogenität in der beruflichen Bildung sind daher zwei Blickrichtungen von Bedeutung. Zum einen, wie durch Bildungsstandards, die für eine gerechte gesellschaftliche Teilhabe notwendige Gleichheit erreicht werden kann. Zum anderen, was parallel bei der Entwicklung und Einführung bedacht werden muss, damit Heterogenität für den einzelnen Schüler, die Lerngruppe, die Schule und die Gesellschaft produktiv genutzt werden kann?

#### **4.3.2 Standards als bildungstheoretische Verkürzung und Fixierung von Bildungszielen?**

Vor diesem Hintergrund ist zunächst eine Verständigung und Entscheidung darüber notwendig, wie Standards für die berufliche Bildung definiert werden können und worauf sie sich erstrecken sollen, wenn die Rückkehr affirmativer Bildungskonzepte (vgl. Fischer / Bank 2006, 4) verhindert und sich Heterogenität als Ressource für schulische und berufliche Lernprozesse (vgl. Huber 2004, 108) entfalten soll. Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei der Entwicklung von Standards für die berufliche Bildung relevant sind, kann nur mit folgenden Einschränkungen vorgenommen werden: in dem Bewusstsein der Zukunftsoffenheit, Vorläufigkeit und Begrenztheit. „Bildungsziele und schulische Arbeit werden als Antworten auf gesellschaftliche Probleme verstanden, aber auch als angemessene Reaktion auf den technologischen Wandel oder auf die Veralterung des Wissens und den rapiden Zuwachs an Technologien. Damit sollen die Pädagogen die Zukunft vorbereiten, die sich nur diffus abzeichnet“ (Klieme et al. 2007, 60). Hinzu kommt, dass Aufgaben und Anforderungen, auf die Bildung vorbereiten soll, nie gleich bleiben. Angesichts dieses vorläufigen Charakters „ist immer wieder zu klären, ob die Inhalte zielgruppengerecht zeitgemäß und zugleich zukunftsorientiert sind, und ob sie den Anforderungen von Beruf und Wissenschaft entsprechen“ (Fischer / Bank 2006, 2). Daher ist von zentraler Bedeutung, für die Definition zukunftsrelevanter Kompetenzen, die Formulierung realistischer Standards, die sich auf anschlussfähige Basiskompetenzen sowie deren nachhaltiger Verfügbarkeit und Anwendbarkeit konzentrieren (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 152).

Wenn Bildungsziele sich in erster Linie an den Kriterien der Messbarkeit und Vergleichbarkeit orientieren ist, dass mit der Einführung von Bildungsstandards eine inhaltliche Verkürzung oder gar bildungstheoretisch trivialisierte Zieldiskussion geführt wird, berechtigt (vgl. Klieme et al. 2007, 55). Angesichts dessen „[...] sind die Inhalte bildungstheoretisch abzusichern. Werden die zu entwickelnden Bildungsstandards bildungstheoretischen Standards gerecht, sodass Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gefördert werden? Setzen sich statt emanzipatorischer nicht eher affirmative Strategien durch, weil emanzipatorische Konzepte nicht funktional abgefragt bzw. geprüft werden können“ (Fischer / Bank 2006, 2)? Mit der Einführung von Bildungsstandards enden die kontroversen Auseinandersetzungen

über die Ziele beruflicher Bildung sowie die konkreten Erwartungen an das Berufsbildungssystem und an die Kompetenzen seiner Absolventen nicht. Vielmehr sind sie, kontinuierlich und in direktem Zusammenhang mit den transparent werdenden Ergebnissen der Bildungsprozesse zu führen.

Neben der Gefahr der Fixierung sowie einer bildungstheoretischen Verkürzung von Bildungsstandards aufgrund der Vernachlässigung überfachlicher Dimensionen<sup>8</sup> ist ein Augenmerk darauf zu legen, in welcher Breite berufliche Bildungsziele durch Standards erfasst werden sollen. Dies hängt davon ab, welche Funktion den Standards zugewiesen wird. Dienen sie dem Ziel der Rückmeldung zwecks Qualitätsentwicklung, sollten sie sich auf Kernbereiche (vgl. KMK 2005, 11) beruflicher Bildungsziele und damit möglichst auf einen Bereich von Konsens und Übereinstimmung (vgl. Klieme et al. 2007, 61) beziehen. Die Beschränkung auf basale Kompetenzen ist zudem dort umso wichtiger, wo Bildungsstandards als Messinstrumente für Abschlussprüfungen und damit für die Selektion missbraucht werden (vgl. Huber 2004, 108). Angesichts der Heterogenität, der unterschiedlichen Erwartungen, der Zukunftsoffenheit für Individuen und Gesellschaft (vgl. Klieme et al. 2007, 59 ff.) sowie der Erhaltung eines Freiraumes für unterschiedlichste Entfaltungen des Individuums und der Institutionen beruflicher Bildung, kann eine Beschränkung der Standardisierung durch eine Orientierung an Basisfähigkeiten und die Identifikation eines latenten Konsenses (vgl. Klieme et al. 2007, 56 ff.), bei aller Kritik, zielführend sein: Es wird selbstverständlich zu beobachten und zu prüfen sein, inwieweit der Konsens Gefahr läuft zu einem Modell von Minimalerwartungen (vgl. Klieme et al. 2007, 57) zu verkommen, das die Rücksicht auf besondere Lebenslagen oder Probleme ignoriert.

#### **4.3.3 Bildungsstandards als Selektionsinstrument?**

Damit wurde eines der größten Risiken der Einführung von Bildungsstandards angesprochen, das zulasten des Umgangs mit Heterogenität gehen würde: der Krebs der zentralen Prüfung bzw. vergleichender Tests (Huber 2004, 108). Wird die Bildungsstandarddiskussion in der beruflichen Bildung zu stark auf die Leistungsmessung und den Vergleich fokussiert, werden statt dem Lernen „Tests zum alleinigen Inhalt und eine hohe Punktzahl zum hauptsächlichen Ziel von Bildung“ (Bisky 2004: zit. n. Fischer / Bank 2006, 4). Auch wenn die Standards ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jedes einzelnen Schülers bilden, dürfen sie nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln verwechselt werden. Hier laufen Bildungsstandards Gefahr lediglich ein weiteres Instrumentarium, der für das deutsche Bildungswesen typischen strukturellen Homogenisierungsversuche, mit dem Ergebnis weiterer Selektion und damit weiterer Ungerechtigkeit zu werden. Auch Klieme et al. (2007) weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Leistungsbewertung im Unterricht der selbstständigen und auf professionelle Maßstäbe ausgerichteten Entscheidungen der Lehrer obliegen müssen: „Bildungsstandards [sind] nicht als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen zu missbrauchen“ (Klieme et al. 2007, 48). Der Gefahr, dass zentrale Tests für Einzelfallentscheidungen in der Schule missbraucht werden, ist bei der Entwicklung und Einführung von Standards besondere Aufmerksamkeit zu widmen: „Dies ginge im Übrigen auch zu Lasten eines förderlichen Umgangs mit Heterogenität: „Die Selektionsfolgen einer notwendig homogenisierenden Prüfung an den Standards könnten durch Leistungen in anderen Bereichen dann nicht ausgeglichen werden“ (Huber 2004, 108). Daher ist es notwendig eine deutliche Trennung, zwischen der Verwendung standardbezogener Tests für das Bildungsmonitoring, der Schulevaluation und als Entscheidungshil-

8 „Intellektuell ehrlicher wäre es ...., die neuen Standards als fachbezogene ‚Leistungsstandards‘ [statt als Bildungsstandards] zu bezeichnen.“ (Heymann 2004, 8)

fe für individuelle Förderung einerseits und für die Noten und Abschlussprüfungen andererseits, vorzunehmen (vgl. Klieme et al. 2007, 48).

Wenn die Testverfahren, die für das Bildungsmonitoring und die Schulevaluation entwickelt wurden, den Unterricht dominieren, drohen weitere negative Konsequenzen für den Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft, denn komplexes Denken, Problemlösen und Kreativität werden aus dem Unterricht verdrängt: „Im öffentlichen Bewusstsein [ist] als Leistung der Schule und in den Strategien der Schüler als Feld der Anstrengung nur noch wichtig, was (zentral) geprüft wird. Damit würden die übrigen Fächer und die anderen Aufgaben der Bildung (Persönlichkeitsentwicklung, politische Bildung) in den Bereich der Beliebigkeit abgeschoben werden“ (Hentig 2003: zit. n. Huber 2004, 108). Mit diesem Phänomen des teaching to the test wird ein zentraler Kritikpunkt an Bildungsstandards angeführt. Dieser liegt darin begründet, dass sich der Unterricht weniger an den allgemeinen Bildungszielen und den spezifischen Bildungsstandards, sondern primär an den konkreten Testaufgaben, mit denen die Einhaltung der Standards überprüft wird, orientiert (vgl. Heymann 2004, 8 f.). Um das Risiko von Disparitäten zu senken, sollten die zur Überprüfung der Standards vorgesehenen Testverfahren nicht mit der Vergabe von Zertifikaten verknüpft werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 152). Alle Entscheidungen, die bezüglich der Gestaltung der Testverfahren zu treffen sind (Stichproben oder Flächenprüfungen, Freiwilligkeit oder Verbindlichkeit, Rhythmus und Zielgruppen der Erhebungen, Auswertungen auf System-, Schul- oder Klassenebene, Veröffentlichungen der Ergebnisse) müssen kontinuierlich auf ihre mögliche Wirkung hinsichtlich der Verschärfung von Selektionsprozessen und Reduktion allgemeiner Bildungsziele reflektiert werden (vgl. Klieme et al. 2007, 102): „[Es] droht eine verstärkte soziale Exklusion von benachteiligten Schülergruppen (z. B. Testausschuss der vermeintlichen Minderleister) und [es] wird einer Vernachlässigung von überfachlichen Bildungszielen Vorschub geleistet (bevorzugte Ressourcenallokation auf Gegenstände unter Kontrolldruck)“ (Abs 2009, 12 f.). Der Wettstreit um die beste Bildung ist wünschenswert. Jedoch ist der Schutz benachteiligter Personen und Institutionen vor ungezügelter Konkurrenz notwendig.

Hieran wird folgendes Spannungsfeld, in dem die Einführung von Bildungsstandards und der damit verbundene Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung steht, deutlich. Das Verhältnis der Handlungsebenen System, Schule und Unterricht. Sloane und Dilger (2005) verweisen auf die Problematik der Vermischung dieser drei Handlungsebenen, die darin liegt, dass es in erster Linie um Steuerungsfragen des Systems und nur in zweiter Linie um didaktisch-organisatorische Fragen der Gestaltung von Schule und Unterricht geht (vgl. Sloane / Dilger 2005, 4). Damit gewinnt die Unterscheidung zwischen dem Bildungsmonitoring, der Evaluation auf Schul- und Klassenebene sowie der Individualdiagnostik an Bedeutung. Angesichts dessen muss in der Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ein Konsens hinsichtlich der zentralen Zielsetzung und Funktion erreicht werden. Diese Unterscheidung ist dahin gehend relevant, als dass sie sich auf die Gesamtkonzeption der Bildungsstandards niederschlägt, denn es sind nicht in erster Linie Bildungsstandards, die Qualität ermöglichen oder Gefahr hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität implizieren, sondern die ihnen zugedachten Funktionen sowie die Qualität der Erhebungsinstrumente und der Rahmenbedingungen (vgl. Heymann 2004, 8).

#### **4.3.4 Chancen durch Standards auf der Ebene von Bildungssystem und Schule**

Mit dem Bildungsmonitoring kann die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung eine Momentaufnahme des Gesamtsystems ermög-

lichen. Diese kann der Analyse der Stärken und Schwächen, der Überprüfung der Effektivität von Schulen sowie der Wirkungen von Reformmaßnahmen und in der Folge der Erarbeitung und Einleitung von Verbesserungsmaßnahmen durch die Bildungspolitik und Bildungspraxis dienen (vgl. Sloane / Dilger 2005, 3). Über das an die Momentaufnahme gekoppelte Feedbacksystem wird die Verantwortlichkeit der Akteure für die Erreichung der Bildungsziele sichergestellt (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 87). Wenn Heterogenität zunehmend berücksichtigt und sich das Bildungswesen vom Hort der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu einer Schaltstelle für mögliche Veränderungen (Löw 2006, 64) wandeln soll, darf Standardorientierung kein Selbstzweck sein. Vielmehr muss er unmittelbar auf Interventionen zielen. Hierfür ist es notwendig, dass bei der Momentaufnahme des Gesamtsystems immer auch die nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 12) der Schüler erfasst werden. So können Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Heterogenitätsmerkmalen und die erreichten Leistungsergebnisse transparent gemacht und zielgerichtet interveniert werden.

Die Ergebnisse des Bildungsmonitoring können als Referenzpunkte für die schulinterne Evaluation und Schulentwicklungsprozesse dienen, denn sie sollen dazu motivieren über Unterricht neu nachzudenken (vgl. Sloane / Dilger 2005, 3): „Bildungsstandards fordern dazu heraus, die systematische Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen. Sie stellen hierfür eine Sprache und ein analytisches Raster zur Verfügung, das geeignet ist, kontinuierliche Lernprozesse über Jahrgangsstufen hinweg zu konzipieren und zu beschreiben“ (Klieme et al. 2007, 53). Da Bildungsstandards und Kompetenzmodelle offen lassen, wie die geforderten Kompetenzen erworben werden, werden die didaktischen und organisatorischen Fragen in erster Linie in die Schulen und den Unterricht ausgelagert und müssen dort von den Lehrkräften interpretiert und konzeptionell bearbeitet werden (vgl. Sloane / Dilger 2005, 8). Die Ausrichtung auf ergebnisbezogene Standards und der Verzicht auf prozessbezogene Standards (opportunity to learn standards) erfolgt mit dem Ziel eben „keine Standardisierung oder Normierung des pädagogischen Handelns, keine ‚Gleichmacherei‘“ (Klieme et al. 2007, 49) zu betreiben. Über die ergebnisbezogenen Standards greift eine indirekte Steuerung, denn die Verantwortung für die Lernergebnisse und damit für die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen für die Lernprozesse und das eigene professionelle Handeln liegt bei den Schulen und Lehrkräften (vgl. Klieme et al. 2007, 48).

Für die einzelnen beruflichen Schulen bedeutet dies, selbstständig festzulegen, wie genau und mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können: „Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren. [...] Schulübergreifend sind Bildungsstandards als ein Instrument zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit zu sehen“ (Klieme et al. 2007, 53 f.). Vor diesem Hintergrund ist der Weg, Bildungsstandards als Kompetenzanforderungen zu formulieren und damit Zielgrößen der Bildungsarbeit festzulegen, zu begrüßen.

#### **4.3.5 Standards und ihre Wirkung auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht**

Bildungsstandards können erst dann eine breitere Wirkung im Umgang mit Heterogenität und für Bildungsgerechtigkeit erzielen, wenn sie Prinzipien und Strukturen der Unterrichtsgestaltung betreffen: „Standards erfüllen ihre Funktion erst dann, wenn

pädagogisches Personal in der Lage ist, mit heterogenen Lernergebnissen ausgleichend umzugehen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 152). Daher ist für die Unterrichtsentwicklung von Bedeutung, Bildungsstandards um differenzierte Rückmeldesysteme zu ergänzen, die sich nicht nur an die Bildungspolitik und die Schulaufsicht sondern zudem an die einzelnen Schulen und die einzelnen Lehrkräfte richten (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 152). Sie müssen den diagnostischen Blick von Lehrkräften unterstützen und den Unterricht über die Rückmeldung von kriterienorientierten Abständen zu den Standards, von heterogenen Lernergebnissen und von den Verteilungen auf Kompetenzstufen adaptiver werden lassen (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 91).

Vor diesem Hintergrund können sich Bildungsstandards, über die Verbesserung der Unterrichtsqualität, entscheidend auf den Ausgleich von Leistungsheterogenität auswirken: „Sie nehmen den Charakter von Zielen an, die durch Unterricht und Lehrer nicht unterlaufen werden dürfen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 141). Da die eingeführten Standards aber keine Standards für Lernprozesse beschreiben, wirken sie nicht automatisch verbessernd auf das Unterrichtsgeschehen. Die Offenheit der Prozessgestaltung durch die Lehrkräfte erhöht zwar die Akzeptanz von Bildungsstandards und verhindert die Normierung pädagogischen Handelns, ist jedoch mit dem Risiko der Reproduktion vorhandener Unterrichtsunzulänglichkeiten verbunden (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 141): „Die Einführung von Standards impliziert nicht schon die Fähigkeit von Lehrern, Schwächen zu diagnostizieren. Ebenso ist die Einführung von Standards nicht von der Vermittlung von Interventionswissen begleitet. [...] Die Einführung von Bildungsstandards ersetzt nicht die Optimierung unterrichtlicher Prozesse“ (Aktionsrat Bildung 2007, 141)! Vor diesem Hintergrund bedeuten Standards für Lehrkräfte nicht nur andere Referenzsysteme für die Unterrichtsplanung, sondern auch größere Freiheitsgrade, Flexibilität und Verantwortung (vgl. Klieme et al. 2007, 49). „Entscheidend für die Wirkung von Bildungsstandards ist die damit zu verbindende Professionalisierung der Lehrkräfte, die auf der Schulebene insbesondere ein gemeinsames Arbeiten an gemeinsamen Problemen bedeutet“ (Aktionsrat Bildung 2007, 89).

Auch wenn Bildungsstandards nicht unmittelbar auf eine diagnostische Betrachtung einzelner Schüler zielen, muss nach Möglichkeiten gesucht werden, wie eine kontinuierliche Anpassung von Unterrichtsprozessen an die Zieldimensionen der beruflichen Bildung und an eine individuelle Förderung gelingen kann. Folglich sind Komplementärunterrichtskonzeptionen und adäquate Diagnoseinstrumentarien<sup>9</sup> zu entwickeln und umzusetzen, die den individuellen und den sich verschieden entwickelnden Persönlichkeiten innerhalb einer Lerngruppe gerecht werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 141). Daher liegen zentrale Anforderungen in der didaktischen Vertiefung von Bildungsstandards in Kompetenzmodellen sowie der Festlegung von Kompetenzniveaus (vgl. Klieme et al. 2007, 10). Insbesondere die Differenzierung zwischen Kompetenzniveaustufen bietet wichtige Hinweise für die Konstruktion von Aufgaben, die innere Differenzierung sowie realistische Zielsetzungen. Den Lehrenden werden so differenzierte Wahrnehmungen von den Leistungsständen der Schüler sowie von den Veränderungen im Verlauf des Lernens ermöglicht: „Es wird sichtbar, in welcher Richtung und auf welchem Weg [Leistungsschwächer] gefördert werden können. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen zu dem allzu üblichen Denken in Defizit-Modellen und sozialen Vergleichen“ (Klieme et al. 2007, 135). Demnach liegt ein besonderes Potenzial für den Umgang mit Heterogenität in der Entwicklung adäquater Kompetenzmodelle. Mithilfe dieser Modelle können Detailanalysen von

<sup>9</sup> Die Grenzen der individualdiagnostischen Aussagekraft einzelner Testanwendungen sind unbedingt zu beachten, da sich die zur Überprüfung der Standards vorgesehenen Testverfahren nicht als Instrumente der Breitbanddiagnostik verwenden lassen (vgl. Klieme et al. 2007, 108).

Kompetenzen vorgenommen und der Entwicklungsstand der Schüler erfasst werden: „Mit Blick auf Kompetenzmodelle kann die Lehrperson verschiedenartige Lernwege und inter-individuelle Unterschiede einordnen, d. h. die Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen verstehen. Durch diesen Vergleichsmaßstab wird die diagnostische Kompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers geschärft“ (Klieme et al. 2007, 50). Die Planung individueller Lernwege, die Identifikation von Lernhindernissen und folglich die Entwicklung und Bereitstellung individueller Fördermöglichkeiten wird unterstützt. Lehrende erhalten die Möglichkeit die Leistungsbewertung der Schüler transparent zu gestalten und den Unterricht gezielter planen und evaluieren zu können. Insgesamt fordern Bildungsstandards Lehrkräfte dazu auf, sowohl fachbezogene als auch und fächerübergreifende Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf klare Zielsetzungen immer wieder neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schüler differenziert wahrzunehmen sowie ihre eigene Professionalität weiterzuentwickeln.

Von Bedeutung für die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung wird sein, dass die Vielfalt der Lernmöglichkeiten, die heterogene Lerngruppen bieten, offensiver genutzt werden und dass der Dynamik individueller Lernbiografien hinreichend Rechnung getragen wird. Bildungsstandards werden da zum Risiko, wo eine standardisierte formale Bildungsplanung zweierlei vernachlässigt. Zum einen sind dies die Faktoren, die die Lernmöglichkeiten und Lebenschancen verschiedener Individuen und Gruppen stark beeinflussen und zum anderen ist es die Rolle, die Bildung für soziale Kohäsion oder aber Verwerfungen spielt. In der Diskussion um einheitliche Bildungsstandards in der beruflichen Bildung muss verstärkt deutlich werden, dass es angesichts des breiten Spektrums von Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen der Schüler verschiedene Wege zu möglichst qualifizierten Bildungsabschlüssen und der Befähigung zu selbstständigem und lebenslangem Lernen gibt. Mit der Orientierung an Zielkompetenzen, der Abkehr von Inputvorgaben und der Offenheit der Lernprozessgestaltung ist der Raum für individuelle Wege der einzelnen Schulen und ihrer Lehrerteams prinzipiell vorhanden: „Ob die erhofften Wirkungen auf die Qualität und Gerechtigkeit des Schulsystems eintreten, hängt jedoch von zusätzlichen Maßnahmen zur Einführung in die produktive Nutzung von Bildungsstandards auf allen Ebenen des Schulsystems ab“ (Aktionsrat Bildung 2007, 89). Welche Herausforderungen angesichts der Zielsetzung eines sinnvollen pädagogischen Umgangs mit Heterogenität, neben der dargestellten Thematik der Bildungsstandards, auf die berufliche Bildung zukommen, wird in folgendem Kapitel in einer abschließenden Betrachtung zusammengeführt.

## **5. Schlussbetrachtung: Konsequenzen für den Umgang mit Heterogenität**

„Historisch und aktuell sind drei Arten des Umgangs mit Heterogenität in institutionalisierten Bildungseinrichtungen beobachtbar: Ignorieren, Reduzieren, Unterdrücken. Diese Bemühungen [...] werten die für Erziehungs- und Bildungsprozesse als relevant wahrgenommene Differenz negativ und wollen sie beseitigen. [Sinnvolle Reaktionen sind:] Akzeptieren, ein Reflexiver Umgang [sowie die] Produktive Nutzung von Heterogenität als produktive Ressource für Erziehung und Bildung [...]“ (Wenning 2007, 27f.).

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgestellt, dass sich der Umgang mit Heterogenität immer zwischen zwei Polen bewegt. Zum einen, dem der Individualisierung und Differenzierung mit dem Ziel der Stärkung des Einzelnen. Zum anderen, dem des Bemühens um Integration, Zusammenhalt und der Stärkung einer in sich vielfältigen Gemeinschaft (Groeben / Lenzen 2005, 11 f.). Zudem wurde die Bedeutung eines demokratischen Differenzbegriffes für die Berufsschulpädagogik verdeutlicht,

nach dem die Normalitätsvorstellungen der Mehrheit eben nicht zur Messlatte für alle und damit zur Barriere für diejenigen werden, die nicht den Normalitätsvorstellungen der Mehrheit entsprechen (vgl. Prengel 1995: zit. n. Lamp 2007, 7): „Normal ist die Verschiedenheit der Geschlechter, ist die Verschiedenheit der Kulturen, ist die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und Erfahrungen“ (Brügelmann 2001, 6). Vor diesem Hintergrund ist der Umgang mit Heterogenität als ein inklusionsorientiertes, organisationelles und pädagogisches Prinzip (vgl. BMBF 2006, 45) auf allen Ebenen beruflicher Bildung zu begreifen und zu akzeptieren. Damit wird Heterogenität zu einer Querschnittsdimension, die sowohl konkrete Konsequenzen für die Schul- und Bildungspolitik, für die einzelnen Institutionen beruflicher Bildung, als auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen und Interaktionen nach sich ziehen. In diesem Zusammenhang soll abschließend der Fokus auf die Herausforderungen, die sich hieraus für die Schulentwicklung als Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung ergeben, betrachtet werden (vgl. Seitz 2007, 206).

Die Ressourcen, die in der Heterogenität der Schüler- als auch der Lehrerschaft liegen, werden sich erst entfalten, wenn die Auseinandersetzung mit ihnen als Ausgangspunkt für Organisationsentwicklungsprozesse und damit für die Veränderung der Schule als soziales System genutzt wird (vgl. Seitz 2007, 208). Brügelmann entwickelt hier die Vision vom Wandel der Schule von „einem Ort der Belehrung durch Wissende zu einem Forum der Begegnung von Generationen und Kulturen [...]. Ich sehe Schule nicht nur als Einrichtung zur Tradierung von Erfahrung über Generationen hinweg, sondern auch als Medium der Innovation, der Entwicklung neuer Ideen und Lebensformen“ (Brügelmann 2001, 12). Diese Vorstellung ist gebunden an die Entwicklung einer auf Respekt und Akzeptanz basierenden Schulkultur, in der Pluralismus und Vielfalt aller Akteure wertgeschätzt und als Ressource die Gestaltung und Entwicklung von Schule genutzt werden. Die Gestaltung einer Schulkultur muss vor diesem Hintergrund als wesentlicher Teilbereich der Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen verstanden werden, der in der Gestaltung und Realisierung von spezifischen Werten und Normen zum Ausdruck kommt: „Alle Akteure bringen in die Schule Leitideen, Denk- und Verhaltensweisen, Kommunikations- und Kooperationsformen, Vorstellungen im Umgang mit Konflikten, Gestaltungsvorschläge für den Lern- und Lebensraum Schule oder Organisationsvorschläge für pädagogische Prozesse ein“ (Wyrwal 2006, 255). Die Schulkultur und das subjektive Empfinden eines Schulklimas haben einen bedeutenden Anteil am Erfolg oder Misserfolg der pädagogischen Arbeit (vgl. Wyrwal 2006, 255). Die Schaffung schulischer Zusammengehörigkeit und Identität wird so zu einem wichtigen Ziel für einen produktiven Umgang mit Heterogenität (vgl. Seitz 2007, 208). Um dieses Ziel zu erreichen, muss ein Ablegen der Kultur der Vorgaben und Außensteuerung erreicht werden: „Es dominieren Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität gegenüber, die als angemessen, ja als notwendig für eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verstanden werden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt“ (Euler / Pätzold 2004, 3 f.). In diesem Zusammenhang muss auch gefragt werden, ob und inwieweit die Wertschätzung der Individuen in der vorherrschenden Schul- und Klassenkultur primär von ihrer fachlichen Leistung abhängt und welcher Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen in anderen wie beispielsweise sozial-emotionalen Bereichen geboten wird.

Da die Heterogenität im Klassenzimmer die Heterogenität der Gesamtgesellschaft widerspiegelt, bietet sie zudem ein optimales Übungsfeld für Demokratie. Die berufl-

che Schule muss sich als Ort der Demokratie begreifen, in der Menschen verschiedener Herkunft lernen, miteinander und mit den Besonderheiten der anderen zu leben, Unterschiede zu respektieren und als Bereicherung wahrzunehmen. „Schule darf nicht nur instrumentell als Lernmedium für den Erwerb zukünftig bedeutsamen Wissens und Könnens organisiert werden, sondern ist auch als Raum für das Aufwachsen junger Menschen zu gestalten, der allgemeinen Kriterien für das Zusammenleben in einer Demokratie zu genügen hat. [...] Entweder wir gewähren der nachwachsenden Generation Beteiligungsrechte, dann riskieren wir unabsehbare Entscheidungen, wir verlieren die Kontrolle. Oder wir verweigern ihr die Beteiligung, dann riskieren wir ihre Entfremdung von der Demokratie und verlieren ihr Vertrauen“ (Brügelmann 2001, 16). Partizipatorische Strukturen ermöglichen den Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen, Qualifikations- und Sozialisationsprozesse werden angeregt und schädlichen Folgen des Selektionsprinzips entgegengewirkt (vgl. Prenzel 1995, 62).

Für Konzepte von Schule, die auf den Abbau von Chancenungleichheit zielen, können zudem Ansätze eines Managing Diversity helfen, dass sich die schulischen Organisationsprinzipien für alle Mitglieder als Prinzip einer Schule der Vielfalt entfalten (vgl. Stroot 2007, 62): „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). Angesichts der Heterogenität der Lehrerschaft ist mit Synergieeffekten, durch die Bündelung individueller Kompetenzen und spezifischer Erfahrungen zu rechnen. Damit zielt dieses Konzept auf die Initiation einer Organisationskultur, in der Heterogenität und Pluralismus gefördert und produktiv genutzt werden. Zudem dient es der kritischen und systematischen Analyse der Wirkung von Entscheidungen, die in Organisationen getroffen werden, auf die verschiedenen Akteure (Lamp 2007, 16). Berufliche Schulen haben klare Strategien, für ihren Umgang mit Heterogenität zu formulieren und die entsprechenden Interventionen zu evaluieren.

Die Realisierung einer Schule der Vielfalt und damit der produktive Umgang mit Heterogenität macht die Personalentwicklung zu einer weiteren wesentlichen Herausforderung. Angesprochen ist hiermit die Personalentwicklung an Schulen und Hochschulen. Denn vor dem Hintergrund der aufgezeigten Heterogenitätsaspekte ergeben sich sehr differenzierte Ansprüche an das pädagogische Handeln, um den Bildungserfolg bei Auszubildenden sicherstellen zu können. Die Relevanz des Umgangs mit Heterogenität und die Schlüsselfunktion, die Lehrer hierbei einnehmen, fordert, über ihre Rolle und ihre Qualifikation in grundsätzlichen Alternativen nachzudenken: Notwendig ist neben einer hohen diagnostischen Kompetenz für die Einschätzung der individuellen kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeitsprofile der einzelnen Schüler eine hohe didaktisch-methodische Kompetenz. Sie müssen über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien verfügen und in der Lage sein, unterschiedliche Methoden gezielt einzusetzen. Auf der Ebene der Unterrichtsorganisation wird von ihnen verlangt, sehr komplexe Lehr-Lernarrangements zu gestalten und Lernmöglichkeiten für heterogene Schülergruppen zu differenzieren und zu individualisieren (vgl. Wischer 2007, 34). Eine Lehrerausbildung, die dem Postulat einer inklusiven Bewältigung von Heterogenität verpflichtet ist, muss die Arbeit mit heterogenen Gruppen daher in besonderem Maße berücksichtigen: Wenn die Fiktion von der homogenen Lerngruppe aufzugeben ist, muss der Grundstein für ein anderes Verständnis von Heterogenität und für Möglichkeiten des konstruktiven, ressourcenorientierten Umgangs bereits in der ersten Ausbildungsphase der Lehrerbildung gelegt werden. Subjektive Konstruktionen, d. h. die individuellen Vorstellungen von Normalität und nor-

maler Entwicklung sowie die damit implizierten Definitionen von Abweichung und Minderwertigkeit müssen hinterfragt und reflektiert werden (vgl. Hinz 1993). „Dies setzt allerdings eine grundsätzliche Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen voraus, weil damit auch das Menschenbild, der Lern- und Entwicklungsbegriff, das Leistungsverständnis, die Funktion der Schule sowie das eigene Rollenverständnis beeinflusst werden“ (Wischer 2007, 33). Damit sind die Rollendefinition und das Berufsbild der Pädagogen angesprochen, denn „ihre individuellen, durch gesellschaftliche Normen beeinflussten Einstellungen und Bewertungen prägen das soziale Klima innerhalb der Lerngruppe. [...] [Es] gilt die, je eigene, individuelle Orientierung in den Blick zu bekommen und - mithilfe geeigneter Rahmenbedingungen - fortlaufend zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Solche Frage- und Reflexionshorizonte gehen damit weit über das hinaus, was gemeinhin als Handwerkszeug von LehrerInnen bezeichnet wird. Hier erscheint eine pädagogische Weiterentwicklung von Schule und von LehrerInnentätigkeit dringend geboten und möglich“ (Hinz 1993). Heterogenität und individuelle Förderung müssen somit nicht nur zum Leitmotiv der Schule, sondern notwendigerweise auch zum Leitmotiv der Lehreraus- und -fortbildung werden, wenn eine grundlegende Veränderung der Unterrichtspraxis erfolgen soll. In diesem Zusammenhang werden neben einer Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Etablierung von kooperativen Arbeitsstrukturen auf institutioneller Ebene wie beispielsweise kollegiale Beratung und Teamarbeit sowie die kontinuierliche Qualifizierung der Lehrer zu einem wesentlichen Faktor der Qualitätsentwicklung.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wird die didaktisch-methodische Differenzierung, als wesentliches Instrument für den Umgang mit Heterogenität postuliert. In der vorliegenden Arbeit wurde herausgestellt, dass die individuelle Förderung in einem Spannungsfeld zwischen Hinführung zu standardisierten, fremdbestimmten Zielen und der Förderung von Selbstbestimmung steht: „Genau aus dieser Spannung entsteht die Schwierigkeit im konkreten Handeln von Lehrern im Umgang mit Heterogenität: Einerseits gilt es am Individuum anzusetzen, seine Selbstständigkeit zu fördern, das individuell Mögliche herauszufordern, andererseits geht es um eine gemeinsame Wissens- und Kompetenzbasis, um Interaktion mit anderen, um Toleranz unter Verschiedenen, um das notwendige soziale Miteinander“ (Bräu 2006, 2). Wenn Heterogenität als Chance begriffen werden soll, sind die Akteure der beruflichen Bildung gefordert, auf das didaktische Primat der Sache zu verzichten. Erkenntnis leitend müssen vielmehr die Fragestellungen sein, wie Schüler entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten und Schwierigkeiten an vorgegebenen oder gemeinsam entwickelten Inhalten teilhaben, sich am Gesamtprozess innerhalb der Gemeinschaft beteiligen, zum Ergebnis der Gruppe beitragen und letztlich beides für sich individuell nutzen können: „Sowohl die Lehr- und Lernprozesse als auch die Kulturen in den beruflichen Schulen betonen noch zu wenig die Selbstverantwortung, die Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbststeuerung und das Lernen und Arbeiten in Teamkontexten. Konzepte der Selbstwirksamkeit spielen im Unterrichts- und Schulalltag beruflicher Schulen trotz ihrer Bedeutung für den Unterrichts- und Lernerfolg kaum eine Rolle“ (Euler / Pätzold 2004, 3 f.). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Berücksichtigung von Heterogenität besteht daher die Notwendigkeit, Möglichkeiten horizontaler Lernprozesse und damit die unterschiedlichen Leistungspotenziale der Schüler verstärkt zu nutzen. Zu fordern wäre die konsequente Entwicklung von Arbeits- und Sozialformen, die Lernen mit- und voneinander ermöglichen (vgl. Brügelmann 2001, 12). Der konstruktive Umgang mit Heterogenität hat so gleichermaßen Bildungsziel und Unterrichtsprinzip zu sein: „[Die] Methoden des Lernprozesses

müssen bereits in sich das repräsentieren, was vom Lernprozess als Ergebnis erwartet wird“ (Arnold / Schüßler 1998, 64).

Angesichts der Diskussion um die Einführung von nationalen Bildungsstandards für den Bereich der beruflichen Bildung wurde herausgestellt, dass Leistungsüberprüfungen und Leistungsvergleiche als Selbstzweck wirkungslos hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Unterricht und damit für einen produktiven Umgang mit Heterogenität bleiben. Unbedingt notwendig ist die Integration pädagogischer Diagnostik in die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Sie bildet die Basis für die Passgenauigkeit von Lernangeboten, für die Analyse von Lernprozessen und die Feststellung von Lernergebnissen mit dem Ziel der Optimierung individuellen Lernens (Ingenkamp / Lissmann 2005, 13). Pädagogische Diagnostik stellt damit auch ein notwendiges Gegengewicht zu den Tendenzen standardisierter Leistungsüberprüfung dar, denn sie berücksichtigt insbesondere motivationale und emotionale Aspekte und macht sie für individuelle Bildungsprozesse fruchtbar. In diesem Zusammenhang wird die Berechtigung traditioneller Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung zu diskutieren sowie die Einführung einer mehrperspektivischen Leistungsreflexion und -bewertung, die sich primär auf intraindividuelle Entwicklungen bezieht, zu realisieren sein (vgl. Prengel 2004, 46). Zu betonen sind hier insbesondere Portfolioansätze, die die Kompetenzfeststellung in einen biografischen Zusammenhang stellen, mit Kompetenzentwicklung verknüpfen und als Prozess begreifen (vgl. BMBF 2006, 43). Sie ermöglichen zudem die Berücksichtigung und Wertschätzung einer größeren Vielfalt sozial anerkannter Formen kultureller Leistungen (vgl. Prengel 2004, 46).

Der Umgang mit Heterogenität wird vor dem Hintergrund der dargestellten Bedeutungszusammenhänge zu einem zentralen Aspekt der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt. Unterrichtsqualität ist wiederum der Schlüssel zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit und damit einer Reduktion negativer Sekundäreffekte auf primäre Heterogenitätsfaktoren: „Die Qualität von Bildung beeinflusst entscheidend die Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung, der gesellschaftlichen Teilhabe und der Gestaltung der Gesellschaft sowie der beruflichen Integration und des beruflichen Fortkommens“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: zit. n. Seitz 2007, 203). Sowohl auf der Ebene der Bildungspolitik als auch der Ebene der Schulorganisation und des Unterrichts sind Voraussetzungen für eine diversitätsbewusste und -gerechte Bildung und Erziehung zu schaffen: Chancengleichheit und Qualität des Lernens werden damit zu gleichberechtigten Zielen beruflicher Bildung. Wie es gelingt, sozialen Disparitäten im beruflichen Bildungssystem entgegenzusteuern, wird entscheidend davon abhängen, ob Heterogenität als Instrument für individuelle Lernentwicklungen genutzt, die unterschiedlichen Begabungen diagnostiziert und neben fachlichem insbesondere kooperatives und selbstständigen Lernen adäquat gefördert wird.

Die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung wird dann für die Qualitätsentwicklung und für einen anderen Umgang mit Heterogenität produktiv gemacht werden können, wenn die beruflichen Schulen sich als lernende Organisationen verstehen und eine systematische Organisationsentwicklung konsequent verankert wird: „Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Interventionen verarbeiten“ (Seitz 2007, 205). Dazu brauchen sie personelle und finanzielle Ressourcen sowie qualifizierte Unterstützung. Deutlich wurde zudem, dass eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts bei einer Qualitätsverbesserung der Lehreraus- und -fortbildung beginnt, die sich dem Gegenstand der Hete-

rogenität, der erforderlichen Individualisierung sowie einer stärkeren Ziel- und Kompetenzorientierung stärker widmen muss.

Die berufliche Bildung ist gefordert, die vorherrschende Pädagogik der Missachtung von Leistungsschwächeren, zu einer anerkennenden Pädagogik für alle zu entwickeln (vgl. Prengel 1995, 61). Für alle Akteure der beruflichen Bildung bedeutet dies, Heterogenität als Normalfall anzuerkennen und die bisherigen homogenisierenden und zielgruppenspezifisch ausgerichteten compensatorischen Strategien im Umgang mit Differenz zu überwinden. In diesem Sinne ist für die berufliche Bildung ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel zu fordern, in dem Heterogenität nicht mehr als Negativfolie (Stroot 2007, 53) fungiert, sondern der produktive Umgang mit ihr zu einem Leitmotiv der beruflichen Bildung und ihrer Institutionen wird.

## Literatur

- Abs**, Hermann Josef. 2009. Standards schulischer Bildung. In: Oelkers, Jürgen et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, 819-833.
- Aktionsrat Bildung**. 2007. Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden. ([http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit\\_Jahresgutachten\\_2007\\_-\\_Aktionsrat\\_Bildung.pdf](http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf)).
- Arnold**, Rolf; Schüßler, Ingeborg. 1998. Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.
- BBS-Behörde für Bildung und Sport** (Hrsg.): 2007. Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik. Hamburg. (<http://www.hibb.hamburg.de/index.php/article/detail/1237>).
- Beck**, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): 2007. Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel.
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hrsg.): 2006. Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Band III der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“. Bonn, Berlin.
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hrsg.): 2007. 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung - Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin.
- Bräu**, Karin. 2006. Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortrag auf der Konferenz „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen - individuell fördern“. Dortmund 22.9.2006. ([http://www.eu-mail.info/events/2006\\_09/d\\_braeu.pdf](http://www.eu-mail.info/events/2006_09/d_braeu.pdf)).
- Brügelmann**, Hans. 2001. Heterogenität, Integration, Differenzierung. Befunde der Forschung, Perspektiven der Pädagogik. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE. Universität Halle-Wittenberg 27.9.2001. (<http://www.grundschulpaedagogik.unibremen.de/lehre/2002ss/integraschu/infos/bruegsfhall.rtf>).
- DIPF-Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung**. 2008. Modul Deutsch Textproduktion. Frankfurt am Main. (<http://www2.dipf.de/desi/inhalte/TP.htm>).
- Euler**, Dieter; Pätzold, Günter. 2004. Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Heft 120/2004, Bonn.
- Fischer**, Andreas; Bank, Volker. 2006. Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung. Bielefeld. ([http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/pdf/fischer-bank\\_editorial.pdf](http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/pdf/fischer-bank_editorial.pdf)).

- Fix, Martin.** 2007. Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler, 84-95.
- Groeben, Annemarie von der.** 2003. Lernen in heterogenen Gruppen, Chance und Herausforderung. In: Pädagogik. 55, H. 9/2003, 6-9.
- Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter.** 2005. Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.): Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten. Reihe Studium und Forschung Heft 8/2005, Kassel, 5-25.
- Hahn, Carmen; Clement, Ute** 2007. Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen - individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. Beitrag von (Universität Kassel) bwp@ Ausgabe Nr. 13/2007. ([http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement\\_hahn\\_bwpat13.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.shtml)).
- Heiner, Maja** 1995. Reflexion und Evaluation methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Basisregeln, Arbeitshilfen und Fallbeispiele. In: Heiner, Maja; Meinhold, Marianne; von Spiegel, Hiltrud; Staub-Bernasconi, Silvia: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau, 102-182.
- Hensge, Kathrin et al.** 2008. Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. ([http://www2.bibb.de/tools/fofb/pdf/zw\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fofb/pdf/zw_43201.pdf)).
- Hentig, Hartmut von.** 2007. Mein Leben - bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München.
- Herwartz-Emden, Leonie et al.** 2008. Heterogenität und Bildungserfolg. Antrag auf Einrichtung eines Promotionskollegs: Heterogenität als Faktor im Bildungsprozess: Forschung zur Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung. Universität Augsburg. ([http://www.uni\\_augsburg.de/institute/ZdFL/medien/PromotionskollegProgramm.pdf](http://www.uni_augsburg.de/institute/ZdFL/medien/PromotionskollegProgramm.pdf)).
- Heymann, Hans Werner** 2004. Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: Pädagogik 56, Heft 6/2004, 6-9.
- Hinz, Andreas.** 1993. Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg. ([http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet\\_schule.html#id2930173](http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html#id2930173)).
- Huber, Ludwig.** 2004. Mitten im Dilemma. Über Standards und Heterogenität. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahressheft XXII, Seelze, 106-109.
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban.** 2005. Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- Klieme, Eckhard et al.** 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Unveränderte Aufl., Bonn und Berlin. ([http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)).
- KMK-Kultusministerkonferenz** 1996. Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. ([http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Interkulturelles\\_20Lernen\\_20in\\_20der\\_20Schule\\_2C\\_201996.pdf](http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Interkulturelles_20Lernen_20in_20der_20Schule_2C_201996.pdf)).
- KMK-Kultusministerkonferenz.** 2005. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied. (<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>).
- KMK-Kultusministerkonferenz.** 2007. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf>).

- Lamp**, Fabian. 2007. Expose zum Vortrag „Theorie und Praxis der Pädagogik der Vielfalt“, Bad Segeberg 1. November 2007.  
([http://www.schleswig\\_holstein.de/MSGF/DE/KinderJugendFamilie/JugendarbeitJugendsozialarbeit/OffeneKinderJugendarbeit/veranstIntkultHandeln/vortragLamInterkulthandeln,templateId=raw,property=publicationFile.pdf](http://www.schleswig_holstein.de/MSGF/DE/KinderJugendFamilie/JugendarbeitJugendsozialarbeit/OffeneKinderJugendarbeit/veranstIntkultHandeln/vortragLamInterkulthandeln,templateId=raw,property=publicationFile.pdf)).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung**. 2006. Ausbildungscurriculum Personennahe Dienstleistungen Kinder- und Jugendhilfe. Hamburg.  
([http://www.li\\_hamburg.de/abt.lia/abt.lia.auscurr/index.html](http://www.li_hamburg.de/abt.lia/abt.lia.auscurr/index.html)).
- Löw**, Martina. 2006. Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen.
- Meyer**, Rita. 2006. Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 102 Band, Heft 1/2006, 49-63.
- Miller**, Susanne. 2008. Umgang mit Heterogenität. Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In: Rohlfs, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz - Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, 209-224.
- Morawietz**, Holger. 1980. Unterrichtsdifferenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse. Weinheim.
- Prengel**, Annedore. 1995. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Prengel**, Annedore. 2002. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Referat auf der Tagung „Vielfalt - Schule – Toleranz gegen Rassismus und Gewalt“ am 8.11.2002 in Nürnberg.  
([http://www.xenos-nuernberg.de/Veranstaltungen/Vielfalt\\_Schule\\_Toleranz/Tagungsdokumentation\\_08\\_Nov\\_02/Referat\\_von\\_Annedore\\_Prengel/referat\\_von\\_annedore\\_prengel.html](http://www.xenos-nuernberg.de/Veranstaltungen/Vielfalt_Schule_Toleranz/Tagungsdokumentation_08_Nov_02/Referat_von_Annedore_Prengel/referat_von_annedore_prengel.html)).
- Prengel**, Annedore. 2004. Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, Gerold et al. (Hg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze, 44-46.
- Preuss-Lausitz**, Ulf. 2004. Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter den Bedingungen der Vielfalt. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze, 14-17.
- Schratz**, Michael 2008. Individualisierung Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld. Universität Innsbruck. ([www.bmukk.gv.at/medienpool/15595/mat\\_individual\\_schratz.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15595/mat_individual_schratz.pdf)).
- Schümer**, Gundel. 2005. Schulleistung und soziale Ungleichheit. Diskussion von Ergebnissen der Studie PISA 2000. Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der didacta in Stuttgart 2005. (<http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/symposien-2005/>).
- Seeber**, Günther. 2006. Zur Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzmodelle. In: Fischer, Andreas; Bank, Volker (Hrsg.): Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung – Konzeption und Reflexion im nationalen und internationalen Vergleich. Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 3/2006. ([http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/pdf/seeber\\_kompetenzmodelle.pdf](http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/pdf/seeber_kompetenzmodelle.pdf)).
- Seitz**, Ingeborg. 2007. Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel. Frankfurt am Main.
- Sloane**, Peter F. E.; Dilger, Bernadette 2005. The Competence Clash - Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (bwp@) Nr. 8, Juli 2005.  
([http://www.bwp@.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwp@8.shtml](http://www.bwp@.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwp@8.shtml)).
- Stadtfeld**, Peter. 2005. Heterogenität als Chance. In: Stadtfeld, Peter; Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn.

- Stierle**, Christian; Wagner, Ulrich. 2004. Wir - und die anderen. Sozialpsychologische Be- trachtungen zu Heterogenität. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze, 75-77.
- Stockfisch**, Christina; Stricker, Monika; Meyer, Annette. 2008. Ergebnisse der Studie „Quali- tätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“. Arbeitspapier 162 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Stroot**, Thea. 2007. Vom Diversitäts-Management zu “Learning Diversity”. Vielfalt in der Or- ganisation Schule. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Wein- heim und Basel, 52-63.
- Thomann**, Geri. 2006. „Umgang mit Heterogenität“ – neuer Anspruch oder alter Wein in neuen Schläuchen? Einführungsreferat Tagung Schule Urdorf vom 8.11.2006. ([http://www.bbe.ch/bildung/pdfs/ref\\_geri\\_thomann\\_heterogenitaet\\_urdorf.pdf](http://www.bbe.ch/bildung/pdfs/ref_geri_thomann_heterogenitaet_urdorf.pdf)).
- Weinert**, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Wein- heim/ Basel, 17-31.
- 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.
- Werning**, Rolf. 2004. „Bernd kann leider immer noch nicht lesen!“ Warum eigentlich Integra- tion - und wie? In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Ge- meinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. Seelze, 24-47.
- 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.
- Wyrwal**, Jürgen. 2006. Qualitätsmanagement beruflicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen. 58/2006, Heft 10, 250-256.