

Christine Küster, Nadine Harle & Malte M. Flöper

Heterogenität als Perspektive: Gestaltungsmöglichkeiten des individualisierten Unterrichts in der beruflichen Bildung

Die aktuelle Diskussion um Heterogenität in Verbindung mit interkultureller Kompetenz wird in dem folgenden Artikel aufgegriffen und mit einem Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf die Umsetzung im Unterricht in der beruflichen Bildung, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, verknüpft.

Schlüsselwörter: Heterogenität, individualisierter Unterricht, interkulturelle Kompetenz, handlungsorientierte Aufgaben, berufliche Handlungskompetenz

Einleitung

Mit Blick auf die hohe Anzahl an Veröffentlichungen und Einträgen zum Thema Umgang mit Heterogenität stellt sich die kritische Frage, ob nicht schon alles dazu gesagt und geschrieben wurde. Diese Frage lässt sich mit Ja und Nein beantworten: Ja, beim Blick auf die Quantität, die die Qualität vieler Beiträge nicht ausschließt; nein, bei der Frage nach der Bedeutung, Erkenntnis und Umsetzung im pädagogischen Kontext. Nicht zuletzt wird aktuell die Auseinandersetzung mit Heterogenität durch die politischen Vorgaben zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Stichwort Inklusion sowie durch die gesellschaftliche Situation in Europa zur Migration befördert. Die neuen Herausforderungen, die sich aus diesen veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ergeben, haben auch ein neues, verändertes Nachdenken über den Umgang mit Heterogenität zur Folge.

In der beruflichen Bildung und speziell in den beruflichen Schulen war und ist der Umgang mit Heterogenität ein zentrales Kennzeichen (Kettschau, 2013, S. 3), da die Umsetzung in unterschiedlichen Kontexten stattfindet: im Betrieb, in der beruflichen Schule, u. a. bei der Gestaltung der Schulcurricula, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie nicht zuletzt im Unterricht.

Der folgende Beitrag stellt den Unterricht in den Mittelpunkt und zeigt am Beispiel des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft die Chancen des Umgangs mit Heterogenität auf. Dabei wird auch auf die Bedeutsamkeit von Heterogenität in der (kompetenzorientierten) Ausbildung der Lehrkräfte sowie auf die damit verbundene fachliche Kooperation hingewiesen, die insbesondere bei der Umsetzung des Lern-

feldkonzepts unabdingbar ist. Welche Möglichkeiten sich diesbezüglich für einen individualisierten Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ergeben, wird anhand eines Beispiels aus der Fremdsprachen-Fachdidaktik im Fach Englisch analysiert.

1 Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Heterogenität ist als Chance zur Entwicklung bzw. als Perspektive und nicht als „Bedrohung“ zu verstehen (Wittwer, 2014, S. 49). Gleichartigkeit gibt den Menschen „Orientierung und Sicherheit“, „Anderssein“ dagegen irritiert und zwingt zur Auseinandersetzung, was zu einer neuen Bewertung und zur Erforschung neuer „Potenziale und Chancen“ führen kann (ebd., S. 50). Im gezielten Umgang mit dem Potenzial von Heterogenität in der beruflichen Bildung kann daher eine hohe Entwicklungskraft für Jugendliche, Betriebe, Schulen und Gesellschaft liegen (ebd.): als Chance der Motivation für Jugendliche für die Ausbildung, als Chance der Entwicklung von Perspektiven, als Chance des Erkennens und Nutzens von individuellem Potenzial der Jugendlichen, als Chance der Steigerung der Ausbildungsqualität und als Chance für die Entwicklung von Innovationen sowie Kreativität (ebd.). Jugendliche sind für eine Ausbildung motiviert, wenn sie erkennen, dass ihre persönliche individuelle Wirkungsfähigkeit anerkannt wird (ebd., S. 51). Die „Anerkennung der Heterogenität“ eröffnet im Bezug zur haushaltsbezogenen Bildung weitere fachspezifische Chancen (Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Dazu zählt das Hinterfragen von Lebensstilen, Wertorientierungen sowie der Nutzung unterschiedlicher Ressourcen als fachwissenschaftliche Inhalte (ebd.). Eine ernährungs- und haushaltsbezogene Bildung, die es ermöglicht, den Umgang mit diesem Verständnis von Heterogenität zu nutzen, erfüllt ihre Aufgabe, die Lernenden mit dieser Vielfalt umgehen lassen zu können und ihren individuellen Platz in ihr zu finden (Krüger-Potratz, 1994, Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Ob dies sich als Chance oder als Risiko auswirkt, hängt primär von der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements im Berufsfeld selbst ab und deshalb ist Heterogenität als Rahmenbedingung zu analysieren (Kettschau, 2010, S. 780).

Neben den Begriffen „Differenz, Diversität, Verschiedenheit oder Vielfalt“, hat sich Heterogenität als ein Schlagwort in „schulpädagogischen Problembeschreibungen“ etabliert (Emmerich & Hormel, 2013, S. 153). Die steigende Heterogenität unserer Gesellschaft stellt einen neuen Anspruch an das Bildungspersonal in Schule, Betrieb und bei Dienstleistern im Bildungssektor dar (Albrecht, Westhoff & Zauritz, 2014, S. 6). Heterogenität wird als der „Erklärungspunkt in (schul-)pädagogischen Zusammenhängen“ gesehen (Budde, 2012, S. 1 f., Schroeder, 2007, S. 33), z. B. für Problemlagen. Als Chance für die Gestaltung von Unterricht kann sie somit als Zukunftsoption betrachtet werden, gerade im Bereich der Bildung und speziell auch im

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (Kettschau, 2010, S. 780). Die Bedeutung des Erkennens und Analysierens von Heterogenität muss jedoch erlernt werden. Diesen Aspekt gilt es deshalb in der zukünftigen Ausbildung von Lehrkräften besonders zu berücksichtigen (Albrecht, Westhoff & Zauritz, 2014, S. 6).

Wird danach gefragt welche Gruppen- bzw. Lernmerkmale für Schule und im Kontext von Unterricht wichtig sind, werden längere, keinesfalls aber kongruente Auflistungen von Merkmalen unterschieden, nach denen Schülergruppen als heterogen klassifiziert werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 40). Heterogenität wird gegenwärtig durch vielfältige, „nicht einheitlich bestimmte Dimensionen“, (ebd.) beschrieben, wie z. B. durch Alter, Nationalität, Interesse, Geschlecht oder Lerntyp. Dimensionen werden als Beschreibungselemente des Heterogenitätsbegriffes und Merkmale im Zusammenhang mit Schülerklassifikationen verstanden (ebd.). Ein Ziel der Schule bzw. der beruflichen Bildung, unter Berücksichtigung der festgestellten Benachteiligung bestimmter Gruppen von Lernenden muss sein, Lernende unter Beachtung der individuellen „Lernvoraussetzungen, der sozialen Merkmale“ und im Kontext der Unterrichtssituation bestmöglich zu fördern (Field, Kuczera & Pont, 2007, Gebauer, McElvany & Klukas, 2013, S. 201).

Die Fokussierung des schulischen Unterrichts auf ein „fiktives Mittelmaß der Köpfe“ hat in Deutschland eine lange Tradition (Tillmann, 2008, S. 33). Die didaktischen Überlegungen, die derzeit in der pädagogischen Literatur diesbezüglich gefunden werden können, weisen in eine andere Richtung (ebd.). Die Verschiedenheit der Lernenden bezüglich Nationalität, Leistung etc., wird begrüßt und die Heterogenität der Schülergruppe als Nutzen, noch mehr als Chance gesehen (Tillmann, 2008, S. 33). Ansatzpunkt dabei ist, auf die „Individualität“ der Schülerinnen und Schüler einzugehen und die Unterschiede „pädagogisch fruchtbar“ zu machen (ebd.). Individualisierung ist hierbei ein Beispiel für Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht. Eine moderne Pädagogik setzt verstärkt auf „Differenzierung und Individualisierung“ (siehe Abschnitt 3) des Lernens (Riedl & Schelten, 2013, S. 64). Die Intention dieses Ansatzes ist es, den heterogenen Anforderungen von Lernenden möglichst weit zu begegnen, um den Anforderungen der modernen Gesellschaft und Arbeitswelt zu entsprechen (ebd.).

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist Heterogenität ein Grundmerkmal und wird als Chance für die Entwicklung von „gemeinsamen Fragestellungen und Strategien“ verstanden (Kettschau, 2013, S. 3). Es ist notwendig diese Chance auf die Ebene des Unterrichts zu übertragen.

2 Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit Heterogenität war im haushaltsbezogenen Unterricht (Hauswirtschaft, Haushaltslehre und Arbeitslehre) ferner in der bezugnehmenden fachdidaktischen Debatte lange Zeit nicht als Inhalt und schon gar nicht als Problem präsent

(Schlegel-Matthies, 2005, S. 197). Dies änderte sich durch Impulse aus der Frauenbewegung und überdies durch den Druck der Globalisierung und der damit verbundenen Internationalisierung (ebd.). In unserer heutigen „globalisierten und wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft“ werden Kompetenzen im Umgang mit der Unterschiedlichkeit benötigt, wobei komplexe Ansprüche an die Entwicklung von Kompetenzen der „gesellschaftlichen Individuen und Gruppen“ zu stellen sind, da vor dem Hintergrund der Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der vollzogenen „Kompetenzwende“ ein verändertes Verständnis vom Beruf geschaffen wurde, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden (Friese, 2008, S. 90).

Um Unterricht und Prozesse des Lernens von Schülerinnen und Schülern erfolgreich zu gestalten, müssen sich Lehrkräfte auf Heterogenität einstellen, um Lerngelegenheiten so zu konzipieren, dass divergente „leistungsfähige“ Schülerinnen und Schüler ihre individuellen „spezifischen Anknüpfungspunkte“ finden (Buchholzer, 2006, S. 8, Grossenbacher, 2012, S. 162). Diagnosekompetenz, Reflexionskompetenz und Interkulturelle Kompetenz sind daher drei zentrale Kompetenzen, die im Bezug zur Perspektive der Heterogenität und daraus resultierenden Nutzung der Chance der Heterogenität wichtig sind (Gebauer, Mc Elvany & Klukas, 2013, S. 192).

Diagnosekompetenz

Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften ist einerseits entscheidend, um die „Fairness“ bei schulischen Leistungsbeurteilungen sicherzustellen und für die „Gerechtigkeit und Chancengleichheit“ des Schulsystems zu sorgen (Scharenberg, 2013, S. 11). Andererseits können damit Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auf die „individuellen Lernvoraussetzungen“ der einzelnen Schülerinnen und Schüler abstimmen (Grossenbacher, 2012, S. 164). Dazu gehört, dass sie Lernpotenziale erkennen, die sonst von Stereotypen bezüglich der Lebensführung im Alltag überdeckt würden (ebd.). Dieses trifft in besonderem Maße auf den Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu, weil hier der Alltag bzw. die alltägliche Lebensführung, auch der Schülerinnen und Schüler, zum fachwissenschaftlichen Inhalt wird und die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags (Alltagskompetenzen, Daseinskompetenzen) fachdidaktisch aufbereitet und vermittelt werden (Brutzer & Küster, 2015, S. 101). Dazu benötigen Lehrkräfte hohe diagnostische Fähigkeiten, um die persönlichen „Kompetenz- und Bedürfnisprofile“ der Lernenden als Grundlage für „Förderentscheidungen“ verwenden zu können (Trautmann & Wischer, 2011, S. 107). Am Anfang eines jeden Lehr- und Lernprozesses steht auf der Seite der Lehrenden eine Bedingungsanalyse, in der u. a. die Fähigkeiten und Kenntnisse, Lernstände und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe in den Blick genommen werden, um daraufhin zu entscheiden, wo der „Unterricht anknüpfen kann“ und inwiefern differenziert unterrichtet werden muss (Hallet, 2006, S.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

33 ff.). Deshalb wird diagnostische Kompetenz als „adäquate pädagogische Antwort auf Heterogenität“ bezeichnet (Emmerich & Hormel, 2013, S. 174).

Reflexionskompetenz

Die Reflexionskompetenz erlaubt das kritische Verhältnis von „Alle gleich – alle unterschiedlich“ zu betrachten und die pädagogische Aktion und Reaktion im Unterricht zu hinterfragen (Grossenbacher, 2012, S. 164). Die Reflexionskompetenz gibt den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, ihr „eigenes Tun und dessen Wirkung“, aber auch „die Beziehung und Prozesse“ in der Klasse sowie die Planung für den Unterricht immer wieder zu überdenken, zu variieren und anzupassen (ebd.). Dabei ist die Reflexion der eigenen „Alltagstheorien“, also die eigenen kulturellen Wertmuster im Alltag für die Lehrkräfte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft wiederum von doppelter Bedeutung, da es sich sowohl um eine didaktische als auch um eine fachliche Kompetenz handelt.

Interkulturelle Kompetenz

Wenn der Tatbestand der „gesellschaftlichen Diversität“ in ihrer Komplexität vorausgesetzt wird, muss die Professionalität von Lehrkräften den Zuwachs und die Bildung „interkultureller Kompetenz“ beinhalten (Allemann-Ghionda, 2013, S. 217). Aufgrund der wachsenden Multikulturalität im Alltagsleben, kristallisiert sich immer mehr eine Wahrnehmung dafür heraus, dass ein „erfolgreicher Umgang“ mit Angehörigen anderer Kulturen individuelle „Einstellungen und Fähigkeiten“ erfordert (Erl & Gymnich, 2010, S. 6, Schlegel-Matthies, 2005, S. 207). Die Zusammenführung interkultureller Fragestellungen in haushaltsbezogener Bildung ermöglicht eine neue Öffnung und Chance zu den vielen Fragen der täglichen Haushaltsführung, weil in der Konfrontation mit dem „Anderen auch das Eigene“ reflektiert werden kann (Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Schlegel-Matthies (ebd., S. 211) schlägt deshalb für die Lehramtsausbildung vor, „Reflexion an die Stelle von Folklore zu setzen – also Vielfalt – auch bei scheinbarer Nähe – für unterrichtliches Handeln produktiv zu nutzen [...] (z. B. Einflüsse auf Esskulturen erarbeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Esskulturen diskutieren und hinterfragen, [...])“.

Die interkulturelle Kompetenz ist gerade auch an berufliche Schulen, besonders im „Berufsvorbereitungsjahr“ (Lundgreen, Scheunemann & Schwibbe, 2008, S. 36), mit ihrem „relativ großen Ausländeranteil“ (ebd.) erforderlich, um einen guten Unterricht zu gewährleisten, zu kommunizieren und auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden einzugehen. „Interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Kompetenz“ sind in unterschiedlichen pädagogischen Feldern zu einem wichtigen Begriff geworden. Dazu zählen neben dem Feld der Erwachsenenbildung auch die betriebliche Bildung sowie die Lehrerbildung (Allemann-Ghionda, 2013, S. 217).

3 Gestaltung des individualisierten Unterrichts auf Basis interkultureller Kompetenz

Unterrichtskonzepte für eine heterogene Schülerschaft lassen sich durch adäquate Differenzierung ermöglichen. Dabei wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. In der beruflichen Bildung umfasst die innere Differenzierung drei Unterpunkte (Paradies & Linser, 2013, S. 24):

1. Die didaktische Differenzierung, die den Lernstand der Schülerschaft, deren Leistungsfähigkeit und Selbstständigkeit umfasst.
2. Die schulorganisatorische Differenzierung in pädagogische, didaktische, methodische, soziale bzw. pragmatische Prinzipien.
3. Die Interessen- und Wahldifferenzierung, welche die Schülerschaft bezüglich ihrer Kompetenzen, Interessen und Lernbedürfnisse aufgreift.

Innerhalb der didaktischen Differenzierung kann eine weitere Untergliederung vorgenommen werden. Sie geht konkret auf die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft ein und ermöglicht es Lehrkräften, die Lernstile, das Lerntempo, die Lernbereitschaft sowie die Lerninteressen einer Schülergruppe zu berücksichtigen (ebd., S. 28). Klafki zufolge ist jede Schülerin und jeder Schüler optimal gefördert, wenn im Unterricht durch innere Differenzierung die unterschiedlichen Lernstile der Klasse berücksichtigt werden (Klafki, 1996, S. 181). Lehrkräfte können die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess durch „kompetenzorientierte Aufgaben und Arbeitsaufträge“ (Paradies & Linser, 2013, S. 29) fördern, sodass einzelne Schülergruppen die Möglichkeit erhalten, auf ihrem Lernniveau zu arbeiten. Dabei ist wiederum die diagnostische Kompetenz einer Lehrkraft entscheidend (Saalfrank, 2008, S. 77). Dadurch können Unterrichtskonzepte „die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler `bedienen´ und produktiv aufgreifen“ (von der Groeben, 2011, S. 28). Allerdings gelingt dies nur, wenn Lehrkräfte von Beginn an die unterschiedlichen Lernwege ihrer Schülerschaft berücksichtigen (ebd.).

3.1 Individualisierter Unterricht in beruflichen Schulen

Im individualisierten Unterricht geht die Lehrkraft aktiv mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der heterogenen Schülergruppe um. Folglich tritt der Unterricht in der Lerngruppe in den Hintergrund zugunsten einer Unterstützung des einzelnen Lernenden bezüglich der fachlichen Lerninhalte sowie des Kompetenzerwerbs (Hellrung, 2011, S. 34). Auch der Bildungsauftrag der Berufsschulen sieht es vor, die Lernumgebung so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Begabungen individuell gefördert werden können (KMK, 2011, S. 14). Besonders wichtig für die berufliche Bildung ist dabei, dass Lehrkräfte auch für den

individualisierten Unterricht die Inhalte der betrieblichen Ausbildung mit schulischen Lerninhalten in einer handlungsorientierten Weise kombinieren (ebd.).

Lernende arbeiten im individualisierten Unterricht vornehmlich in Einzelarbeit, „die jedoch nicht zwingend sein muss, da auch Partner- oder Kleingruppenarbeit [...] möglich ist“ (Saalfrank, 2008, S. 78). Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Lernberaters oder Lernbegleiters ein (ebd., S. 79). Weitere entscheidende Kriterien für einen individualisierten Unterricht sind zum einen Aufgabenstellungen, die an den Lernstand und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Zum anderen werden die unterschiedlichen Lernwege, Selbstständigkeit und Selbstkompetenz, sowie Selbstkritik und Selbstverantwortung der Schülerschaft gezielt gefördert und durch die Lehrkraft unterstützt (Paradies & Linser, 2013, S. 37).

3.2 Individualisierter Unterricht – Anwendung eines Beispiels aus der Fremdsprachendidaktik auf die berufliche Bildung

Um ein anwendungsnahes Beispiel für die Differenzierung oder auch Individualisierung des Unterrichts zu geben, soll im Folgenden ein Konzept aus der Fremdsprachendidaktik vorgestellt werden: Task-Based Language Learning (TBLL), eine Lehr- und Lernumwelt, die auf einem bestimmten Aufgabentyp basiert. Dieser Aufgabentyp zielt auf ein selbstgesteuertes Arbeiten der Lernenden. Daran anknüpfend sind weitere wichtige Merkmale dieser Aufgabenstellung der Lebensweltbezug, der über den schulischen Kontext hinaus geht sowie die Fertigstellung, sodass das Ergebnis der Aufgabe bewertet werden kann (Skehan, 1998, S. 95f.). Im fremdsprachlichen Unterricht hat TBLL zum Ziel, das Erlernen der Fremdsprache aktiv und realitätsnah als „kommunikatives und soziales Ereignis“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013, S. 204) zu gestalten.

Warum ist dieses Konzept besonders für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft von Bedeutung? Im Folgenden sollen drei Gründe für die Zusammenführung von TBLL mit der beruflichen Bildung, speziell auch mit dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, erläutert werden.

Erstens betont die Ständige Konferenz der Kultusminister als Hauptaufgabe der Berufsschule die Vermittlung von Handlungskompetenz durch „ganzheitliche, handlungsorientierte Aufgabenstellungen“ (KMK, 2011, S. 11). Handlungsorientierung ist folglich eng vernetzt mit dem Berufsfeld der Schülerinnen und Schüler und reicht über den schulischen Kontext hinaus. Es soll ein Praxisbezug im Unterricht hergestellt werden, der von „berufliche[n] Problemstellungen“ (ebd., S. 10) ausgeht, die Lernende in ihrem beruflichen Alltag erleben. Genau dieser Aspekt ist auch das Ziel von TBLL, „[d]ie Aufgabenorientierung holt die Schüler dort ab, wo sie stehen – in ihrem Leben“ (Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 6). Sie werden aktiv in den Lernprozess einbezogen, indem die Problemstellung der Aufgabe ihre Lebenswelt betrifft (ebd.).

Zweitens besteht der Bildungsauftrag der Berufsschule darin, die Handlungskompetenz mit „korrespondierendem Wissen“ (KMK, 2011, S. 11) zu untermauern, so dass Lernende in der Lage sind, komplexe Aufgabenstellungen innerhalb des jeweiligen Lernfeldes auf handlungsorientierte Weise zu lösen (ebd.). Der Bedeutungsgehalt einer Aufgabe ist also für die Ziele der Berufsschule ebenso relevant wie für TBLL. Der Unterricht soll Schülerinnen und Schüler Inhalte liefern, deren Bedeutung über den schulischen Kontext hinausgeht, sodass sie auch für den privaten und beruflichen Alltag relevant sind (Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 6).

Drittens zeigt die angestrebte Vermittlung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung, dass das Erlernte anwendungsbezogen und für die Lernenden nutzbar sein soll (KMK, 2011, S. 14). Der berufliche Unterricht sieht durch konzipierte Lernsituationen immer auch eine Problemlösung vor. An der Stelle des Lösungsweges setzt das Konzept TBLL an, indem es eine spezielle Bearbeitungsweise vorgibt, um die Aufgaben fertig zu stellen. Die Problemlösung soll von den Lernenden zu Ende gedacht werden, sodass ein Ergebnis präsentiert und bewertet werden kann (Skehan, 1998, S. 95f.).

Anhand dieser gemeinsamen Orientierungen des Bildungsauftrages der Berufsschule und den Eigenschaften von TBLL zeigt sich, dass das Konzept aus der Fremdsprachendidaktik hilfreich für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sein kann. Beispielsweise erfahren Auszubildende im Gastgewerbe in der Berufsschule Lernsituationen, die dem beruflichen Alltag nachempfunden werden, anwendungsbezogen sind und Handlungskompetenzen fördern (KMK, 1997, S. 3), z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler können einfache Speisen unter Berücksichtigung von Rezepturen vor- und zubereiten sowie anrichten“ (ebd., S. 9). Folglich muss eine Aufgabe, die den schulischen Kontext nicht übersteigt, von dem Aufgabentyp des TBLL unterschieden werden. Im Kontext der beruflichen Bildung könnte von dem Konzept einer handlungsorientierten Aufgabe die Rede sein.

Den Erfolg von TBLL begründet Schocker-von Ditfurth (2006, S. 7) in vier Voraussetzungen, die letztlich beim binnendifferenzierten Unterricht generell beachtet werden müssen. Demnach ist es förderlich, wenn die Arbeit im Klassenverband auf einem Vertrauensverhältnis basiert und Schülerinnen und Schüler sich untereinander und von der Lehrkraft ernst genommen fühlen. Weiterhin kann eine Lehrkraft ihren Beitrag zum Gelingen des Arbeitsprozesses leisten, indem sie eigenes Interesse zeigt, aber auch das Interesse der Schülerschaft berücksichtigt. Zudem sollte Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit zur Bearbeitung gelassen werden, damit sich alle in die Aufgabenstellung einarbeiten und eine Lösung finden können. Der letzte Punkt zielt konkret auf die Binnendifferenzierung der Schülerschaft ab: hier die Arbeit in Lernteams. Diese ermöglicht eine gegenseitige Unterstützung innerhalb der Lerngruppe (ebd.). Allerdings können die handlungsorientierten Aufgaben für einen individualisierten Unterricht ebenso auf jeden einzelnen Lernenden abgestimmt sein, sodass die Erarbeitung in Einzelarbeit erfolgt.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Erstellung einer handlungsorientierten Aufgabe können folgende Fragen dienen:

1. Weckt die handlungsorientierte Aufgabe das Interesse der Lernenden?
2. Ist der Bedeutungsgehalt vorrangig?
3. Hat die handlungsorientierte Aufgabe ein Ergebnis?
4. Kann der Kompetenzerwerb der Lernenden am Ergebnis gemessen werden?
5. Hat die Lösung der Problemstellung Priorität?
6. Ist die handlungsorientierte Aufgabe realitätsnah gestaltet?

(Willis & Willis, 2007, S. 13)

Die erste Frage birgt einen zusätzlichen Aspekt: Ohne das Interesse der Lernenden kann es schwierig werden, den Fokus auf den Bedeutungsgehalt und das Ergebnis der handlungsorientierten Aufgabe zu legen (ebd.).

Schlussendlich kann eine handlungsorientierte Aufgabe nach dem TBLL-Konzept gut in die berufliche Bildung integriert werden. Bei der Umsetzung wird die handlungsorientierte Aufgabe den Anforderungen nach Heterogenität in der beruflichen Bildung gerecht, indem Lehrkräfte die Aufgabenstellung individualisiert oder binnendifferenziert einsetzen können. Beispielsweise gibt der Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe folgende Orientierungspunkte vor: Der Ausgangspunkt des Kompetenzerwerbs basiert auf Handlungen der Lernenden, die nach Möglichkeit „selbst ausgeführt oder gedanklich nachvollzogen [werden] (Lernen durch Handeln)“ (KMK, 1997, S. 5). Die Schülerinnen und Schüler sollen bereits in der sicheren Lernumgebung der Schule individuell und eigenständig lernen, wie erworbene Handlungskompetenzen im Gäste- oder Mitarbeiterkontakt angemessen angewendet werden können. Zudem soll die berufliche Bildung „ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen [...] gerecht zu werden“ (ebd., S. 4).

Die handlungsorientierte Aufgabe ermöglicht es Lernenden, individuell an ihren Fähigkeiten zu arbeiten und mit dem Blick über den schulischen ‚Tellerrand‘ hinaus, hin zu einer „gesellschaftlichen, beruflichen und privaten“ Handlungskompetenz (ebd.).

4 Ausblick: Chancen im Umgang mit Heterogenität im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Die Auseinandersetzung mit der Thematik Heterogenität hat Konjunktur, die Beschäftigung mit den Chancen und Grenzen im Umgang damit ist vielfältig und zahlreich. Mit dem vorliegenden Artikel wurde versucht die Frage nach den Chancen für die berufliche Bildung und das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu fokussieren und durch Ansätze der Fremdsprachendidaktik zu erweitern. Es wurde gezeigt,

dass Heterogenität ein wesentliches Kennzeichen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ist und eine große Herausforderung an die Lehrkräfte darstellt, in der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung mehr denn je. Das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz bietet gute Anknüpfungspunkte für den Umgang mit Heterogenität im individualisierten Unterricht. Hilfreiche Denkanstöße bietet darüber hinaus der Blick über den ‚Tellerrand‘ zur Fremdsprachendidaktik mit dem handlungsorientierten Aufgabentypus des Konzepts TBLL, der nicht nur die Fragen nach der beruflichen, sondern auch nach der lebensweltlichen, alltagsbezogenen und auch interkulturellen Handlungskompetenz stellt und damit die fachspezifische und fachdidaktische Ausrichtung des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft erweitern kann.

Literatur

- Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). Neue Wege im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Diversity in der Berufsbildung – Ergebnisse einer Expertendiskussion aus der heutigen Sicht. In G. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 5-10). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bertschi-Kaufmann, A., Criblez, L., Oelkers, J. & Stadelmann, W. (2012). Vorwort der Reihenherausgeber. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 6). Zug: Klett und Balmer.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.). (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005). Einleitung. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 9-16). Münster: Lit.
- Brutzer, A. & Küster, C. (2015). Lernbereich „Alltagskultur“ im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Skizze für einen Orientierungsrahmen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(1). 97-107.
- Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 44-57). Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, J. (2012). *Die Rede von Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven*.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

- [URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>].
- Buholzer, A. (2006). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel*. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- Emmerich, M. & Homerl, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
[<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>].
- Erl, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren [!] zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntaining.
- Friese, M. (2008). *Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). VIII Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In W. Bos, M. M. Gebauer, N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191-216). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grossenbacher, S. (2012). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 162-170). Zug: Klett und Balmer.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Hellrung, M. (2011). Lernprozessberatung in selbstregulierten Lernprozessen. Anforderungen und Bewältigungsformen. *Pädagogik*, 63(2), 34-37.
- Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenität, Interaktion, Ungleichheit* (S. 35-52). Weinheim/München: Juventa.
- Ketschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (1), 3-15.
- Ketschau, I. (2010). Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In V. Herkner & J.-P. Pahl (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 772-780). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997). *Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe*.
[www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_07.pdf].
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von*

Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf].

- Lundgreen, P., Scheunemann, J. & Schwibbe, G. (2008). *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Hartmann, A. & M. Schocker-von Ditfurth (2013). Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 203-207). Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Paradies, L. & H. Linser (2013). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 65-98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In W. Bos, M. M. Gebauer, N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 10-49). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). Münster: Lit.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2006). Task-based Learning: Mehr Mut zur Kommunikation. *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, (10). 6-7.
- Schroeder, J. (2007). Heterogenität - Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 33-58). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verständnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 33-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_2].

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
[<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>].
- von der Groeben, A. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen.
- von der Groeben, A. (2003). Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. *Pädagogik*, 55(9), 6-9.
- Willis, D. und J. Willis (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittwer, W. (2014). Heterogenität als Ausbildungschance für junge Menschen und Betrieb. In G. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 5-10). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Verfasserinnen und Verfasser

Dr.ⁱⁿ Christine Küster, Nadine Harle & Malte M. Flöper,

Justus-Liebig-Universität Gießen – Institut für Erziehungswissenschaft
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Karl-Glöckner-Str. 21 B
D-35394 Gießen

E-Mail : christine.kuester@erziehung.uni-giessen.de
nadine.harle@lehramt.uni-giessen.de
malte.m.floeper@lehramt.uni-giessen.de

Internet : www.erziehung.uni-giessen.de/BP