

Markus Ocker

Strategie Lebenslanges Lernen

Ergänzungstext Nr. 8 zu

[Markus Ocker, Wenn Jugendarbeit „zur Schule geht“: Zum Auftrag von evangelischer Jugendarbeit in einer sich verändernden Schulwelt, Gießen: Brunnen Verlag 2019.](#)

© 2019 Brunnen Verlag Gießen

www.brunnen-verlag.de

Inhalt

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einbeziehung informellen Lernens..... | 2 |
| 1.1 | Informelles Lernen..... | 2 |
| 1.2 | Einbeziehung informellen Lernens in der Schule..... | 2 |
| 2 | Selbststeuerung..... | 3 |
| 2.1 | Selbststeuerung und selbstgesteuertes Lernen..... | 3 |
| 2.2 | Selbstgesteuertes Lernen an der Schule..... | 4 |
| 3 | Kompetenzentwicklung..... | 5 |
| 3.1 | Zum Kompetenzbegriff..... | 5 |
| 3.2 | Kompetenzentwicklung durch kompetenzorientierten Unterricht..... | 6 |
| 4 | Vernetzung..... | 10 |
| 4.1 | Vertikale und horizontale Vernetzung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen zu Bildungslandschaften..... | 10 |
| 4.2 | Vernetzung und Kooperation der Bildungsorte Schule und Jugendhilfe..... | 12 |
| 5 | Modularisierung..... | 13 |
| 5.1 | Modularisierung im Bereich von Bildung und Ausbildung..... | 13 |
| 5.2 | Modularisierung von schulischen Bildungsangeboten..... | 14 |
| 6 | Lernberatung..... | 15 |
| 6.1 | Zur Entstehung und Notwendigkeit von Lernberatung..... | 15 |
| 6.2 | Lernberatung im schulischen Kontext..... | 15 |
| 7 | Neue Lernkultur – Popularisierung des Lernens..... | 16 |
| 7.1 | Die Notwendigkeit einer „Popularisierung des Lernens“..... | 16 |
| 7.2 | Neue Lernkultur und Popularisierung des Lernens an der Schule..... | 16 |
| 8 | Chancengerechter Zugang..... | 17 |
| 8.1 | Chancengerechter Zugang zu den gesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen..... | 17 |
| 8.2 | Chancengerechter Zugang zu Lebenslangem Lernen im schulischen Bildungsbereich..... | 17 |
| 8.3 | Chancengerechter Zugang zu Lebenslangem Lernen durch Inklusion..... | 18 |
| 8.3.1 | Zum Begriff und grundsätzlichen Verständnis von Inklusion..... | 18 |
| 8.3.2 | Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf..... | 19 |
| 8.3.3 | Aktuelle Zahlen und Entwicklungen..... | 20 |
| 8.3.4 | Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen..... | 21 |

Die „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik“ wurde 2002 von der Bund-Länder-Kommission (BLK) entwickelt. Da das darin beschriebene Verständnis von Lernen als einem lebenslangen und von bestimmten Strukturmerkmalen geprägten Prozess inzwischen den (schulischen) Bildungsplänen aller Länder zugrunde liegt, sollen hier die acht Entwicklungsschwerpunkte der Strategie für Lebenslanges Lernen dargestellt werden.

1 Einbeziehung informellen Lernens

1.1 *Informelles Lernen*

Unter informellem Lernen wird ein Lernen verstanden, das didaktisch nicht organisiert und daher im Hinblick auf die Lernziele, die Lernzeit oder die Lernbegleitung und -unterstützung nicht strukturiert ist und auch nicht zertifiziert wird, d. h. nicht zu anerkannten Abschlüssen führt. Es findet in allen alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen statt: in der Familie, in den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz oder auch in der Freizeit. Nicht immer wird Informelles Lernen von den Lernenden aktiv und „als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen“¹.

1.2 *Einbeziehung informellen Lernens in der Schule*

Wenn schulisch-formales Lernen als integrativer Teil von lebenslangem Lernen verstanden wird, kann es die anderen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen und ihre Bedeutung nicht einfach ausblenden oder ignorieren, insbesondere da „die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln“². Das Lernen in und außerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen sollte sich vielmehr wechselseitig ergänzen. Für Schule bedeutet dies, dass sie – wie vom 14. Kinder- und Jugendbericht als Ausdruck eines erweiterten Bildungsverständnisses und zeitgemäßen Bildungskonzeptes gefordert³ – informelle Bildungs- und Lerneinflüsse gezielt in ihre Bildungsarbeit einbezieht und auch die Nutzung informellen Lernens mit Kindern und Jugendlichen einübt, z. B. durch die gezielte Zusammenarbeit mit Vereinen oder der Kinder- und Jugendarbeit: „Außerschulische Lernorte wie Vereine, Einrichtungen der Jugendarbeit und Betriebe ergänzen und regen Lernprozesse an, auf die [...] in den formalen Bildungseinrichtungen reagiert wird. Neue Lehr- und Lernmethoden nutzen das informell Gelernte durch erfahrungsnahe Problemstellungen sowie durch authentische Situationen aus der jugendlichen Erlebniswelt und steigern so die Lern- und Leistungsmotivation“⁴. Diese von der Schule

¹ Bildung in Deutschland (2014), VIII. – Informelles Lernen lässt sich zwar von anderen „Lernsituationen“ wie formellem und non-formellem Lernen definitorisch unterscheiden, in der Praxis ist jedoch eine klare Grenzziehung kaum möglich. Vgl. u. a. Spies / Pötter (2011), 41. Zu einer genaueren Verhältnisbestimmung von informeller, formeller und non-formeller Bildung s. im Buch „Wenn Jugendarbeit ‚zur Schule geht...“ Kapitel 5.4.3.2 Bildungssituationen und Ebenen von Bildungsprozessen.

² BLK (2004), 14.

³ S. dazu BMFSFJ (2013), 50.

⁴ BLK (2004), 20f. – In vielen anderen Ländern wird informellem Lernen schon länger ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen als in Deutschland. S. dazu z. B. BMBF (2004), 29.

geforderte Offenheit für außerschulische Lernorte und andere Lernprozesse setzt umgekehrt eine ebensolche Offenheit der non-formalen bzw. non-formellen Bildungsinstitutionen für die Zusammenarbeit mit der Schule voraus.

2 Selbststeuerung

2.1 *Selbststeuerung und selbstgesteuertes Lernen*

Unter Selbststeuerung wird in der Psychologie die menschliche Fähigkeit verstanden, „das eigene Verhalten zu beobachten, zu bewerten, gezielt zu verstärken und an eigenen Zielen auszurichten“⁵. Selbststeuerung im Bereich von Erziehung und Bildung stellt als selbstgesteuertes Lernen⁶ ein auf (sozio)kognitionstheoretischen Erkenntnissen beruhendes Lern-Konzept dar. Es geht davon aus, dass Lernen kein standardisier- und objektivierbarer und damit von der jeweiligen Lebenssituation des Einzelnen unabhängiger Vorgang ist. Vielmehr entwickelt es sich „im Lebenslauf individuell-biografisch verschieden und beruht auf unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernmilieus, Lernbedürfnissen und Lernanlässen“⁷. Selbstgesteuertes Lernen meint eine ganzheitliche Lernform, bei der der „Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“⁸. D. h. der Mensch ist als Lernender nicht passiv und wird fremd- bzw. von außen gesteuert, sondern er gestaltet – in einem dynamischen „Wechselspiel zwischen kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten des Lernens“⁹ seine jeweiligen Lernprozesse aktiv, selbstreflexiv und verantwortungsbewusst. Diese aktive Steuerung von Lernprozessen erfolgt in der konkreten Lernpraxis jedoch nur selten in absoluter „Reinform“¹⁰ und wertet den „Lehrenden“ nicht ab noch macht sie ihn überflüssig. Sie führt vielmehr zu einer Veränderung seiner Rolle hin zum Lernbegleiter und -berater¹¹. Richtig verstandenes selbstgesteuertes Lernen ist kein „Selbstläufer“. Es ist vielmehr „nur denkbar, wenn die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, die Relevanz des zu Lernenden sich ihnen erschließt und die Fragen, die sie bearbeiten, ihre eigenen sind oder zu ihren eigenen werden“¹². Dass es dazu kommt, bedarf auf Seiten der Lernenden bestimmter qualifizierter Voraussetzungen, da eine erfolgreiche Steuerung von Lernprozessen „erst über den Einsatz von Lernstrategien erreicht werden [kann]. Schüler müssen folglich verschiedene Lernstrategien kennen und in der Lage sein, sie adaptiv und planvoll einzu-

⁵ Stangl (2012).

⁶ Weitere in der Diskussion und Literatur gebrauchte Begriffe und Bezeichnungen sind u. a. „autonomes“, „autodidaktisches“, „eigenverantwortliches“, „selbstbestimmtes“, „selbstständiges“, „selbstreguliertes“, „selbstkontrolliertes“ oder auch „selbstorganisiertes“ Lernen. Sie lassen sich zumeist nicht eindeutig voneinander abgrenzen, z. T. stehen sie auch für unterschiedliche Schwerpunkte und Ansätze der Betrachtung von selbstständigen Lernprozessen.

⁷ BLK (2004), 15.

⁸ Weinert (1982) 102.

⁹ Killus (2005), 4, und 25: „Das selbstgesteuerte Lernen kann [...] als eine komplexe Gesamthandlung betrachtet werden, bei der Lernende unterschiedliche Lernstrategien gleichzeitig oder nacheinander auf mehreren Ebenen anwenden: kognitive Strategien beim Lesen und Schreiben, Strategien metakognitiver Kontrolle, Strategien zur Selbstmotivierung (z. B. realistische Zielsetzung oder günstige Ursachenzuschreibung) sowie ressourcenbezogene Strategien wie Zeitplanung, kooperatives Lernen oder effizienter Einsatz von Medien und anderen Hilfsmitteln.“

¹⁰ In irgendeiner Weise werden in „aktiven Lernsituationen“ fast immer fremd(vor)organisierte Lernangebote genutzt. Selbst sog. „Autodidakten“ greifen oft auf externe Hilfe bzw. „fremde Didaktik“ – z. B. in Form von Ratgeberliteratur oder eines Lehrbuchs – zurück.

¹¹ Vgl. dazu Friedrich (1999), 4f.

¹² Dietrich (2001b), 125.

setzen¹³. Eine wichtige Rolle spielt dabei eine kompetente Lernberatung (s. u. 8.6.1 Zur Entstehung und Notwendigkeit von kompetenter Lernberatung).

2.2 *Selbstgesteuertes Lernen an der Schule*

Die Lernsituation an der Schule ist zunächst grundsätzlich von fremdorganisierten Lernangeboten und der Pflicht zum Lernen geprägt. Diese Rahmenbedingungen führten bisher an deutschen Schulen zu einem Lernen, das „unter den Bedingungen eines stark durch den Lehrer gelenkten und einseitig produktorientierten Unterrichts“¹⁴ v. a. von der Anhäufung von Faktenwissen bestimmt war. „Auf die Vermittlung von prozeduralem Wissen (d. h. das Wissen, *wie* etwas geht) und auf die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten auf neue Probleme“¹⁵ wurde dagegen – wie sich u. a. am schlechten Abschneiden deutscher Schüler in nationalen und internationalen Vergleichsstudien Anfang der 2000er Jahre aufzeigen ließ – lange Zeit nur wenig Wert gelegt. Für das (Über-)Leben in einer „Wissengesellschaft“, die von einer ständigen Zunahme von neuem Wissen, aufgrund der permanenten gesellschaftlichen, technologischen und ökonomischen Veränderungen zugleich aber auch von immer kürzeren „Halbwertszeiten“ vieler Daten geprägt ist, bedarf es sowohl eines entsprechenden Orientierungswissens wie auch geeigneter Bewältigungstechniken und funktionierender Auswahlmechanismen und damit solcher Kompetenzen, die ein weiteres Lernen ermöglichen. Eine weitere Herausforderung stellt auch der in allen Schulformen zunehmende Umgang mit Heterogenität und die dadurch erforderliche Differenzierung und Individualisierung der Lernprozesse dar. Ein schulisches Lernen, das vorwiegend input-gesteuert auf ein bloßes, noch dazu stark rezeptives Anhäufen von statischen und in sich nicht weiter differenzierten Wissensbeständen ausgerichtet ist, greift hier nicht nur zu kurz, sondern verhindert auch das notwendige Einbeziehen informeller Lernprozesse, da diese wesentlich von situativen Anreizen und intuitiven Lerntechniken bestimmt sind. D. h. es braucht einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Schulischem Unterricht, der sich als ein wichtiger Teil einer Erziehung zu Lebenslangem Lernen versteht, kommt deshalb die Aufgabe zu, durch entsprechend differenzierende Bildungsangebote, Methodik, Didaktik und auch durch aktive Einbeziehung der Jugendlichen selbst in die Lernprozesse ihnen „die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen zu vermitteln, das selbständige Lernen einzuüben und die natürliche Lust junger Menschen, lernen zu wollen, wach zu halten und zu fördern“¹⁶. Der schulische Unterricht soll sie dazu befähigen, „sich relevante Ziele zu setzen, Informationen mit geeigneten Strategien aufzunehmen und zu verarbeiten, Motivationstiefs und negative Stimmungen zu überlisten, den Lernprozess zu planen, zu überwachen und das Lernverhalten in Abhängigkeit vom Lernfortschritt zu regulieren sowie Hilfsmittel und Medien effizient einzusetzen“¹⁷. Damit die Schüler die hierfür notwendigen unterschiedlichen Lernstrategien nachhaltig erwerben können, „bedarf es einer gezielten didaktisch-methodischen Unterstützung. [...] Weil das Lernen in der Schule auf zumindest zeitweise Anleitung sowie auf langfristige und (fach-)inhaltlich eingebettete Lernprozesse ausgelegt ist, bieten sich hier günstige Voraussetzungen für die Vermittlung ...

¹³ Killus (2009), 132.

¹⁴ Killus (2009), 130.

¹⁵ Killus (2009), 130 [Hervorh. i. Orig.].

¹⁶ BLK (2004), 21.

¹⁷ Killus (2005), 2.

[dieser] Lernstrategien“¹⁸. Die notwendigen Voraussetzungen dafür wiederum sind eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen in Verbindung mit einer entsprechend auf kooperative und kommunikative Strukturen zielenden Schulentwicklung¹⁹.

3 Kompetenzentwicklung

3.1 Zum Kompetenzbegriff²⁰

Das Wort Kompetenz ist vieldeutig: Es kann mit Befähigung, Fähigkeit, Begabung, Fertigkeit, Können, Sachverstand, aber auch mit Befugnis oder Zuständigkeit umschrieben werden²¹. Diese Vieldeutigkeit führt zu entsprechend unterschiedlichen „Kompetenzbegriffen“ in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen wie z. B. dem Recht, der Politik, der freien Wirtschaft und auch im Bildungsbereich. Nach Wolfgang Nieke und Gabriele Lehmann lassen sich drei Grundbedeutungen unterscheiden, die auch alle im schulischen Kontext relevant sein können:

- „(1) Formale, genau definierte Kompetenzen, die im juristischen Sinne gleichzusetzen sind mit der Befugnis, etwas tun zu dürfen [...].
- (2) Kompetenzen im Sinne von erworbenen Fähigkeiten, die jemanden in einer bestimmten Sache als Experten erscheinen lassen [...].
- (3) Kompetenzen als jene Merkmale, die einen Aspiranten in einer Wettbewerbssituation als erfolgreich erscheinen lassen [...]“²².

Im pädagogisch-didaktischen Sinn meint Kompetenz in der Regel die Fähigkeit und (zugleich auch) Bereitschaft einer Person, ein bestimmtes Problem zu lösen bzw. eine bestimmte Aufgabe auszuführen und dadurch „in einer bestimmten Handlungssituation [zu] bestehen“²³.

An dieser Bestimmung als „Handlungsfähigkeit im gewollten Vollzug“ zeigt sich: Kompetenz ist nicht direkt erfass-, mess-, oder überprüfbar, „sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen“²⁴. Um Kompetenz beurteilen zu können, bedarf es daher immer einer „Performanz“, d. h. entsprechender Äußerungen in Form von tatsächlich erbrachten Leistungen bzw. vollzogenen konkreten Handlungen²⁵. Dieser Zusammenhang von Kompetenz und Performanz ist nicht als feste Ab- oder Rangfolge zu verstehen, vielmehr bedingen beide sich gegenseitig: D. h. „es gibt keine Kompetenz ohne Performanz, aber auch kein Handeln ohne Disposition“²⁶.

¹⁸ Killus (2005), 15

¹⁹ Vgl. Killus (2005), 25-27. Zu entsprechenden Konzepten des selbstverantworteten Lernens s. z. B. Herold / Landherr (2003), oder Herold / Herold (2011). Zum Ansatz des sog. eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA) s. grundsätzlich Klippert (2007) sowie Klippert (2000), 174: „Entscheidendes Merkmal des EVA-Unterrichts ist [...], dass die SchülerInnen weniger rezeptiv und reproduktiv lernen, sondern ganz vorrangig aktiv und kreativ zu Werke gehen und in hohem Maße eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen in diesem Sinne zielt auf tätiges Lernen schlechthin.“

²⁰ Dem „Kompetenz-Begriff“ kommt in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion und -entwicklung eine zentrale Rolle zu; aufgrund seines in der Bildungspolitik auf Länder- und auf Bundesebene wie auch in der Bildungsforschung z. T. sehr unterschiedlichen und sich ständig noch weiterentwickelnden Verständnisses und Gebrauchs ist im Rahmen dieser Untersuchung jedoch eine differenzierte Darstellung von und Auseinandersetzung mit ihm nicht leistbar. Es können hier nur zentrale Aspekte des Kompetenzbegriffs sowie die damit verbundenen Grundproblematiken aufgezeigt werden. Eine exegetisch-kritische Auseinandersetzung mit der uneinheitlichen Verwendung des Kompetenzbegriffs findet sich z. B. bei Maurer (2006), 1165-1174.

²¹ Vgl. dazu sowie zu weiteren Bedeutungsnuancen z. B. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> (10.06.2015).

²² Nieke / Lehmann (2005), 2f.

²³ Nieke / Lehmann (2005), 7.

²⁴ Enggruber / Bleck (2005), 8.

²⁵ Zum sprachtheoretischen Hintergrund des Verhältnisses von Kompetenz und Performanz vgl. Ziener (2008), 21f.

²⁶ Ziener (2008), 22. Ähnlich Nieke / Lehmann (2005), 4: „Bewusste Kompetenz [...] ist nicht nur durch Tun und nicht nur durch Verstehen zu erreichen – es bedarf beider.“

Der Erwerb und die individuelle Ausprägung von Kompetenz ist nach Franz Emanuel Weinert durch das Zusammenspiel verschiedener Facetten wie Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt²⁷: „**Kompetenzerwerb** bedeutet, dass neues **Wissen** in bestehende Wissensstrukturen integriert wird. Dabei trägt das gezielte Nutzen von **Erfahrungen** zum **Verstehen** bei. Um die **Motivation** zu steigern, ist das Wissen auch in Kontexten anzuwenden, die einen Bezug zur [eigenen] Lebenswelt [...] haben und es [...] ermöglichen, durch aktives **Handeln** ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Ihr **Können** stellen die Lernenden [...] bei der Lösung alltäglicher und fachlicher Probleme unter Beweis“²⁸. Kompetenz als individuelles Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten lässt sich (daher) nicht direkt vermitteln. Es lassen sich „nur günstige Bedingungen [...] für den Kompetenzerwerb schaffen. [...] Im Zentrum steht dabei das Individuum als [handelndes] Subjekt mit seinen inneren und äußeren Ressourcen. Zu letztgenannten gehören Beziehungsgeflechte und das objektivierte Wissen, auf das das Subjekt zugreifen kann“²⁹.

Die bisherigen Versuche, den Kompetenzbegriff zu spezifizieren, zeichnen sich durch einen uneinheitlichen Sprachgebrauch aus. Unterschieden wird z. B. nach verschiedenen *Kompetenzarten*, nach *Kompetenzkategorien* bzw. *Kompetenzbereichen*, nach *Kompetenzdimensionen*, nach verschiedenen (Einzel-)Kompetenzen oder aber nach Fach- und sog. Basiskompetenzen. Gemeint sind damit zumeist *Sach-* bzw. *Fach-*, *Methoden-*, *Sozial-* und *Personalkompetenz*³⁰, die wiederum im berufs- und wirtschaftspädagogischen Bereich „als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden“³¹. Während Handlungskompetenz dort als „Leitziel beruflicher Bildung schlechthin“³² gilt, wird sie im allgemein bildenden Bereich bislang eher uneinheitlich verstanden³³.

3.2 Kompetenzentwicklung durch kompetenzorientierten Unterricht

Die Rede von und Auseinandersetzung mit Kompetenz ist in der Pädagogik keineswegs neu³⁴. Durch die Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen ab Ende der 1990er Jahre und der sich dann daraus für das deutsche Bildungssystem ergebenden Befunde³⁵ hat der „Kompetenz-Begriff“ in der Bildungstheorie und Schulpolitik inzwischen jedoch eine zentrale Bedeutung bekommen³⁶. In Verbindung mit den sog. Bildungsstandards (s. u. a. Anm. 49) ist Kompetenz zum Leitbegriff von Schule geworden und an die Stelle bisheriger Schlüsselbegriffe wie Lernziele oder auch Schlüsselqualifikationen getreten. Als „Referenzzitat“³⁷ für das dabei zum Tragen kommende Kompetenzverständnis gilt die von Franz Emanuel Weinert in die Fachdiskussion eingeführte Defi-

²⁷ Weinert (2001b), 28.

²⁸ MBWK MV (o. J.), 7 [Hervorh. i. Orig.].

²⁹ Nieke / Lehmann (2005), 4.

³⁰ Das länderübergreifende Mathematik-Programm SINUS-Transfer spricht z. B. von den vier *Kompetenzarten* Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (http://www.sinus-transfer.de/module/modul_10pruefen_von_kompetenzzuwachs/kompetenzmodell.html [10.06.2015]). Es lehnt sich dabei an das Kompetenzmodell von Nieke / Lehmann (2005) an, das u. a. den Rahmenplänen der allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns zugrunde liegt. Hentig geht in seiner Einführung in den Bildungsplan 2004 des Landes Baden-Württemberg von vier verschiedenen Kompetenzen aus und versteht darunter personale Kompetenz, Sozial-, Methoden- sowie Fach- (oder Sach-)Kompetenz (Hentig (2004), 14). Ziener (2008), 57, entwickelt vier Kategorien von Kompetenzstandards, die sich für ihn (dann aber) in folgenden vier Bereichen abbilden: Kognitiver Bereich, Kommunikativer Bereich, Methodisch-gestalterischer Bereich sowie Personaler Bereich. Das (Bayerische) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Staatsinstitut (2006)), 6) unterscheidet die vier Kompetenzdimensionen Selbst-, Personal- bzw. Humankompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sach- bzw. Fachkompetenz. Die Bund-Länder-Kommission (BLK (2004), 6) differenziert nur zwischen Fachkompetenz und sog. Basiskompetenzen, unter denen sie dann „Lern-, Handlungs-, Sozialkompetenz, personale Kompetenzen und Teamfähigkeit“ versteht.

³¹ Klieme (2004), 10.

³² KMK (2011a), 15f.

³³ Vgl. z. B. Staatsinstitut (2006), 2, sowie BMBF (2007/2009), 22 (Anm. 3). Während auf Länderebene diese fächerübergreifenden Kompetenzen häufig als neben Fachkompetenz eigenständige und von ihr unabhängige Kompetenzen und dadurch auch als Aspekte von Handlungskompetenz verstanden werden (s. o.), findet sich im Umfeld der KMK ein Verständnis vor, das sie (nur) „als Aspekte der jeweiligen Fachkompetenz“ (Klieme (2004), 11) bestimmt.

³⁴ Eine bis heute im Bereich der Erziehungswissenschaft und (Schul-)Pädagogik nachwirkende Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff findet sich bereits Anfang der 1970er Jahre und damit lange vor der aktuellen „Kompetenzwelle“ z. B. bei Roth (1971). Zum in den 1980er Jahren überarbeiteten Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik s. Klafki (1985).

³⁵ Vgl. KMK (2005), 5f.

³⁶ S. dazu auch BLK (2004), 6: „Besonders wichtig [beim schulischen Lernen] ist **Kompetenzentwicklung** [Hervorh. i. Orig.].

³⁷ Klieme (2004), 11.

inition: „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 [scil.: absichts- und willensbezogenen] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“³⁸. D. h. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine [latent vorhandene] Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“³⁹. Sie wird nicht nur, wie bei Ziener, auf „kognitiv-problemlösendes Verhalten“⁴⁰ reduziert, sondern schließt genauso auch Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen „Lebensdimensionen“ und „Handlungssituationen“ mit ein. Als grundlegende Kompetenzen, auf deren Erwerb und Entwicklung schulische Bildung und Erziehung zielt, lassen sich dabei v. a. Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterscheiden. Diese Unterscheidung ist jedoch rein analytisch, da die Kompetenzen eng ineinandergreifen, sich wechselseitig bedingen, in Abhängigkeit voneinander weiterentwickeln und somit letztlich eine Ganzheit bilden⁴¹.

Die an die Bildungssteuerung anderer Staaten angelehnte Ausrichtung an Kompetenzen und Bildungsstandards soll dazu beitragen, nachhaltig „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern [...]“. Sie sind Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst⁴², und haben die Aufgabe, die von Schülern erwarteten Lernergebnisse und Leistungen (in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten; s. o.) sowohl festzulegen als auch zu überprüfen. Indem „kompetenzorientierter Unterricht“ den Schwerpunkt auf diese vorgegebenen Lernergebnisse und Leistungen legt, unterscheidet er sich grundlegend von einem bislang stark „inputgesteuerten“ Unterrichtsansatz, bei dem v. a. die Behandlung und Aneignung von durch Lehrpläne vorgegebenem „Lehr- und Unterrichtsstoff“ in Form von theoretischem und auch praktischem Wissen im Zentrum des schulischen Lernens stand. Diese „Output-Ausrichtung“ des kompetenzorientierten Unterrichts bedeutet jedoch nicht, „dass der Input, der Lernprozess, das Handeln der Lehrperson und die sonstigen Rahmenbedingungen unwichtig wären, sondern nur, dass alles im Blick auf das Lernergebnis gesehen, arrangiert und bewertet werden muss“⁴³.

Als ganzheitlich angelegter Unterricht operiert kompetenzorientierter Unterricht nach Nieke / Lehmann mit einem erweiterten Lernbegriff, der neben dem inhaltlich-fachlichen Lernen auch das methodisch-strategische Lernen, das sozial-kommunikative sowie das affektive Lernen mit einschließt⁴⁴:

| Erweiterter Lernbegriff | | | |
|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------|
| Inhaltlich-fachliches Lernen | Methodisch-strategisches Lernen | Sozial-kommunikatives Lernen | Affektives Lernen |

³⁸ Weinert (2001b), 27f.

³⁹ BMBF (2007/2009), 72.

⁴⁰ Ziener (2008), 22.

⁴¹ So z. B. Bayerisches Staatministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration / Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014), 27, oder auch MBWK (2002), 4.

⁴² KMK (2005), 5. Zur Steuerung und Weiterentwicklung des schulischen Unterrichts durch Bildungsstandards s. auch Altrichter (2012), 98-100.

⁴³ Rupp (2011b), 1.

⁴⁴ Vgl. Nieke / Lehmann (2005), 5.

| | | | |
|---|---|--|--|
| WISSEN (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen , ...) VERSTEHEN (Phänomene, Argumente, Erklärungen, ...) ERKENNEN (Zusammenhänge erkennen, ...) URTEILEN (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen ...) etc. | Exzerpieren Nachschlagen Strukturieren Organisieren Planen Entscheiden Gestalten Ordnung halten Visualisieren etc. | Zuhören Begründen Argumentieren Fragen Diskutieren Kooperieren Integrieren Gespräche führen Präsentieren etc. | Selbstvertrauen entwickeln Spaß an einem Thema / einer Methode haben Identifikation und Engage- ment entwickeln Werthaltungen aufbauen etc. |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Fachkompetenz | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz | Selbstkompe- tenz |

Quelle: Nieke / Lehmann (2005), 5.

Auch wenn Schule auf die Vermittlung aller dieser grundlegenden Kompetenzen zielt, ist zu beachten, dass diese Kompetenzen sich nicht in gleicher Weise in Lernzielkategorien beschreiben lassen und daher in einem sehr unterschiedlichen Maß einer Überprüfung bzw. Messung zugänglich sind. Vor diesem Hintergrund wurden von der KMK bei der Definition und Auswahl von Kompetenzen für nationale und internationale Schulleistungsuntersuchungen bewusst nur solche Kompetenzen und Kompetenzbereiche bzw. Bildungsstandards festgelegt, die sich empirisch überprüfen und voneinander abgrenzen lassen, dadurch aber zwangsläufig nur „auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen“⁴⁵ und v. a. auch nur auf „kognitive Leistungsbereiche“⁴⁶ bezogen sind.

Über welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis wann und in welcher Weise verfügen sollen, wird durch die sog. *nationalen Bildungsstandards* vorgegeben⁴⁷. Diese Bildungsstandards definieren abschluss- und fächerbezogen „eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll“⁴⁸. 2003 verabschiedete die KMK die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss

⁴⁵ Klieme (2004), 11.

⁴⁶ Klieme (2004), 11. Vgl. dazu KMK (2005), 6: „Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus.“

⁴⁷ Zur Genese des Ausdrucks „Bildungsstandards“ und zu seiner unterschiedlichen Verwendung in verschiedenen Bezügen – zum einen wird er auf das Bildungssystem, zum anderen aber auch auf die Professionalität der Lehrkräfte bezogen, was teilweise dann, ähnlich wie beim „Kompetenzbegriff“ (s. o.), zu Unklarheiten und Missverständnissen führen kann – s. z. B. Uhle (2009), 39-53.

⁴⁸ KMK (2005), 11.

in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Erste Fremdsprache (Englisch und Französisch). 2004 erfolgte die Verabschiedung der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss ebenfalls in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sowie im Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik. Im gleichen Jahr wurden auch noch die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss in den Naturwissenschaften (Biologie, Physik und Chemie) verabschiedet. 2012 erfolgte die Verabschiedung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie für die Erste Fremdsprache (Englisch und Französisch)⁴⁹.

Die Bildungsstandards haben als „nationale Bildungsstandards“ bundesweite Geltung. Sie sind als *Regelstandards* formuliert, d. h. sie beschreiben ein mittleres Anforderungsniveau⁵⁰. Sie zielen nicht auf eine Standardisierung der schulischen Lehr- und Lernprozesse. Deren Umsetzung soll vielmehr weiterhin Sache der Länder bzw. der einzelnen Schule bleiben. Anders als Lehrpläne sind die Bildungsstandards daher keine Sammlung zu vermittelnder Inhalte. Sie greifen vielmehr „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 [...] stellen [...] eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar“⁵¹: Sie „konzentrieren sich auf Kernbereiche eines bestimmten Faches. Sie decken [bewusst] nicht die ganz Breite eines Lernbereiches ab, sondern formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und anschlussfähiges Lernen ermöglichen. [...] Innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit stellen Bildungsstandards **ein** zentrales Gelenkstück dar, indem sie die Vergleichbarkeit in unterschiedlichen Schularten erworbener schulischer Abschlüsse sichern“⁵². Die durch sie festgelegten Kompetenzen sind daher „so konkret beschrieben, dass sie in *Aufgabenstellungen* umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“⁵³. „Der Erwerb einer Kompetenz und ihr jeweiliger Ausprägungsgrad zeigen sich in der Fähigkeit, Aufgaben zu lösen, deren Anforderungsprofil nicht einfach erlerntes Wissen abfragt, sondern transferorientierte Problemlösungen fordert, die ein Verstehen des jeweiligen Zusammenhangs voraussetzen“⁵⁴.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Fächer wurde von der KMK ein jeweils eigenes Kompetenzmodell mit entsprechenden fachspezifischen Leistungs- bzw. *Kompetenzbereichen* sowie darauf bezogenen Niveau- bzw. *Kompetenzstufen* erstellt⁵⁵. Sie ermöglichen eine differenzierte Festlegung und Überprüfbarkeit der gewünschten kognitiv-fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten im jeweiligen Fach bzw. Fachbereich. Diese starke Ausrichtung auf Lernbereiche und Fächer und das bewusste Verständnis von Kompetenzen als fachbezogener „Leistungsdispositionen“⁵⁶ wird auch damit begründet, dass es aus Sicht der pädagogisch-psychologischen For-

⁴⁹ Vgl. KMK (2005) sowie <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (10.06.2015). Zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 wurden dann bundesweit die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, zum Schuljahr 2005/2006 dann auch die Standards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss sowie die naturwissenschaftlichen Fächer als verbindliche „Regelstandards“ eingeführt. Zum Schuljahr 2014/2015 folgte die Einführung der entsprechenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Vgl. dazu <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (10.06.2015).

Da von der KMK nicht für alle Unterrichtsfächer Bildungsstandards und Kompetenzmodelle formuliert sind, wurden von Vertretern entsprechender Fächer, um eine Abwertung im schulischer Fächerkanon zu vermeiden, teilweise eigene Bildungsstandards und Kompetenzmodelle erarbeitet. Dies gilt auch für den Bereich des Religionsunterrichts. S. dazu von Seiten der katholischen Kirche Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2004) und (2006), sowie von evangelischer Seite EKD (2010c) und (2011).

⁵⁰ Anders als ihr vorgeschlagen wurde, verständigte sich die KMK bewusst nicht auf Mindest-, sondern auf Regelstandards, die ein mittleres Anforderungsniveau definieren und von der Mehrheit der Schüler erreicht werden sollen. Bisher werden die Leistungen der Schüler durch drei Kompetenzstufen definiert und erfasst: Mindeststandards, Regelstandards sowie Maximalstandards. Vgl. KMK (2005), 14f.

⁵¹ KMK (2005), 9.

⁵² KMK (2005), 7 [Hervorh. i. Orig.].

⁵³ BMBF (2007/2009), 19 [Hervorh. i. Orig.].

⁵⁴ https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=17810499-bf5d-bf31-79cd-aa2b417c0cf4 (10.06.2015).

⁵⁵ Unter *Kompetenzbereichen* versteht man die verschiedenen Teildimensionen eines Faches, in denen im Lauf der Schulzeit gezielt Fähigkeiten aufgebaut werden. Innerhalb dieser einzelnen Kompetenzbereiche lassen sich dann durch die *Kompetenzstufen* unterschiedliche Leistungs- bzw. Kompetenzniveaus ausweisen. – In Anlehnung an Staatsinstitut (2006), 3.

⁵⁶ Sehr pointiert z. B. BMBF (2007/2009), 22 (Anm. 3).

schung „nicht ausreichend, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als [...] eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“⁵⁷. Damit dieses Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzen funktioniert und überfachliche Kompetenzen „in, mit und unter“ der Erarbeitung fachlicher Kompetenzen erworben“⁵⁸ und systematisch eingeübt werden können und Schule so ihrem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden und zu einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung⁵⁹ beitragen kann, ist entscheidend, dass Fachkompetenz nicht nur auf den schulischen Bereich bezogen und insbesondere nicht auf (schulische) Lernkompetenz reduziert wird. Nach Nieke / Lehmann u. a. sind hier vielmehr – und wie auch von der Strategie für Lebenslanges Lernen gefordert – gezielt die außer- und nachschulischen Lebens- und Lernfelder von Schülerinnen und Schülern in das schulische Konzept der Kompetenzentwicklung miteinzubeziehen, um sie auch für Handlungssituationen außerhalb von Schule in umfassender Weise handlungsfähig bzw. kompetent zu „machen“⁶⁰. Wenn Kompetenzentwicklung wie von der Strategie für Lebenslanges Lernen verstanden auf „den Aufbau, den Erhalt und den Transfer von Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf“⁶¹ zielt, dann bedarf es auch einer Vernetzung und der gegenseitigen Ergänzung der informellen, non-formalen und formalen Lernprozesse (s. o.).

Der Kompetenzbegriff eignet sich jedoch „nicht nur zur Grundlegung für Überlegungen und Entscheidungen über Bildungsziele und -inhalte für die Schüler, sondern – in einer etwas anderen Akzentuierung – auch für die Begründung zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrern“⁶². Nach Nieke / Lehmann gibt es „eine basale Struktur *pädagogischer Kompetenz* [...], die allen institutionen- und handlungsspezifischen Fachkompetenzen unterliegt“⁶³.

4 Vernetzung

4.1 Vertikale und horizontale Vernetzung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen zu Bildungslandschaften⁶⁴

Nicht nur die Schule, sondern alle „Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, einschließlich der Familie, stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor der schwierigen Aufgabe, sich an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen, d. h. sich als so zukunftsfähig zu erweisen, dass sie ihrer Kernaufgabe – Kinder [und Jugendliche] auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens zu unterstützen – gerecht werden können“⁶⁵. Diese gemeinsame, wenn auch in unterschiedlicher Weise und an verschiedenen Stellen zum Tragen kommende Herausforderung zur Veränderung erfordert nicht nur eine bessere Durchlässigkeit der einzelnen Bildungsbereiche, sondern legt insbesondere auch ein strukturelles Ineinandergreifen und koordiniertes Zusammenspiel der verschiedenen Bildungs-, Be-

⁵⁷ BMBF (2007/2009), 75.

⁵⁸ Rupp (2011b), 3.

⁵⁹ Vgl. dazu BLK (2004), 53.

⁶⁰ Nieke / Lehmann (2005), 7 [Hervorh. i. Orig.], weisen darauf hin, dass „kompetent sein heißt, in einer bestimmten Handlungssituation bestehen können – nicht nur in Lernsituationen. Handlungskompetenz ist umfassender und schließt Lernkompetenz als Handeln in Lernsituationen ein. Das heißt:

- Schule muß zum einen die Lernkompetenz des Schülers fördern, indem sie *Lernsituationen* schafft, in denen er selbständig [...] Lernprozesse vorbereiten, interaktiv gestalten, reflektieren, regulieren und bewerten kann [...];
- Darüber hinaus muß Schule stärker als bislang dazu beitragen, dass Schüler auch in *außerschulischen* Situationen handlungsfähig, kompetent sind. Dazu gehören neben Fachkompetenz (u.a. anwendungsbereites Wissen und Können, die Fähigkeit zum Transfer) auch Methodenkompetenz (etwa die selbständige Planung von Arbeitsschritten), Sozial- und Selbstkompetenz (z.B. Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft sowie das Zuhörenkönnen).“

⁶¹ BLK (2004), 32.

⁶² Nieke / Lehmann (2005), 8.

⁶³ Nieke / Lehmann (2005), 8 [Hervorheb. i. Orig.]. Vgl. dazu auch die Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer zum Studiengang Erziehungswissenschaft.

⁶⁴ Vgl. auch BMFSFJ (2005), 14ff und 91ff.

⁶⁵ BMFSFJ (2005), 74.

treuungs- und Erziehungsinstanzen nahe⁶⁶. Sprich: „Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung“⁶⁷. Nachdem die einzelnen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen bislang weitgehend unabhängig voneinander und z. T. ohne tieferes Wissen um die Besonderheiten der anderen ihrer „Unterstützungsaufgabe“ an Kindern und Jugendlichen nachgegangen sind⁶⁸, ist es jetzt v. a. Aufgabe der Schulträger, „die verschiedenen Bildungsorte im Sinne eines ressortübergreifenden Netzwerkes zu Bildungslandschaften zusammenzubringen“⁶⁹. Als Vernetzung wird hier „die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer übergeordneten Struktur angesehen, die der Förderung von kooperativen Arrangements unterschiedlicher Personen oder Institutionen dient“⁷⁰. Damit Kinder und Jugendliche die verschiedenen und ihnen in unterschiedlichen Formen während der Schulphase zur Verfügung stehenden „Lernangebote und -möglichkeiten sinnvoll und effizient nutzen [...] können, [bedarf es einer] Infrastruktur [...], die nicht nur fremdorganisiertes, sondern auch selbstorganisiertes Lernen ermöglicht. Für die Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Lebenslangem Lernen sind keine neuen Institutionen erforderlich, die bestehenden Institutionen müssen jedoch vernetzt und in ihren Funktionen an die Erfordernisse Lebenslangen Lernens angepasst werden“⁷¹. Durch gezielte Vernetzung und „Formen innovativer Zusammenarbeit“⁷² sollen so regionale und lokale „Kooperationsgeflechte von Akteuren, die Lernprozesse ermöglichen, [...] etabliert, ausgebaut und erhalten“⁷³ werden. Seit 2007 haben daher viele Kommunen „das Leitbild der ‚Kommunalen Bildungslandschaft‘ aufgegriffen und die notwendigen Inhalte und konkrete Planungsschritte weiterentwickelt, um die ‚kommunale Bildungsverantwortung‘ zu stärken“⁷⁴ und die Angebote der verschiedenen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstanzen vor Ort zu einem Gesamtsystem zusammenzuführen.

Neben der vertikalen Vernetzung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen auf den *verschiedenen Bildungsstufen* im Lebenslauf, wie z. B. Kindergarten, Schule, berufliche Ausbildung, Hochschule und berufliche Weiterbildung, bedarf es zugleich auch einer horizontalen Vernetzung und Kooperation der unterschiedlichen Institutionen, Einrichtungen und Angebote auf *einer Bildungsebene*, wie Schule, Eltern, Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe und der Jugendarbeit oder Weiterbildungseinrichtungen⁷⁵. Dies schließt grundsätzlich eine Offenheit aller Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen für das Einbeziehen auch von informellen Lernprozessen mit ein.

Eine weitere wichtige Unterscheidung im Zusammenhang der Vernetzung der verschiedenen Bildungs-, Betreu-

⁶⁶ Vgl. BMFB (2005), v. a. 49f.54.

⁶⁷ „Bildung ist mehr als Schule“ (2002), These 10.

⁶⁸ Vgl. Rauschenbach (2009), 103: „Dieses Beziehungsgefüge, dieses Ineinander der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung wurde [...] bislang] vergleichsweise wenig ins Blickfeld gerückt. [...] Durch eine zunehmende Auffächerung, Spezialisierung und arbeitsteilige Anordnung wurden die Aufgabenbereiche der Bildung, der Betreuung und der Erziehung tendenziell auseinanderdividiert, unverbunden nebeneinander gestellt.“

⁶⁹ KVJS (2008), 3.

⁷⁰ Coelen (2014), 39.

⁷¹ BLK (2004), 15.

⁷² Bildung ist mehr als Schule (2002), Vorwort.

⁷³ BLK (2004), 33.

⁷⁴ Weiß (2011b), 23. Eine kommunale Bildungslandschaft ist ein „vernetztes System von Bildung, Erziehung und Betreuung beziehungsweise von entsprechenden Institutionen und Organisationen, die in einer Kommune vertreten sind – eingefügt in ein kommunales Gesamtkonzept ganzheitlicher Bildung, in dem die verschiedenen Bereiche zusammenwirken mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche entlang ihrer Bildungsbiografie individuell zu fördern“ (Weiß (2011b), 118).

⁷⁵ Vgl. dazu auch Järvinen (2012), 342: „Es wird davon ausgegangen, dass das Verhältnis zwischen Schul- und Jugendhilfeplanung einer Neubestimmung im Sinne einer integrierten kommunalen Bildungsplanung unterworfen gehört [...]. Schule solle nicht mehr als geschlossenes System im kommunalen Sozialraum betrachtet werden [...]. In diesem Kontext wird auch ein erweitertes Bildungsverständnis proklamiert, welches nicht nur den Wissenserwerb in den Mittelpunkt stellt, sondern etwa durch die Öffnung der Schulen gegenüber außerschulischen Angeboten um sozial-, freizeit- und kulturpädagogische Aspekte ergänzt wird.“

ungs- und Erziehungsinstitutionen besteht zwischen sog. „Bildungsorten“ als lokalisierbaren, abgrenzbaren und einigermaßen stabilen Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder impliziten Bildungsauftrag und „Lernwelten“, die nicht an einen geografischen Ort gebunden oder zeitlich-räumlich eingrenzbar sind, einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung aufweisen und auch keinen Bildungsauftrag haben⁷⁶. Zu den *Bildungsorten* gehören demnach Kindergärten, Schulen und auch Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendarbeit, während unter *Lernwelten* z. B. Medien oder auch Peer Groups verstanden werden⁷⁷. Eine gewisse Sonderstellung nimmt dabei die Familie ein, in der verschiedene Bereiche sich überschneiden, und die daher als „Bildungswelt“ bezeichnet wird⁷⁸. Diese begriffliche Differenzierung und Festlegung bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Vernetzung und daraus folgend dann auch für entsprechende Kooperationen, da dadurch „die Selbständigkeit und Gleichwertigkeit von schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern sowie ihr jeweils spezifischer Beitrag zur Bildung der Subjekte [... auch] terminologisch anerkannt“⁷⁹ werden.

4.2 *Vernetzung und Kooperation der Bildungsorte Schule und Jugendhilfe*

Neben entsprechenden Richtlinien, Verwaltungsvorschriften, Rahmenvereinbarungen sowie Regelungen in den Schulgesetzen der einzelnen Länder⁸⁰ stellt die 2004 von der Jugendministerkonferenz und von der Kultusministerkonferenz beschlossene Empfehlung „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung““ eine wichtige schulpolitische Grundlage für die institutionelle Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe als zwei unterschiedlichen Bildungsorten dar⁸¹. Sie soll „die Entwicklung zu einem konsistenten Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland“⁸² in Gestalt von regionalen und lokalen Bildungslandschaften auf der Grundlage eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses weiter vorantreiben. Eine zentrale Bedeutung bei der Vernetzung der relevanten Bildungsakteure und -instanzen und damit auch der beiden Bildungsorte Schule und Jugendhilfe kommt der Entwicklung und dem Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten zu⁸³: Die durch „Ganztagsbildung“ gegebene „Mischung kognitiver, sozialer, emotionaler und kreativer Angebote und Anforderungen, die über den gesamten Tag verteilt in unterschiedlicher Intensität und Folge Kinder und Jugendliche in ihrem gesamten Wahrnehmungsspektrum ansprechen, kann eine gute Basis dafür schaffen, die Motivation und Aufnahmebereitschaft sowohl für unterrichtliche wie für außerunterrichtliche Bildungsprozesse zu erhöhen“⁸⁴. Eine entscheidende Voraussetzung ist hier, dass „Schule und Jugendhilfe in Kooperation ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung gemeinsam planen und durchführen“⁸⁵. Strukturell sind dabei zwei

⁷⁶ Coelen (2014), 40.

⁷⁷ Zur Entwicklung neuer Lernwelten und Lernorte vgl. u. a. BMFB (2005), v. a. 51f.

⁷⁸ So Coelen (2014), 40.

⁷⁹ Coelen (2014), 40.

⁸⁰ Zu den rechtlichen Grundlagen der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern s. u. a. www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetz.html (28.01.2015) sowie von Seiten der Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit Schule v. a. § 11 Abs. 3, § 13 Abs. 1 u. § 81 SGB VIII (KJHG). In den meisten Ländern ist inzwischen die Kooperation mit außerschulischen Partnern die Voraussetzung der finanziellen Zuwendungen für den Ganztagsbetrieb. Vgl. Pauli (2008), 87f. – Das von Reinhard Teuber bereits 2004 für das Deutsche Jugendhilfeeinstitut e.V. erstellte Gutachten „Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemeinbildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen“ wird in der Fachdiskussion zwar weiterhin zitiert, es gibt jedoch leider nicht mehr den derzeitigen Stand wieder (vgl. Teuber (2004).

⁸¹ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (10.06.2015).

⁸² Held / Struck (2008), 2.

⁸³ Zum pädagogischen Ansatz und zu den verschiedenen Formen von Ganztagschule s. im Buch „Wenn Jugendarbeit ‚zur Schule geht...“ Kapitel 5.4.4 Schule als Lebensraum – Schule als Ganztagschule.

⁸⁴ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (10.06.2015), 5f.

⁸⁵ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (10.06.2015), 5f. Dabei ist grundsätzlich zu beachten: „Die Zusammenarbeit von Pädagog/innen unterschiedlicher Lernorte ist

Formen zu unterscheiden:

1. Im Rahmen der Ganztagschule in gebundener oder teilweise gebundener Form *sollen* die über den Unterricht hinausgehenden bzw. in den nicht unterrichtlich besetzten Zeiträumen stattfindenden Aktivitäten „auch durch öffentliche oder freie Träger der Jugendhilfe, durch Träger der Jugendarbeit, Verbände oder Vereine gestaltet werden“⁸⁶.
2. Angebote im Rahmen von Ganztagschulen in offener Form *können* „von der Schule in Kooperation mit einem kommunalen oder freien Träger der Jugendhilfe organisiert und durchgeführt werden“⁸⁷. Die wesentlichen Entscheidungen werden dabei von den beteiligten Partnern einvernehmlich und unter Wahrung der Gesamtverantwortung getroffen.

Die Vernetzung und Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit ist aber nicht nur auf Ganztagschulen beschränkt. Je nach Bundesland bestehen auch noch über andere Programme weitere Kooperationsmöglichkeiten⁸⁸.

Für die *Schüler* bietet die Vernetzung und Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit „die Chance, jenseits der klassischen Wissensvermittlung im schulischen Setting an attraktiven und an ihrer Lebenswelt orientierten Lernangeboten teilzunehmen. Sie können sich mit ihren Interessen und Neigungen in die Schule einbringen, sich neue Angebote und Räume aneignen und haben neben den Lehrkräften andere [...] Bezugspersonen. So können sie angemessen gefördert werden, bekommen Hilfe bei der Lebensbewältigung, individuellen Problemen und der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen“⁸⁹. Für die *Schule* soll die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bzw. auch anderen außerschulischen Akteuren zu einer neuen Lernkultur „im Sinne einer Zusammenführung von unterrichtlicher Fächerorientierung und außerunterrichtlicher Lebensweltorientierung“⁹⁰ führen, was dann auch eine „Erweiterung des schulischen Methodenspektrums durch Impulse aus der Jugendarbeit hin zu ausdifferenzierteren Lehr- und Lernformen“⁹¹ mit einschließt.

5 Modularisierung

5.1 Modularisierung im Bereich von Bildung und Ausbildung

Allgemein werden unter Modulen inhaltliche oder auch funktionale Einheiten verstanden, die zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Im Bildungsbereich verbindet sich der Begriff der Modularisierung v. a. mit der unter der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ umgesetzten europaweiten Reform der Hochschulbildung und -ausbildung ab Anfang der 2000er Jahre. Sie ist durch eine modulare Struktur des Studiums bzw. der einzelnen Studiengänge sowie modularisierte und gestufte Studienabschlüsse gekennzeichnet.

Im Kontext der Strategie für Lebenslanges Lernen meint Modularisierung, ähnlich wie auch im Bereich der Hoch-

dann eine Kooperation, wenn nicht nur Personen interagieren, sondern darüber hinaus – zumindest implizit und hintergründig – auch die zugehörigen Organisationen“ (Coelen (2014), 39).

⁸⁶ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (10.06.2015), 6.

⁸⁷ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (10.06.2015), 6.

⁸⁸ Vgl. dazu exemplarisch das sog. „Jugendbegleiter-Programm“ des Landes Baden-Württemberg, das seit 2006 außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote an Schulen fördert (<http://www.jugendbegleiter.de> [10.06.2015]).

⁸⁹ Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2014b), 75. Zu weiteren „Lernaspekten“ der Vernetzung von Schule und Jugendarbeit vgl. auch http://www.kultusportal-bw.de/Lde_DE/774033 (24.07.2015): „Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist ein wichtiger Baustein in der aktuellen Schul- und Jugendpolitik des Landes Baden-Württemberg. [...] Bei der Vernetzung von Schule und Jugendarbeit sollen die verschiedenen Potenziale der Partner genutzt werden, um Kompetenzen vor allem im sozialen, personalen und praktischen Bereich zu vermitteln. Dabei spielt die altersgemäße Einübung in die soziale Verantwortungsübernahme im Rahmen einer aktiven, freiwilligen und ehrenamtlichen Mitwirkung an den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit eine wichtige Rolle. Alle Beteiligten profitieren.“

⁹⁰ Lipski (2005), 41.

⁹¹ Kaul (2006), 15.

schul Ausbildung, grundsätzlich „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten“⁹². Jedes Modul beschreibt einen Kompetenzbereich eines bestimmten Qualifikationsprofils wie z. B. eines Schul- oder Hochschulabschlusses oder auch eines Berufsbildes und zielt auf entsprechende Handlungskompetenz für diesen Bereich. Module werden durch ein Zertifikat abgeschlossen und ermöglichen so den schrittweisen Erwerb von Abschlüssen. Die Modularisierung baut und zielt zugleich im Rahmen einer Gesamtqualifikation „auf mehr Flexibilität, [...], Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit“⁹³ von Bildung und Ausbildung.

5.2 *Modularisierung von schulischen Bildungsangeboten*⁹⁴

Im aktuellen mehrgliedrigen Schulsystem mit seinen „aufeinander bezogenen bzw. aufeinander aufbauenden Schularten und Abschlüsse[n]“⁹⁵ ist aus Sicht der Bund-Länder-Kommission die Modularisierung von schulischen Bildungsangeboten bereits grundsätzlich angelegt⁹⁶. Auch Lerncurricula werden zunehmend in modularer Form angeboten, und es können „zusätzliche Lernmodule, insbesondere im außerschulischen Bereich, [...] individuell ergänzend“⁹⁷ dazu gewählt werden, wie z. B. „die schulexterne Zertifizierung des Sprachunterrichts“⁹⁸. Modularisierung im schulischen Kontext ist mehr als nur eine Form der flexiblen Leistungsdifferenzierung: Sie meint „die Organisation des Unterrichts in thematisch abgeschlossenen, zeitlich definierten Unterrichtseinheiten (Module), in denen festgelegte Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gefördert werden. Diese wiederum sind Teilkompetenzen von umfassenderen Bildungsstandards, über welche die Schüler am Ende eines Schuljahres bzw. mit dem Schulabschluss verfügen“⁹⁹. Einerseits können so Module durch die Unterscheidung von Basis- bzw. Pflichtmodulen sowie Wahlpflicht- oder Wahlmodulen zur Leistungsdifferenzierung verwendet werden, andererseits ist jedoch auch eine Differenzierung nach bestimmten Inhalten und persönlichen Interessen der Schüler möglich. Da eine konsequente Modularisierung in der Schule „ein curriculares und unterrichtsorganisatorisches System der Individualisierung des Lernprozesses“¹⁰⁰ bedeutet, verlangt sie „eine Restrukturierung der Lehrpläne, ihrer Ziele und Inhalte sowie flexible Formen der Unterrichtsorganisation. Lehrpläne müssen durch möglichst präzise Kompetenzbeschreibungen zu Lernplänen werden. [...]. Sie beinhaltet eine Abkehr vom Diktum der Lernzielgleichheit für alle Schüler/innen zugunsten eines individuellen und eigenverantwortlichen Lernens, das den unterschiedlichen Interessen und Leistungsmöglichkeiten der Schüler besser gerecht wird“¹⁰¹.

⁹² BLK (2004), 32.

⁹³ BLK (2004), 33.

⁹⁴ Den Anfang der 2000er Jahren eingeführten Bildungspläne, die in den meisten Bundesländern im Schuljahr 2012/2013 noch gültig waren, liegt noch keine konsequente und damit auch keine flächendeckende Modulstruktur zugrunde. Die Angleichung an den Bereich der Hochschulbildung und -ausbildung mit einer entsprechenden schulischen Modulstruktur wird in den einzelnen Ländern jedoch sukzessive in den nächsten Jahren mit der Einführung von neuen Lern- bzw. Bildungsplänen erfolgen.

⁹⁵ BLK (2004), 22.

⁹⁶ Ein Beispiel dafür ist die Möglichkeit einer „Anrechnung von Teilen einer berufsvorbereitenden Schule auf die duale Ausbildung“ (BLK (2004), 54).

⁹⁷ BLK (2004), 22.

⁹⁸ BLK (2004), 54.

⁹⁹ Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2008).

¹⁰⁰ Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2008).

¹⁰¹ Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2008).

6 Lernberatung

6.1 Zur Entstehung und Notwendigkeit von Lernberatung

„Lernberatung ist Beratung, die Lernen zum Gegenstand hat“¹⁰². Beratung wiederum ist nach Henning Pätzold „die zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann [...] vom Ratsuchenden implementiert werden können“¹⁰³. Lebenslanges Lernen ist v. a. selbstgesteuertes und häufig auch selbstorganisiertes Lernen. Damit die entsprechenden Lernprozesse gelingen können, bedarf es einer hohen Verbindlichkeit. Mit seinem modularen Ansatz in unterschiedlichen und insbesondere auch „institutionsübergreifenden Lernnetzwerken stellt [es] Anforderungen an Lernmotivation und Lernfähigkeit, denen viele Menschen nur mit Hilfe einer offenen und kompetenzentwickelnden Lernberatung entsprechen können“¹⁰⁴. Ursprünglich gehörte (Lern-)Beratung „eher in das sozialpädagogische oder psychologische Feld (ausgenommen die Weiterbildungs- oder Laufbahnberatung – also die Beratung im Vorfeld von Maßnahmen)“¹⁰⁵. Nachdem sich in den 1980er Jahren ein erster Schwerpunkt von Lernberatung bei Lernproblemen in den Bereichen Umschulung, Fortbildung und berufliche Rehabilitation herausgebildet hatte, wurde „in den frühen 1990er Jahren [...] der Transfer des Konzepts Lernberatung von der Benachteiligtenförderung (Alphabetisierung) in die allgemeine Weiterbildung geleistet“¹⁰⁶. Seither konnte nicht nur im Bereich der Erwachsenenbildung das Konzept der Lernberatung und ihrer Schwerpunkte weiter ausgebaut werden, u. a. durch die Entwicklung von entsprechenden Beratungsausbildungen, sondern Lernberatung hat inzwischen auch Eingang in andere Bildungsbereiche wie die der Kinder- und Jugendbildung und damit auch in die Schule gefunden.

6.2 Lernberatung im schulischen Kontext

Lern- bzw. Bildungsberatung soll grundsätzlich „dazu beitragen, das verfassungsmäßig garantierte Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu verwirklichen und ihn in der Entfaltung seiner Persönlichkeit zu unterstützen“¹⁰⁷. An der Schule besteht ihre Aufgabe darin, den Schülerinnen und Schülern „bei der optimalen Nutzung der schulischen Lernangebote [zu] helfen“¹⁰⁸. Neben einer präventiven Funktion hat sie v. a. korrigierenden und unterstützenden Charakter „als Hilfestellung bei Lernproblemen und Lernhindernissen oder als Hinweis zur Ergänzung des in der Schule Gelernten“¹⁰⁹ sowie als Orientierungsberatung bei der Schullaufbahnberatung. Allgemeine Lerntechniken, aber auch übergeordnetes Wissen über Lernprozesse werden z. B. in entsprechenden Arbeitsgemeinschaften, in speziellen Fächern zur Lernmethodik oder „durch den Einsatz von Lerntypentests vermittelt“¹¹⁰. In allen Bundesländern gibt es dafür inzwischen speziell ausgebildete „Beratungslehrerinnen oder -lehrer“¹¹¹. Neben ihrem Unter-

¹⁰² Pätzold (2009), 196.

¹⁰³ Pätzold (2004), 52.

¹⁰⁴ BLK (2004), 16.

¹⁰⁵ Dietrich (2001b), 124.

¹⁰⁶ Dietrich (2001b), 124.

¹⁰⁷ <http://www.beratungslehrerverband.de/pdf/taetigkeit.pdf> (22.08.2015), 1.

¹⁰⁸ BLK (2004), 22.

¹⁰⁹ BLK (2004), 22.

¹¹⁰ BLK (2004), 54.

¹¹¹ S. grundsätzlich zur rechtlichen Stellung, zu den Zuständigkeitsbereichen und zur Ausbildung von Beratungslehrerinnen und -lehrern <http://www.beratungslehrerverband.de/pdf/taetigkeit.pdf> (22.08.2015).

richtsauftrag sind sie – mit entsprechend unterschiedlichen Schwerpunkten in den einzelnen Schularten – hauptsächlich im Rahmen der Schullaufbahnberatung¹¹² und der Einzelfallhilfe, in manchen Ländern auch noch in der Beratung von Schulen sowie in präventiven Projekten tätig¹¹³. Ihnen kommt aufgrund ihrer ständigen Präsenz „vor Ort“¹¹⁴ neben dem schulpsychologischen Dienst, der Schulsozialarbeit und der Jugendhilfe eine zentrale Rolle zu. Entscheidend ist aber bei der Prävention wie auch bei der Bewältigung von Krisensituationen, dass die verschiedenen Beratungsdienste eng miteinander vernetzt sind, um so für den einzelnen Schüler eine individuelle Lösung erarbeiten zu können¹¹⁵. In besonderem Maß gilt dies bei der Berufsberatung, da „eine interessens- und begabungsadäquate Berufswahl sowie eine anregungsintensive berufliche Umwelt [...] Schlüssel für den Aufbau nachhaltiger Lerninteressen“¹¹⁶ darstellen. Dabei wird u. a. auch „auf Mentoren gesetzt oder bei der Bundesinitiative ‚JumpPlus‘ [...] über zusätzliche Personalkapazität die Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung intensiviert“¹¹⁷.

7 Neue Lernkultur – Popularisierung des Lernens

7.1 Die Notwendigkeit einer „Popularisierung des Lernens“

Die Strategie für Lebenslanges Lernen zielt darauf, „das Zurückbleiben des Lernens hinter der zunehmenden Komplexität der Verhältnisse und ein Versagen vor den wachsenden Verstehens- und Problemlösungsanforderungen aufzufangen“¹¹⁸. Zwar ist *Wissen* durchaus populär, *Lernen* dagegen noch oft negativ besetzt. Damit sich ein wirksames und kompetenzentwickelndes Lernen entwickeln kann, bedarf es daher einer entsprechenden Anregung und Ermutigung. Ein wichtiger Aspekt ist hier die „motivierende Popularisierung des Lernens unter Einbeziehung der Medien“¹¹⁹. D. h. die im Rahmen der Strategie für Lebenslanges Lernen angestrebte neue Lern- und Leistungskultur muss auch durch eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit positiv beworben und populär gemacht werden. Neben verschiedenen Ideenwettbewerben und dem Ausbau von Bildungsnetzwerken gehört dazu auch eine gezielte Aufwertung des allgemeinen Ansehens des Lehrerberufs¹²⁰.

7.2 Neue Lernkultur und Popularisierung des Lernens an der Schule

Um die von der Strategie für Lebenslanges Lernen anvisierte neue Lern- und Leistungskultur auch an den Schulen nachhaltig zu implementieren und weiterzuentwickeln, wurde von Seiten der Länder „die Motivierung und die Vermittlung einer positiven Einstellung zum Lernen und die Entwicklung hin zu einer neuen **Lernkultur** [...] als Leitbild in Schulentwicklung, in Lehrplänen, in Beteiligungskultur und in die Gesamtheit der Aktivitäten und Maßnahmen aufgenommen“¹²¹. Da die neuen „Lehr- und Lernkulturen [...] durch flexible Zeitmuster, offene Prozesse, veränderte Aufga-

¹¹² Gemeint ist damit die Information und Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern über die für sie möglichen und geeigneten Bildungsgänge.

¹¹³ Vgl. zu den Aufgaben und Arbeitsbedingungen von Beratungslehrern v. a. Grewe (1999b), 1-8.

¹¹⁴ Leider gibt es noch immer nicht an allen Schulen einen ständigen Beratungslehrer, sondern häufig müssen sich zwei, manchmal auch noch mehr Schulen einen Beratungslehrer „teilen“.

¹¹⁵ So BLK (2004), 22.

¹¹⁶ BLK (2004), 22.

¹¹⁷ BLK (2004), 54.

¹¹⁸ BLK (2004), 16.

¹¹⁹ BLK (2004), 16.

¹²⁰ Vgl. BLK (2004), 22.

¹²¹ BLK (2004), 50 [Hervorh. i. Orig.].

ben der pädagogisch Tätigen und lernförderliche organisatorische Rahmenbedingungen charakterisiert¹²²sind, setzt dies bei den Schulen einen „größeren Spielraum für eigene Entscheidungen und zur Entwicklung eines eigenen Profils“¹²³ sowie eine entsprechende Anpassung der Lehr- und Lernmittel voraus. Und auch die Lehrenden werden auf die für sie damit verbundenen neuen An- und Herausforderungen durch eine darauf abgestimmte Aus- und Weiterbildung vorbereitet.

8 Chancengerechter Zugang

8.1 Chancengerechter Zugang zu den gesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen

Die Strategie für Lebenslanges Lernen geht grundsätzlich davon aus, dass „der Zugang zu Lebenslangem Lernen [...] eine entscheidende Voraussetzung für das Leben in einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten Gesellschaft [darstellt], in der Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb sowie eine sozial verantwortliche Anwendung von Wissen und Kompetenzen immer größere Bedeutung erhalten“¹²⁴. Dies wiederum bedeutet, dass niemand zu irgendeinem Zeitpunkt seines Lebens und auch nicht aufgrund irgendwelcher persönlichen Beeinträchtigungen aus den verschiedenen Lern- und Bildungsprozessen ausgeschlossen werden darf. Aus diesem Grund sind entsprechende Rahmenbedingungen notwendig, die einen chancengerechten Zugang für alle, d. h. sowohl – aus verschiedenen Gründen und in unterschiedlicher Weise – bildungsferne Menschen wie auch Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen¹²⁵, zu den Möglichkeiten Lebenslangen Lernens eröffnen¹²⁶. Auch ältere Menschen dürfen nicht vom Lernen ausgeschlossen werden, sondern müssen durch den gezielten „Abbau altersspezifischer Barrieren in vorhandenen Bildungsangeboten“¹²⁷ Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten erhalten, die ihrer Lebenssituation angemessen sind.

8.2 Chancengerechter Zugang zu Lebenslangem Lernen im schulischen Bildungsbereich

Eine grundlegende Voraussetzung für den chancengerechten Zugang zu Lebenslangem Lernen bildet im schulischen Bildungsbereich die allgemeine Kompetenzentwicklung. Wo diese Kindern und Jugendlichen an der Schule nicht oder nur unzureichend gelingt, wird sie – neben und ergänzend zu den „regulären“ Lernsituationen und -angeboten – „durch eine Vielzahl an Maßnahmen [...], wie z. B. den Ausbau der Ganztagsbetreuung, durch Förderunterricht für langsam lernende Schüler, Sprachlernklassen für Migranten, Eingliederungskonzepte für Behinderte, Angebote zur Nachholung von Schulabschlüssen“¹²⁸ ermöglicht und gewährleistet. Hier bietet die Mehrgliedrigkeit des

¹²² BLK (2004), 33.

¹²³ BLK (2004), 22.

¹²⁴ BLK (2004), 16.

¹²⁵ Zum Zeitpunkt der Verabschiedung und Veröffentlichung des hier zitierten Strategiepapiers im Jahr 2004 waren der Begriff der Inklusion und das mit ihm verbundene Anliegen noch nicht in der Weise im Blick der Bildungspolitik, wie sie es heute sind. Das Strategiepapier betont bei seiner Beschreibung des Entwicklungsschwerpunktes „Chancengerechter Zugang“ v. a. die Herstellung von Chancengerechtigkeit für bildungsferne Menschen aufgrund „von Herkunft, Geschlecht, Nationalität sowie sozialer und wirtschaftlicher Situation“ (BLK (2004), 32) durch bestimmte Fördermaßnahmen. Der Aspekt der Bildungsbenachteiligung aufgrund von Behinderungen wird nur an einzelnen Stellen kurz aufgegriffen, aber nicht weiter und erst recht nicht in Richtung eines inklusiven Bildungsansatzes vertieft. Im Folgenden soll daher in einem weiteren Abschnitt 8.8.3 Chancengerechter Zugang zu Lebenslangem Lernen durch Inklusion das für die aktuelle Schulentwicklung inzwischen zentrale Thema Inklusion aufgegriffen werden.

¹²⁶ S. BLK (2004), 16.

¹²⁷ BLK (2004), 7.

¹²⁸ BLK (2004), 23.

Schulsystems mit seinen „aufeinander bezogenen bzw. aufeinander aufbauenden Schularten und Abschlüsse[n]“¹²⁹ viele Möglichkeiten. Entscheidend ist aber v. a., dass die Lehrerinnen und Lehrer individualisiertes Lernen als Chancengerechtigkeit für alle verstehen und deshalb nicht von einem „imaginären Durchschnittsschüler“ ausgehen, „sondern vielmehr Lernangebote unterbreiten, die auf individuelle Unterschiede von Schülerinnen und Schülern Rücksicht nehmen. Der verantwortliche Umgang mit Heterogenität ist mehr als nur eine pädagogische Herausforderung, es ist vielmehr der Weg zu einer ‚Schule für alle‘“¹³⁰. Er bietet die Möglichkeit, gleichzeitig und damit chancengerecht „leistungsstarke Schülerinnen und Schüler wie auch wenig erfolgreiche Kinder angemessen zu fördern“¹³¹, und gewährleistet so beiden langfristig eine ausreichende Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben.

Damit Kinder und Jugendliche im schulischen Bildungsbereich einen chancengerechten Zugang zu Lebenslangem Lernen bekommen, bedarf es folglich des Zusammenwirkens mehrerer „Ebenen“: Neben Angeboten auf der Systemebene, wie „Verankerung von Förderstunden, Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen, institutionelle[n] Programmen[n], Regelungen zur Versetzung und Verteilung der Lernenden auf verschiedene Schularten“¹³², sind zunehmend auch Strategien auf der Ebene des Lehrerhandelns sowie professionelle Mitwirkung auf „systemfremden“ Ebenen durch die Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern nötig.

8.3 Chancengerechter Zugang zu Lebenslangem Lernen durch Inklusion

8.3.1 Zum Begriff und grundsätzlichen Verständnis von Inklusion

Inklusion ist ein komplexer und (inzwischen leider auch etwas) schillernder Begriff. In die deutsche Fachsprache wurde er erst Anfang des 21. Jahrhunderts eingeführt. Zu seiner allgemeinen Verbreitung hat wesentlich die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete und 2009 auch in Deutschland in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) beigetragen. „Sie konkretisiert[e] die allgemeinen Menschenrechte für die speziellen Belange von Menschen mit Behinderungen“¹³³. Im Bereich der Bildung und damit auch des schulischen Lernens äußerte sich dies u. a. in der staatlichen Pflicht, ein gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung zu ermöglichen¹³⁴. Inzwischen haben sich der Inklusionsbegriff und das mit ihm verbundene Konzept jedoch teilweise aus dem ursprünglichen „Bezug zu Menschen mit Behinderungen [gelöst] und zu einem generellen Prinzip für den gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt“¹³⁵ weiterentwickelt. Inklusion wird dann verstanden als „das gleichberechtigte Anerkennen der Verschiedenheit [von Menschen] und das Ermöglichen der Teilhabe [von ihnen an allen Prozessen und Bereichen des gesellschaftlichen Lebens] unter Beibehaltung der Verschiedenheit“¹³⁶. In der breiten Öffentlichkeit herrscht jedoch noch ein eher „enges“ Verständnis von Inklusion vor. Insbesondere im Zusammenhang mit Schule, auf die zudem Inklusion häufig reduziert wird, versteht man darunter hauptsächlich die Eingliederung behinderter Kinder in allgemeine Schulen¹³⁷. Eine „inklusive Schule“ ist

¹²⁹ BLK (2004), 22.

¹³⁰ <http://www.ganztaegig-lernen.de> (22.08.2015).

¹³¹ Tschekan (2014), 7.

¹³² Tschekan (2014), 7.

¹³³ Schwilk (2011), 3.

¹³⁴ Für den Bildungsbereich gilt v. a. Art. 24 UN-BRK (2014), der den gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Menschen mit und ohne Behinderung festschreibt. Vgl. dazu auch Bildung in Deutschland (2014), 157f. – Weder die UN-BRK (2014) noch die Schulgesetze der einzelnen Länder enthalten jedoch einen individuellen und unbedingten Rechtsanspruch für behinderte Kinder und Jugendliche auf gemeinsamen Unterricht.

¹³⁵ EKD (2015b), 17.

¹³⁶ Bremer (2014), 290.

¹³⁷ Vgl. Kramp-Karrenbauer (2014).

nach diesem Verständnis eine Regelschule, die grundsätzlich für alle Kinder, d. h. mit und ohne Behinderung, offen und deren Schulalltag auch darauf entsprechend ausgerichtet ist, so dass jedes Kind seine individuellen Potentiale frei entfalten kann. Nicht immer ganz eindeutig scheint auch die Abgrenzung vom Integrationsbegriff zu gelingen. Dieser meint: „Das andere‘ in ‚das Bestehende‘ einzufügen und einzugliedern (und damit ‚unterzuordnen‘), also eine Einheit (wieder) herzustellen“¹³⁸. D. h. der Inklusionsbegriff geht deutlich über den Begriff der Integration hinaus. „Vor Ort“ spielt dieser inhaltliche Unterschied jedoch häufig keine große Rolle, so dass unter bzw. „in integrativen Konzepten der Sache nach oft das gleiche“¹³⁹ verstanden bzw. gemacht wird wie in inklusiven Konzepten¹⁴⁰. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang teilweise auch noch zwischen „integrativ“ und „integriert“: Eine „integrative Schule“ versucht bewusst, Kinder mit Behinderung in ihren bislang nicht auf solche Kinder ausgerichteten Schulalltag einzubeziehen. D. h. sie befindet sich in einem (offiziellen) Entwicklungs- und Umstrukturierungsprozess. Eine „integrierte Schule“ hat den Entwicklungs- und Umstrukturierungsprozess, in dem sich eine integrative Schule noch befindet, schon erfolgreich abgeschlossen und bezieht Kinder mit Behinderung in den ursprünglich nicht auf sie ausgerichteten Schulalltag erfolgreich ein¹⁴¹.

Inklusiver bzw. auch integrativer oder integrierter Unterricht kann entweder zielgleich oder zieldifferent erfolgen: Beim zielgleichen Unterricht sollen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse bzw. einer festen Lerngruppe die gleichen Lernziele erreichen. Im zieldifferenten Unterricht werden die Lernziele individuell festgelegt (s. u.).

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt der Inklusion ist die Funktion der Sonderpädagogen: Aus Sicht neuerer Bildungsforschung stellt das Recht auf Inklusion im Bildungswesen die bisherige Unterscheidung in der Pädagogik zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik grundsätzlich in Frage, da diese von einem Modell von Behinderung ausgeht, „bei dem sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit pädagogischem Förderbedarf vor allem therapieren anstatt vorrangig für ihre Bildung und Erziehung und Teilhabe an den Aktivitäten der Klasse zuständig zu sein“¹⁴². Letzteres wird jedoch im Ansatz der Inklusion vorausgesetzt.

8.3.2 *Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf*

Der UN-BRK liegt ein offener und an der Teilhabe orientierter Behindertenbegriff zugrunde. „Er umfasst für den schulischen Bereich behinderte Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“¹⁴³. Das Verständnis von Behinderung, von dem das Bundessozialhilfegesetz ausgeht, ist ebenfalls an der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ausgerichtet. Es unterscheidet jedoch zum einen zwischen Beeinträchtigungen bzw. Abweichungen der körperlichen Funktion, der geistigen Fähigkeit oder der seelischen Gesundheit von im jeweiligen Lebensalter typischen körperlichen, geistigen oder seelischen Strukturen und zum anderen auch noch zwischen Behinderung und Schwerbehinderung (vgl. Art. 1 § 2 SGB IX). Diese Unterscheidungen finden sich in entsprechend ausdifferenzierten sonderpädagogischen Förderansätzen und -schwerpunkten wieder, die bislang – wenn auch nicht bundesweit einheitlich – als „Sonderschulwesen“ zumeist außerhalb des Regelschulbereichs

¹³⁸ Bremer (2014), 290. – Während bei Integration ein Mensch in eine bereits bestehende Gemeinschaft hineinkommt, geht Inklusion von einem gemeinsamen Leben von Anfang an aus.

¹³⁹ Bremer (2014), 290.

¹⁴⁰ Vgl. z. B. Schöler (1998), 415-445, die vor der Einführung des Inklusionsbegriff dessen Anliegen mit Hilfe des Integrationsbegriff entfaltet. Zur Problematik einer Übersetzung der ursprünglichen Formulierung „inclusive education“ (Art. 24 UN-BRK) ins Deutsche s. u. a. Pfahl (2014), 296.

¹⁴¹ Vgl. dazu <http://www.schulsystem.info/schularten.html> (21.08.2015).

¹⁴² Pfahl (2014), 302.

¹⁴³ KMK (2010), 3. Vgl. zu Verständnis und Rezeption des Behindertenbegriffs der UN-BRK auch KMK (2011b), 6.

angesiedelt sind.

Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde von den 1994 von der Kultusministerkonferenz vorgelegten „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ eingeführt¹⁴⁴. Sonderpädagogische Förderung hat die Aufgabe, „das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung [zu] verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen“¹⁴⁵. Der sonderpädagogischer Förderbedarf ist folglich bestimmt durch die jeweiligen Auswirkungen einer oder auch mehrerer Behinderungen auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen und beschreibt die besonderen individuellen Hilfen, die für sie zur Teilhabe und zum Erreichen bestimmter Bildungsziele notwendig sind. Er „ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“¹⁴⁶. Sonderpädagogische Förderung orientiert sich dabei grundsätzlich am „Prinzip von Aktivität und Teilhabe, nicht am Prinzip der Fürsorge“¹⁴⁷.

8.3.3 Aktuelle Zahlen und Entwicklungen

Die staatliche Verpflichtung zur Verwirklichung der UN-Behindertenkonvention unterliegt „dem Vorbehalt der progressiven Realisierung. [...] Die Umsetzung des Übereinkommens ist damit als gesamtgesellschaftliches komplexes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt“¹⁴⁸, was zunächst auch die Konkurrenz zu gleichrangigen staatlichen Aufgaben mit einschließt. Das Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 in Deutschland hat daher im Bereich der schulischen Bildung nicht zu radikalen Umbrüchen und Veränderungen geführt, jedoch einen bereits angelaufenen Reformprozess noch mehr ausgeweitet und auch beschleunigt¹⁴⁹. So wurde u. a. die Pflicht zum Besuch von Sonderschulen für Schüler mit einem verstärkten Förderbedarf aufgehoben, das Wahlrecht der Eltern hinsichtlich des schulischen Lernorts gestärkt und v. a. Inklusion als pädagogische Aufgabe aller Schulen in den Schulgesetzen der Länder festgeschrieben¹⁵⁰. Dies führte dazu, dass sich bundesweit immer mehr allgemeine Schulen¹⁵¹ für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf öffneten: Von den 493.200 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Schuljahr 2012/2013 355.139 an einer Förderschule unterrichtet, 138.061 besuchten eine sonstige allgemeine Schule¹⁵². Der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf an all-

¹⁴⁴ S. dazu KMK (1994), 2.

¹⁴⁵ KMK (1994), 4. Diese Hilfen bestehen in spezifischen sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, die häufig durch weitere Angebote von Partnern aus der Medizin, der Sozial- und Jugendhilfe unterstützt und ergänzt werden.

¹⁴⁶ KMK (1994), 5.

¹⁴⁷ KMK (2010), 5.

¹⁴⁸ KMK (2010), 2.

¹⁴⁹ S. dazu auch Klemm (2015), 17ff.

¹⁵⁰ Zur gesetzlichen Verankerung eines inklusiven Schulsystems in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 2013/2014 und den dabei noch bestehenden Unterschieden s. Döttlinger / Hollenbach-Niele (2015).

¹⁵¹ „Allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK (2010), 3 (Anm. 1)). – Die Verwendung der Bezeichnung „allgemeine Schule“ erfolgt insbesondere in der statistischen Fachliteratur zur schulischen Inklusion jedoch nicht durchgängig: Immer wieder wird an seiner Stelle auch die Bezeichnung „allgemeinbildende Schule“ gebraucht (z. B. in Bildung in Deutschland (2014), 178ff), die den Bereich der berufsbildenden Schulen ursprünglich aber nicht miteinschließt. Diese Vermischung der beiden Begriffe lässt vermuten, dass die aktuellen Zahlen zur schulischen Inklusion möglicherweise nicht immer korrekt sind. Weitere Verschiebungen sind aufgrund eines fehlenden bundesweit einheitlichen Verständnisses von sonderpädagogischem Förderbedarf wahrscheinlich (s. u. Anm. 156 u. 158). Leider ist im Rahmen dieser Untersuchung eine Vertiefung dieser Beobachtungen nicht weiter möglich.

¹⁵² S. dazu Bildung in Deutschland (2014), 178. – Hinweis vom 16.11.2016: In verschiedenen Veröffentlichungen wird die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Schuljahr 2012/2013 unterschiedlich angegeben: Schulen auf einen Blick (2014), 22: 484.700, Bildung in Deutschland (2014), 163: 493.200, Update Inklusion (2014), 8: 494.744.

gemeinen Schulen (Inklusionsanteil) wuchs damit von 18,4% im Schuljahr 2008/2009 über 25% (2011/2012) auf 28,2% im Schuljahr 2012/2013 an. Dies bedeutet einen Anstieg des Inklusionsanteils um fast 10% in vier Schuljahren¹⁵³. Die bundesweite Exklusionsquote – d. h. der Anteil der Schüler mit besonderem Förderbedarf, die keine allgemeine Schule besuchen – blieb dagegen unverändert bei rund 4,8%. Die Inklusionsquote – der Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen schulpflichtigen Schülern – lag bei 1,9%¹⁵⁴. „Diese Daten zeigen: Vermehrtes inklusives Unterrichten hat bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in separierenden Förderschulen geführt“¹⁵⁵.

Beim Thema „inklusive Schule“ belegte Deutschland damit im europäischen Vergleich weit hinter den Spitzenreitern Italien, Portugal oder Schweden im Schuljahr 2012/2013 noch immer einen der letzten Plätze¹⁵⁶. Auch bundesweit bestand eine ähnlich große Varianz. Im Durchschnitt besuchte zwar gut jede bzw. jeder Vierte der knapp eine halbe Million Schüler mit besonderem Förderbedarf eine allgemeine Schule, der Inklusionsanteil in den einzelnen Ländern differierte dabei jedoch um fast 50%: In Bremen lag er bei 63,1%, in Niedersachsen dagegen nur bei 14,7%¹⁵⁷. D. h. die Bundesländer entwickeln sich bei der Umsetzung der schulischen Inklusion bislang sehr unterschiedlich, und somit sind auch die Chancen auf Teilhabe an Inklusion bundesweit nicht gleich verteilt¹⁵⁸. Auch in den einzelnen Bildungsstufen war der Inklusionsgedanke unterschiedlich verankert – je höher die Bildungsstufe, desto niedriger der Inklusionsanteil: Besuchten im Schuljahr 2012/2013 bereits 67% der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf eine inklusive Kindertageseinrichtung, waren es in der Grundschule nur 46,9%. In der Sekundarstufe lag der Inklusionsanteil gerade noch bei 29,9%¹⁵⁹. D. h. die Chancen auf Teilhabe sinken auch mit zunehmendem Alter. Die Verteilung auf die einzelnen Schularten klappte ebenfalls weit auseinander: Nur gut jede bzw. jeder Zehnte mit besonderem Förderbedarf besuchte eine Realschule (4,9%) oder ein Gymnasium (5,6%). Hauptsächlich findet Inklusion bislang an Gesamt- und an Hauptschulen statt¹⁶⁰.

8.3.4 *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*¹⁶¹

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderung besteht in Deutschland nicht nur die allgemeine Schulpflicht, sondern sie haben wie alle anderen Kinder und Jugendliche auch ein Recht auf eine unentgeltliche und angemessene schulische Bildung, die an ihre individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen bzw. -möglichkeiten angepasst ist. Grundsätzlich entspricht „dem Wohl aller

¹⁵³ S. dazu Update Inklusion (2014), v. a. 6.9.

¹⁵⁴ S. dazu Update Inklusion (2014), 9.

¹⁵⁵ Klemm (2015), 38. Der trotz des deutlichen Anstiegs des inklusiven Unterrichts nach wie vor hohe Exklusionsanteil hängt auch damit zusammen, dass bei zunehmend mehr Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. S. dazu ebenfalls Klemm (2015), 10.

¹⁵⁶ Bei einer im Zusammenhang mit der Einführung der UN-BRK durchgeführten internationalen Erhebung lag bereits 2008 in 17 von 30 europäischen Ländern der Inklusionsanteil schon über 75%. S. dazu Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems (2012), 19f, sowie auch European Agency SNE Country Data (2012). Laut diesem Bericht, der sich auf das Schuljahr 2011/2012 bezieht, lag beim Inklusionsanteil Italien (99%) vor Portugal (97%), Schweden (96%), Island (94%) und Norwegen (90%). – Aufgrund unterschiedlicher Diagnosestandards in den verschiedenen europäischen Ländern zur Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf und auch entsprechend unterschiedlicher Förderansätze ist jedoch ein direkter Vergleich der internationalen „Exklusions- und Inklusionszahlen“ nur bedingt möglich. In Deutschland wird z. B. der Inklusionsanteil nur über den Anteil von behinderten Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeinen Schulen ermittelt, Kinder und Jugendliche mit Behinderung, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, werden dagegen nicht erfasst.

¹⁵⁷ Update Inklusion (2014), 12. Den höchsten Inklusionsanteil eines Flächenstaates weist Schleswig-Holstein mit 57,5% auf.

¹⁵⁸ Beim Ländervergleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass die direkte Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Kriterien für die Erfassung sonderpädagogischer Förderung wie auch aufgrund unterschiedlicher Konzepte der schulischen Inklusion in den einzelnen Ländern eingeschränkt ist. S. dazu Bildung in Deutschland (2014), 178f.

¹⁵⁹ Vgl. Klemm (2015), 10.

¹⁶⁰ Vgl. Klemm (2015), 6 und 34.

¹⁶¹ So der Titel des aktuellen Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 zur inklusiven Bildung von behinderten Kindern und Jugendlichen (KMK (2011b)). Dieser Beschluss baut auf den Beschluss vom 18.11.2010 unter dem Titel *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der Schulischen Bildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010) auf (KMK (2010)).

Kinder und Jugendlichen, dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen¹⁶². Dies wird aus Sicht der KMK durch eine inklusive Schule ermöglicht, da sie „die Zuständigkeit und Verantwortung für Kinder und Jugendliche, unabhängig von deren individuellen Lern-, Entwicklungs- und anderen Voraussetzungen“¹⁶³ übernimmt und durch „eine Pädagogik der Vielfalt und das Einbeziehen von Unterstützungsangeboten“¹⁶⁴ allen Kindern und Jugendlichen die für sie passenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. Um Schüler mit Behinderung bestmöglich durch eine solche inklusive Bildung fördern zu können, ist zum einen „das Zusammenwirken der allgemeinen Pädagogik mit der Sonderpädagogik unabdingbar“¹⁶⁵. Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote der Sonderpädagogik können dabei „zeitlich befristet oder langfristig erforderlich sein [...]. Sie richten sich insbesondere auf die Gestaltung von förderlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen sowie auf die Vermeidung, Überwindung bzw. Beseitigung von Barrieren durch angemessene Vorkehrungen“¹⁶⁶ und „können beim einzelnen Kind oder Jugendlichen eine spezifische Ausprägung in bestimmten Bereichen haben“¹⁶⁷, die dann zu einer entsprechenden Schwerpunktbildung bei der Förderung führt. Die verschiedenen Schwerpunkte sind zumeist mit einander verbunden und „beziehen sich auf:

- die Lernentwicklung
- die emotionale und soziale Entwicklung
- die körperliche und motorische Entwicklung
- die Entwicklung der Wahrnehmung
- die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns¹⁶⁸.

Zum anderen sind inklusive Schulen aber auch auf eine enge Zusammenarbeit mit noch weiteren Partnern angewiesen. Dies sind zunächst „die Eltern, die Schulträger, Fachdienste der Sozial- und Jugendbehörden, die Arbeitsverwaltungen, Vertreter medizinisch-therapeutischer Gesundheitsberufe und andere Leistungs- und Kostenträger“¹⁶⁹.

Kennzeichnend für inklusive Bildungsangebote in der Schule sind folgende Aspekte¹⁷⁰:

1. Bildungsgänge und individuelle Bildungsverläufe: Den verschiedenen Bildungsgängen liegen allgemeine Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde, und es können auch die entsprechenden Abschlüsse erworben werden. Den Lehrkräften kommt dabei die Aufgabe zu, „gemeinsam mit den jungen Menschen und ihren Eltern sowie unter Einbindung sonstiger Unterstützungskräfte, die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen [...] zu verknüpfen“¹⁷¹.

2. Inklusiver Unterricht: Inklusiver Unterricht berücksichtigt sowohl die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse als auch die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvo-

¹⁶² KMK (2011b), 5.

¹⁶³ KMK (2011b), 16.

¹⁶⁴ KMK (2011b), 16.

¹⁶⁵ KMK (2010), 5.

¹⁶⁶ KMK (2011b), 5.

¹⁶⁷ KMK (2011b), 7.

¹⁶⁸ KMK (2011b), 7.

¹⁶⁹ KMK (2011b), 22.

¹⁷⁰ Die folgenden Gliederungspunkte sind dem Beschluss der KMK zur Inklusiven Bildung vom 20.10.2011 (KMK (2011b)) entnommen. Der Aspekt 6. *Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten* entstammt ebenfalls diesem Beschluss der KMK, wird jedoch dort nicht als einzelner Gliederungspunkt entfaltet.

¹⁷¹ KMK (2011b), 8.

raussetzungen der Schüler. Dies äußert sich in heterogenen Lerngruppen durch entsprechende bindend-differenzierende und individualisierende Maßnahmen, aber auch darin, dass „gleiche Lerngegenstände [...] im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden“¹⁷² können. Neben solchen verschiedenen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung nutzt inklusiver Unterricht aber auch „Situationen, Lehr- und Lernmittel, Informationsmaterialien und Medien, die für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen den jeweiligen Erfordernissen der Behinderungen entsprechend gestaltet werden“¹⁷³. Inklusiver Unterricht erfordert daher grundsätzlich individuelle Lehrplanungen und Förderpläne. Die Art der Gestaltung des inklusiven Unterrichts ist dabei von der konzeptionellen Ausrichtung der einzelnen Schule abhängig.

3. *Nachteilsausgleich*: Die Anwendung unterschiedlicher und individuell abgestimmter Formen des Nachteilsausgleichs ermöglicht es Schülern mit Behinderung, ihre Kompetenzen und „Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“¹⁷⁴.

4. *Leistungsbewertungen und Abschlüsse*: Die im inklusiven Unterrichten „erreichten Arbeitsergebnisse und die individuelle Leistungsentwicklung werden durch Schulnoten, Lernentwicklungsberichte, Rückmeldegespräche, Portfolios, Zeugnisse oder andere Formen dokumentiert“¹⁷⁵. Bei Abschlüssen richtet sich die Leistungsbewertung nach einheitlichen Kriterien, in Prüfungssituationen ist im Einzelfall ein angemessener Nachteilsausgleich möglich (s. o.).

5. *Übergänge in der schulischen Biografie eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderungen*: Wechsel und Übergänge in der Bildungsbiografie von Schülern mit Behinderungen stellen eine Chance dar, sind jedoch für alle Beteiligten oft mit großen Herausforderungen verbunden sind. Sie werden daher durch individuelle Beratung und gegebenenfalls durch weitere unterstützende Maßnahmen begleitet. Dabei besteht die Möglichkeit, durch Erprobung und Hospitationen Entscheidungen über den Fortgang des Bildungsweges vorzubereiten und diese bei Bedarf auch wieder zu korrigieren.

6. *Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten*: Förderschulen kommt vorrangig die Aufgabe zu, durch enge Zusammenarbeit mit den anderen allgemeinen Schulen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen alle Entwicklungen zu unterstützen, „die zu einer Rückschulung, zu einem möglichen Wechsel in Formen des gemeinsamen Lernens führen oder in eine Ausbildung münden. Sie sind in diesem Sinne zeitlich befristete Bildungsangebote“¹⁷⁶. Organisiert sein können sie als Lernort mit eigenen allgemeinen Bildungsangeboten¹⁷⁷ oder auch als Förderzentren mit spezifischen sonderpädagogischen Angeboten in den anderen allgemeinen Schulen.

¹⁷² KMK (2011b), 9.

¹⁷³ KMK (2011b), 10.

¹⁷⁴ KMK (2011b), 10.

¹⁷⁵ KMK (2011b), 11.

¹⁷⁶ KMK (2011b), 16.

¹⁷⁷ Inwieweit Förderschulen auch von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung besucht werden können, ist den Ländern überlassen. Insgesamt unterscheiden sich die Profile der sonderpädagogischen Unterstützungssysteme in den einzelnen Ländern bislang z. T. stark voneinander, was dann wiederum auch zu den Unterschieden beim Inklusionsanteil mit beiträgt (s. o.).