

JLU

NEUE WEGE. SEIT 1607.

JUSTUS-LIEBIG-
 UNIVERSITÄT
GIESSEN

zfl



ZENTRUM FÜR LEHRKRÄFTEBILDUNG (ZFL)

**SCHLAGLICHTER –
FÄCHERÜBERGREIFENDE THEMEN
DER LEHRKRÄFTEBILDUNG**

NÜTZLICHE INFORMATIONEN

KONTAKTE ZUM REFERAT NACHWUCHSFÖRDERUNG

Nicole Tamka
Referat Nachwuchsförderung
Tel.: 0049-641-99-15445
E-Mail: nicole.tamka@zfl.uni-giessen.de

Anschrift:

Zentrum für Lehrkräftebildung (ZfL)
Referat Nachwuchsförderung
Rathenaustraße 10
35394 Gießen

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Homepage:



www.uni-giessen.de/zfl

Bitte kontaktieren Sie das Referat Nachwuchsförderung bei Fragen zu dieser Broschüre.

Wir unterstützen Sie jederzeit gerne.

GLIEDERUNG DER BROSCHÜRE

1. EINLEITUNG	4
2. WEN UNTERRICHTE ICH? – ZIELGRUPPEN VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN	4
2.1 KINDHEIT	5
2.2 JUGEND	19
3. WAS SIND DIE GESELLSCHAFTLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN MEINES UNTERRICHTS? – EINE AUSWAHL AN QUERSCHNITTSTHEMEN IN DER SCHULE	29
3.1 ZUKUNFTSKOMPETENZEN	29
3.2 NACHHALTIGKEIT	37
3.3 INKLUSION	44
4. WIE INFORMIERE ICH MICH ÜBER VERÄNDERUNGEN? – EINE AUSWAHL VON INSTITUTIONEN DES BILDUNGSSYSTEMS UND DER BILDUNGSFORSCHUNG	51
4.1 LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSINFORMATION (DIPF)	51
4.2 BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB)	56
5. SCHLUSSBEMERKUNGEN	67
DIE WICHTIGSTEN THESEN DIESER BROSCHÜRE	69

ZIEL DER BROSCHÜRE

Die Broschüre „Schlaglichter – Fächerübergreifende Themen der Lehrkräftebildung“ fasst sieben Schlaglichter, die in den letzten fünf Jahren am Referat für Nachwuchsförderung entstanden sind, zusammen und stellt sie allen Akteuren des Bildungssystems, insbesondere den Studierenden, auf den Seiten des [Zentrums für Lehrkräftebildung](#) zur Verfügung. Die Broschüre widmet sich einer Auswahl an fächerübergreifenden Themen der Lehrkräftebildung und ermöglicht den Lesenden einen schnellen und überblicksartigen Einstieg in diese Themen. Sie regt zur Weiterarbeit an und kann als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit einem der behandelten Themen dienen. Dabei geht es sowohl um die Zielgruppen des Unterrichtens als auch um deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die Frage, wie man sich über Veränderungen im Bildungssystem informieren kann. Zunächst werden die Kindheit und Jugend, gefolgt von einer Auswahl an Querschnittsthemen wie Zukunftskompetenzen, Nachhaltigkeit und Inklusion, genauer betrachtet. Die Broschüre schließt mit einer Auswahl an Institutionen des Bildungssystems und der Bildungsforschung sowie Schlussbemerkungen.

1. EINLEITUNG

Neben der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionalisierung spielen im Lehramtsstudium auch fächerübergreifende Themen auf dem Weg zur ausgebildeten Lehrkraft eine wichtige Rolle. Durch fächerübergreifende Formate können Mehrperspektivität, ganzheitliche Wahrnehmung von Wirklichkeit und das Lernen in Zusammenhängen gefördert werden (Harris & de Bruin, 2018). Lehramtsstudierende haben schon während des Studiums die Möglichkeit, sich diesen Themen zu widmen und ihre fächergreifenden Kompetenzen zu entwickeln. Die fächerübergreifende Perspektive hilft auch dabei, Spezifika der eigenen Fächer zu erkennen und sie für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern zu nutzen. Auf diese Weise können auch fachdidaktische Kompetenzen gestärkt werden.

In der vorliegenden Broschüre kann nur eine Auswahl an fächerübergreifenden Themen präsentiert werden, die zur eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema und zur Entdeckung weiterer Themen anregen sollen. Zunächst befasst sie sich mit den beiden zentralen Zielgruppen, die Lehramtsstudierende später unterrichten werden: Kinder und Jugendliche. Im weiteren Verlauf wird der Begriff Querschnittsthemen eingeführt und eine Auswahl an Querschnittsthemen: Zukunftskompetenzen, Nachhaltigkeit und Inklusion vorgestellt. Schließlich werden zwei zentrale Institutionen des Bildungssystems und der Bildungsforschung betrachtet: das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Beide Einrichtungen bieten auf ihren Seiten umfassende Informationen und Serviceangebote zu Entwicklungen des Bildungssystem und der Lehrkräftebildung.

LITERATUR

Harris, Anne & de Bruin, Leon R. (2018). An international study of creative pedagogies in practice in secondary schools: Toward a creative ecology. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 15 (2), 215-235. <https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1457999>

2. WEN UNTERRICHTE ICH? – ZIELGRUPPEN VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN

Lehramtsstudierende lernen in ihrem Studium zwei Zielgruppen genauer kennen, die sie im Verlauf ihres Berufslebens unterrichten werden: Kinder und Jugendliche. Die Kindheit und die Jugend sind die ersten beiden Lebensphasen eines Menschen und prägen dessen weitere Entwicklung ein Leben lang. Während der Kindheit und Jugend werden die Weichen für das gesamte weitere Leben gestellt. Dabei ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche Kompetenzen

erwerben, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen selbst zu gestalten und am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben. Lehrkräfte haben auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einen großen Einfluss. Daher sollten sie sich schon während des Studiums mit den Charakteristika dieser beiden Lebensphasen auseinandersetzen.

2.1 KINDHEIT

Die moderne Kindheit wird im Folgenden als eigenständige Lebensphase betrachtet. Die Spezifika der Kindheit stellen angehende Lehrkräfte vor die Herausforderung, im Unterricht nicht nur fachdidaktische Themen zu behandeln, sondern gleichzeitig auch Kinderrechte, -schutz, -gesundheit, Bildung im Kindesalter sowie Teilhabemöglichkeiten von Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Kinderarmut im Blick zu haben. Für die Bearbeitung dieser komplexen Aufgabe ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Charakteristika der Kindheit notwendig.

2.1.1 EINLEITUNG

Lehrkräfte erziehen und bilden Kinder täglich. Lehramtsstudierende übernehmen diese Aufgabe stundenweise bereits während ihrer Schulpraktischen Studien oder eine immer größer werdende Gruppe durch die Übernahme einer Vertretungstätigkeit während des Studiums. Daher sollte es ein wesentlicher Bestandteil ihrer Tätigkeit sein, sich mit Kindern bzw. der Kindheit als spezifischer Lebensphase zu beschäftigen und fundierte Fachkenntnisse über diese zu erwerben. Sie sind neben der Familie, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagog:innen, Trainer:innen in Vereinen sowie Kinderärzten und -psycholog:innen wichtige Ansprech- und Vertrauenspersonen für Kinder. Zudem ist die Sorge um das Wohlergehen der Kinder, Bestandteil ihrer Arbeit als Lehrkräfte. So weist Andresen (2018, S. 368) darauf hin, dass der Deutsche Bundestag bereits 2013 äußerte, moderne Kindheit würde auf den Ideen von Entwicklung, Bildung, Schutz und Rechten basieren und dass diese stets prekär, unsicher, zur Disposition stehend und bedroht seien. Daraus folgert Andresen (2018, S. 369), dass Fragen des Wohlbefindens von Kindern, wie bspw. in der UN-Kinderrechtskonvention adressiert, immer wieder im Fokus stehen. Daran anschließend befasst sich dieser Beitrag zunächst mit den Charakteristika von Kindheit sowie Kindheitsforschung und anschließend mit besonderen Aspekten der Kindheit wie Kinderrechte, -schutz, -gesundheit, Bildung im Kindesalter sowie Teilhabemöglichkeiten von Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Kinderarmut.

2.1.2 CHARAKTERISTIKA VON KINDHEIT UND KINDHEITSFORSCHUNG

Die Kindheit ist die erste Lebensphase des Menschen nach der Geburt. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie von der Gestaltung durch andere, wie den eigenen Eltern oder älteren Menschen abhängig ist (Andresen 2018, S. 366). Darüber hinaus ist sie auch von Zeit und Raum,

Normen und Machtverhältnissen, Politik und Kultur abhängig (Andresen 2018, S. 365). Oder um es mit den Worten von Butschi und Hedderich (2021, S. 19) zu sagen, Kindheit ist in Abhängigkeit von der Gesellschaft zu betrachten. In modernen Gesellschaften kann man sogar von einem komplexen Arrangement rund um das Kind sprechen (Andresen, 2018, S. 366). Die historisch entstandenen Konstrukte Kind und Kindheit sind mittlerweile gesellschaftlich etabliert und daher reale und ernst zu nehmende Gegebenheiten (Butschi & Hedderich, 2021, S. 20). In diesem Sinne sind sie an Anschauungen und Umstände angepasst. Das diese auch variieren können, zeigt der historische Wandel, dem die Kindheit unterlegen ist.

Genau dieser Wandel wird in dem 1960 erschienen und viel zitierten Werk des Historikers Philippe Ariès *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, dass erst 1975 in der deutschen Übersetzung als die *Geschichte der Kindheit* vorlag, beschrieben (Ariès, 1975). In diesem Beitrag entdeckt Ariès die Kindheit als eigenständige Lebensphase und gibt den Anstoß dazu, sich mit ihr systematisch und wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Das hatte viele weitere Arbeiten zur Kindheit zur Folge, von denen für die Frage, was Kindheit ist und wie sie sich gewandelt hat, in diesem Beitrag auf jene von Andresen (2018), Butschi und Hedderich (2021) sowie Naurath (2019) zurückgegriffen wird. So stellt Naurath (2019, S. 109) fest, dass es im Mittelalter Kindheit als eigenständige Phase nicht gibt. Auch im 17. und 18. Jahrhundert besteht eine nur schwach ausgebildete Vorstellung vom Kind und Heranwachsenden, da Kindererziehung kein eigener Bereich ist, sondern nur im Zusammenleben mit den Erwachsenen geschieht (Butschi & Hedderich, 2021, S. 22). Kinder erhalten bis zum 19. Jahrhundert keine besondere Aufmerksamkeit. Erst dann sind öffentliche Institutionen bereit, sich im Hinblick auf die Hilfslosigkeit und Verletzlichkeit von Kindern, um die Kindheit als eigenständige Phase zu bemühen (Naurath, 2019, S. 110). Dabei werden erste Unterschiede zwischen Kindheiten deutlich. So gibt es in der Unterschicht Kinderarbeit, während Bürgerkinder eine Schulbildung genießen (Naurath, 2019, S. 110). Zudem wird 1840 von Friedrich Fröbel der Kindergarten als karikative Einrichtung erfunden, um Kinder vor Verwahrlosung zu bewahren (Naurath, 2019, S. 127). Erst Ende des 19. Jahrhunderts tritt die Schule als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses und Kinder verbringen in einem institutionellem Setting Zeit mit anderen Kindern (Butschi & Hedderich, 2021, S. 23). In dieser Zeit und mit dem beginnenden 20. Jahrhundert verändern sich auch die Einstellungen der Eltern bzgl. der Ausbildungen ihrer Kinder und Kinder können nicht mehr durch andere ersetzt werden (Butschi & Hedderich, 2021, S. 23). Kinder werden erstmals als eigenständige Individuen wahrgenommen.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Kindheit eine komplexe und in pädagogischen Settings bearbeitete Lebensphase. Das zeigt sich auch an der zunehmenden Professionalisierung in diesem Bereich. Neben der Ausbildung als Erzieher:in gibt es die Möglichkeit Kindheitspädagogik mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu studieren und an diversen berufsbegleitenden Fortbildungen teilzunehmen. Kindheit wird, laut Butschi und Hedderich (2021, S. 24), in diesem Kontext in Abgrenzung zur Jugend und zum Erwachsenenalter betrachtet, was eine zielgruppenspezifische Bildung derjenigen, die mit Kindern arbeiten, erfordert. Für diese Spezifizierung wird sogar der Versuch unternommen, die gesamte Kindheit in verschiedene Phasen zu unterteilen, wobei es keine eindeutige Definition für diese Phasen gibt. Andresen

(2021, S. 368) unterscheidet drei Phasen: die frühe, die mittlere und die späte Kindheitsphase. Sie geht davon aus, dass die frühe Kindheitsphase von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr dauert. Daran anschließend findet die klassische Kindergartenkindheit (mittlere Kindheitsphase) statt, zu der Naurath (2019, S. 127) ergänzt, dass der Eintritt in den Kindergarten mit dem elementaren Schritt aus dem Elternhaus in die Öffentlichkeit verbunden ist. Unter später Kindheitsphase wird die Grundschulkindheit verstanden. In dieser Definition werden die ersten zehn Lebensjahre betrachtet. Naurath (2019, S. 108) unterteilt die Kindheitsphasen etwas spezifischer in Säuglings-, Kleinkind-, Vorschul- und Grundschulalter sowie die Phase der Voradoleszenz und geht davon aus, dass diese Zeiträume nicht mit Altersangaben verknüpft werden können. Sie merkt auch an, dass es eine undeutliche Grenze zwischen der Kindheit und dem Jugendalter gibt. Außerdem haben die ersten Lebensphasen eine psychosoziale Bedeutung, da sich Kinder mit der Krise zwischen Urvertrauen und Urmisstrauen auseinandersetzen müssen (Naurath 2019, S. 124).

Die moderne Kindheit ist eng mit den Lebensformen und Fragen verbunden, die sich Erwachsene als deren Schützer:innen und Gestalter:innen stellen. Auch Kinder kennen heutzutage bereits einen überfüllten Terminkalender und Freizeitstress, was dazu führt, dass sie schon in jungen Jahren verplant sind (Butschi & Hedderich, 2021, S. 25). Insbesondere der elterliche Druck und die organisierten Angebote werden bei diesen Zeitplänen zum zentralen Momentum der Kindheit, wodurch ein eigenes Entwicklungstempo in dieser Lebensphase verhindert wird (Butschi & Hedderich, 2021, S. 26). Zugleich leben Kinder heutzutage in unterschiedlichen Lebensformen abhängig von denen, die sie erziehen und betreuen. Diese diversifizierten Lebensformen heben oft einen spezifischen Aspekt der kindlichen Beziehungs-, Raum- und Zeitstrukturen hervor. Naurath (2019, S. 112) unterscheidet daher zwischen Patchwork-Familien, phasenweises Zusammenleben mit unterschiedlichen Familienmitgliedern, Terminkindheit, Isolationskindheit, Medienkindheit, Einzelkindheit, Scheidungskindheit und Kindheit ohne gesicherte Wertvorstellungen. Daneben hebt sie auch unterschiedlichen Räume, in denen sich Kinder bewegen hervor. Zu diesen gehören die Wald- und Wiesenkindheit, die Straßenkindheit, die Kinderzimmerkindheit, die Isolationskindheit sowie der öffentliche Raum, der in seiner Funktionalität auf Erwachsene und nicht auf Kinder zugeschnitten ist (Naurath, 2019, S. 114). Mit der Fokussierung auf den Raum wird die Entwicklung eines Raumgefühls hervorgehoben, dass davon abhängt, in welchem Raum man sich befindet. Dieses kann mit einem Zuhause- und Zugehörigkeitsgefühl einhergehen, das zum vertrauten Ausgangspunkt für die Erkundung fremder Räume wird (Naurath, 2019, S. 115).

Die Relevanz von kindlichen Emotionen wird auch bei der Frage des Wohlbefindens in einem weiteren Verständnis wieder aufgegriffen. Da in der aktuellen Diskussion Kindheit als Schutz- und Schonraum betrachtet wird. Im 14. Kinder- und Jugendbericht wird Wohlbefinden als ein multidimensionales Konzept beschrieben, das acht Dimensionen umfasst: Materielle Lage und Betroffenheit von Armut (1), Qualität von Beziehungen (2), Partizipation und Selbstbestimmung (3), Bildung, Erziehung, Betreuung, Nutzung und Befähigung (4 und 5), Mediennutzung und -kompetenz (6), subjektives Wohlbefinden (7) und elterliche Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden (8) (Andresen, 2018, S. 369). Dabei wird deutlich, dass das Wohlbefinden von Kindern von

bestimmten Rahmenbedingungen abhängt, die in der Regel durch die Familie und durch öffentliche Institutionen gestaltet werden. Die so betrachtete Kindheit kann als schützenswerte Zeit verstanden werden, die der Entfaltung der Anlagen, der gesunden Entwicklung, der Bildung der Kräfte und der Erziehung zum Zwecke der Integration in die Gesellschaft dient (Andresen, 2018, S. 372). Zugleich kann sie als schützenswerter Raum verstanden werden, der vor verfrühten Übergriffen und unangemessenen Anforderungen mit Blick auf die physische und psychische Unversehrtheit schützt (Andresen, 2018, S. 372 - 373).

Der Schutz- und Schonraum Kindheit steht somit sowohl in der familialen als auch in der öffentlichen Verantwortung. Denn die Kindheit findet nicht nur in der Familie, sondern auch in öffentlichen Institutionen wie Kinderbetreuungseinrichtungen und der Schule statt. Auf diese Weise kann Kindheit als eine institutionalisierte Lebensphase verstanden werden (Andresen, 2018, S. 367). Diese Institutionalisierung kann jedoch sehr divers ausgeprägt sein. So unterscheiden Butschi und Hedderich (2021, S. 20) verschiedene Kindheiten, wie die Dorf- und Stadtkindheit oder die Kindheit auf dem Bauernhof heute und im Mittelalter. Die Bestimmung des Begriffes Kindheit ist demnach vom Kontext, in dem sie betrachtet wird, abhängig und meint beinahe nie dasselbe (Butschi & Hedderich, 2021, S. 20). Dennoch ist das Kindsein, verstanden als das kindliche Handeln, in all diesen Kontexten gleich, da es sich dadurch auszeichnet, Fragen zu stellen, sich die Welt zu erklären oder nach Hintergründen und Zusammenhängen zu forschen (Naurath, 2019, S. 117). Diese Entwicklungsmöglichkeiten haben heutzutage jedoch nicht alle Kinder, da die Kindheit von sexuellem Missbrauch, einer bedrohlich wachsenden Kinderarmut und ungleichen Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen Familien geprägt ist (Naurath, 2019, S. 111). Diesen und weiteren kindheitsspezifischen Themen wird sich dieser Beitrag im Folgenden widmen. Zunächst wird jedoch die Kindheitsforschung betrachtet.

Die Kindheitsforschung hat die historische Entwicklung der Kindheit sowie die verschiedenen Charakteristika der Kindheit zum Gegenstand. Kindheit soll beobachtet und erkenntnisgewinnend analysiert werden. Dabei hat sich die Kindheitsforschung parallel zur Kindheit entwickelt und kann Butschi und Hedderich (2021, S. 19) folgend nicht unabhängig von einer veränderten Kindheit betrachtet werden. Ferner kann die Kindheitsforschung nicht nur einer einzigen Disziplin zugeordnet werden (Butschi & Hedderich, 2021, S. 33). Sie ist mittlerweile Teil der Erziehungs-, Sozial- und Humanwissenschaften sowie der Psychologie und wird seit über 200 Jahren betrieben (Naurath, 2019, S. 107). Insbesondere im 20. Jahrhundert kam es zu einer Ausdifferenzierung der Theoriebezüge, einer Ausweitung der Forschungsfelder sowie einer Verfeinerung der methodischen Instrumentarien (Butschi & Hedderich, 2021, S. 33). Obwohl Rousseau mit seinem 1772 erschienen Erziehungsroman Emile schon im 18. Jahrhundert den Grundstein der Kindheitsforschung legte, prägte jedoch Ariès die Idee, dass mit dem Beginn des industriellen Zeitalters das Kind zum Kind wird (Naurath, 2019, S. 109). Zu einer Etablierung der Kindheits- und Jugendforschung zu Lebensbedingungen, Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen von Kindern kam es allerdings erst in den 1920er Jahren (Butschi & Hedderich, 2021, S. 34). In den folgenden Jahren nahmen die methodische und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung zu. Bis in die 1970er Jahre ist eine entwicklungspsychologische Dominanz in den Forschungsarbeiten zu beobachten, die ab den 1980er Jahren durch eine

sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung abgelöst wird, die Kinder als aktive Akteure der Mitgestaltung gesellschaftlicher Strukturen betrachtet (Butschi & Hedderich, 2021, S. 35). In den folgenden Jahren wird die Kindheits- und Jugendforschung immer weiter ausdifferenziert und Kinder werden als eigene soziale Kategorie betrachtet, was den Grundstein für die neuere Kindheitsforschung gelegt hat, die sich den Herausforderungen des Forschens mit Kindern, den Untersuchungen von Kinderkultur und Kinderalltag sowie der Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder widmet (Butschi & Hedderich, 2021, S. 36). Diese Spezialisierung der Kindheitsforschung wirft bspw. auch kindheitstheoretische Fragen zur Vulnerabilität des Kindes als analytische Kategorie auf (Andresen, 2018, S. 374). Dabei werden Gestaltungsmomente, die Kindheit besonders vulnerabel machen, in den Blick genommen und auf die wohlfahrtsstaatliche Idee des Kindeswohls, also einer Minimierung von Gefährdungen, bezogen (Andresen, 2018, S. 375). Die Kindheitsforschung betrachtet die Phase der Kindheit heutzutage hochgradig differenziert und stellt besondere Aspekte der Kindheit in den Vordergrund, die in den folgenden Abschnitten betrachtet werden sollen. Dazu gehören die Bildung im Kindesalter, Kinderrechte, Kinderschutz, Kindergesundheit, Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Kinderarmut.

2.1.3 BILDUNG IM KINDESALTER

Bildungs- und Erziehungsprozesse sind ein zentraler Bestandteil der Kindheit. Dabei stehen das Lernen und die optimale Förderung von Kindern im Mittelpunkt des Interesses. Einig scheint man sich darüber, dass die frühe Bildung entscheidend für die Entwicklung von Kindern und deren Kompetenzen ist, wie der Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotentiale 2018 in einem Positionspapier konstatierte (Köller & Spieß, 2018). Letztlich münden alle Bemühungen der vorschulischen Förderung darin, dass Kind bereit für das Lernen in der Schule zu machen (school readiness). Dafür seien neben kognitiven Fähigkeiten, motivationale, physische und sozial-emotionale Voraussetzungen und Kompetenzen notwendig, um den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen (Stirm, 2018). Diese Fähigkeiten sollen im Kindesalter umfassend gefördert werden. Dazu forschen und lehren Lehrerausbildende Universitäten national und international, um angehende Lehrkräfte auf die Zielgruppe Kinder vorzubereiten.

Bildung beginnt aber nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern schon davor. Attig und Weinert (2025) betonen, dass sprachliche und soziale Kompetenzen schon frühzeitig in der Interaktion zwischen Eltern und ihren Kleinkindern angelegt werden. Wenn es diese Interaktionen nicht gibt, können schon vor dem Eintritt in das Erziehungs- und Bildungssystem, Bildungsungleichheiten produziert werden. Ungleichen Startbedingungen im Elternhaus soll daher früh durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen entgegengewirkt werden (Meyer, 2025). Denn schon bei Kleinkindern manifestieren sich Bildungsungleichheiten, was ein klarer Unterschied bei Wortschatz und Grammatikkompetenz verdeutlicht. Wenn diese Kinder aus einer benachteiligten Familie kommen, kennen zweijährige aus einer Liste von 260 Wörtern nur 97 im Gegensatz zu einem ressourcenreichen Haushalt, in dem diese Kinder bereits 158 Wörter kennen (Attig & Weinert, 2025). Dabei spielt eine feinfühlige und anregende Interaktion z.B. beim

gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern eine große Rolle für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern (Attig & Weinert, 2025). Besonders Eltern mit sozio-ökonomischen Belastungen, wie einem geringen Einkommen oder einem niedrigen Bildungsniveau gelingt es oft weniger in der beschriebenen Weise, entwicklungsförderlich auf ihre Kinder einzugehen (Meyer, 2025). Aufgrund dieser unterschiedlichen Voraussetzungen sollte es das Ziel sein, allen Kindern gerechtere Bildungschancen zu ermöglichen und Eltern in Risikosituationen, so frühzeitig wie möglich, Unterstützung zukommen zu lassen, um ungleiche Startbedingungen auszugleichen (Attig & Weinert, 2025).

Im Anschluss an eine optimale Frühförderung kann für Kinder im Grundschulalter festgestellt werden, dass sie beim assoziativen Lernen eine höhere Lernleistung als alle anderen Altersgruppen erzielen. Dabei lernen Proband:innen in einer Studie von Konrad et al. (2024) auf einen bestimmten Reiz mit einer bestimmten Reaktion zu reagieren. Dabei wurde herausgefunden, dass das Leistungsmaximum bei dieser Art des Lernens bereits im Grundschulalter erreicht ist, obwohl Erwachsene und Jugendliche schneller lernen, erreichen sie das Leistungsniveau der Grundschulkinder nicht (Konrad et al., 2024).

Nicht nur die Lernleistung ist bei der Bildung im Kindesalter von Interesse, sondern auch die Themen, die man in dieser Zeitspanne im Unterricht bearbeitet. Neben den klassischen Hauptfächern wie Deutsch, Mathe und Englisch sowie den Nebenfächern können auch komplexe, fächerübergreifende Themen, die zudem emotional herausfordernd sind, bereits mit Kindern altersgerecht besprochen werden. Elif Çelik entwickelte ein Projekt mit Schüler:innen der Laborschule Bielfeld, dass für die Gefahren diskriminierender und menschenverachtender Ideologien am Beispiel des Nationalsozialismus und Antisemitismus sensibilisiert. Auf diese Weise lernen Grundschulkinder etwas über Schutzrechte, wie den Schutz vor psychischer Gewalt am Beispiel der Holocaust-Überlebenden Anita Laska-Wallfisch, die Cellistin im Lagerorchester in Auschwitz war (Kruse, 2025). Da Schutzrechte auch ein Teil der Kinderrechte sind, wie im nächsten Kapitel zu lesen sein wird, bietet ein solches Thema auch die Möglichkeit der Frage nachzugehen, wovor Kinder geschützt werden müssen und so Kinder auch für Gewalt gegen sie selbst zu sensibilisieren. Im Rahmen dieses Projektes besuchten Kinder von acht bis zwölf Jahren die auf dem Kinderbuch beruhende Ausstellung „Du wirst gerettet werden. Die Cellistin von Auschwitz“ von Barbara Kirschbaum. Für den Ausstellungsbesuch wurde das Vorwissen der Kinder über den Nationalsozialismus und den Holocaust eingeordnet, um falschen, phantasiegeleiteten Vorstellungen und diffusen Ängsten entgegenzuwirken (Kruse, 2025). Neben der Vermittlung von Wissen über den Holocaust sollte das Projekt auch an das Empathievermögen von Kindern anknüpfen und es fördern. Denn Kinder sind empathisch, verfügen über ein starkes Gerechtigkeitsempfinden und setzen sich sehr klug und ernsthaft mit der Welt auseinander.

2.1.4 KINDERRECHTE UND KINDERSCHUTZ

Kinderrechte betonen die besonders schützenswerte Rolle von Kindern in der Gesellschaft. Kindern stehen laut UN-Kinderrechtskonvention Menschen- und Kinderrechte zu. Die seit 1990

bestehende Konvention besteht aus drei Säulen. Stein und Möbius (2024, S. 7) fassen diese wie folgt zusammen: Die erste Säule befasst sich mit den Schutzrechten, die Kinder vor Gewalt, Misshandlung, Vernachlässigung, Missbrauch sowie sexueller und wirtschaftlicher Ausbeutung schützen. Bei den Förderrechten (zweite Säule) geht es darum, dass Kinder eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten und dass ihre Gesundheit, ihre Freizeitmöglichkeiten sowie Gelegenheiten für ihr Engagement gefördert werden. Die Beteiligungsrechte (dritte Säule) weisen schließlich darauf hin, dass Kinder ein Recht auf Partizipation an Meinungs-, Informations-, Vereinigungs-, Versammlungs- und Religionsfreiheit haben. Die Schule nimmt bei diesen Rechten eine besondere Rolle ein, da sie frei von Menschenrechts- und Kinderrechtsverletzungen ist. Sie soll die Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie die Förderung von Partizipation sicherstellen und über Kinder- und Menschenrechte aktiv aufklären (Stein & Möbius, 2024, S. 7). Das ist wichtig, da Kinder in der Schule sowohl Opfer als auch Täter:innen bei Gewalt- und Mobbingssituationen sein können. Daher wäre es wünschenswert, Kinderrechte in der Schule erfahrbar zu machen, so dass Kinder diese aktiv und direkt erleben (Stein, 2024, S. 20). Dafür stehen kostenfrei Materialien von UNICEF, Amnesty International und dem Deutschen Kinderhilfswerk online zur Verfügung. Weitere Informationen erhält man in Deutschland beim Netzwerk Kinderrechte oder beim Kinderrechteportal.

Um die Umsetzung der Kinderrechte weltweit und in Deutschland zu prüfen, gibt es ein sogenanntes Kinderrechte-monitoring. Das sieht vor, dass die Vertragsstaaten den Vereinten Nationen in regelmäßigen Abständen ‚Staatenberichte‘ vorlegen (Stein & Möbius, 2024, S. 9). Das Monitoring zeigte, dass sich die Kinderrechte in den letzten Jahren weltweit aufgrund der Pandemie und der Zunahme von (Bürger-)kriegen sowie Klimakatastrophen stark verschlechtert haben. So hat die Gewalt an Kinder 2023 um 21% zugenommen und mehr als 25% der Kinder leben unter der Armutsgrenze (Stein & Möbius, 2024, S. 9). Deutschland belegt 2024 in der weltweiten Rangliste der Kinderrechte Platz 4 (Stein & Möbius, 2024, S. 10). Trotz der guten Voraussetzungen hierzulande, gibt es bei allen drei Säulen der Kinderrechte gerade im Schulkontext nach wie vor Probleme. Bzgl. der Schutzrechte kann festgestellt werden, dass Gewalt gegenüber und zwischen Schüler:innen weiterhin Alltag vieler Kinder und Jugendlicher sowie ein Problem im Elternhaus ist, wenn es um die Themen Vernachlässigung, psychische, körperliche und sexualisierte Gewalt geht (Stein & Möbius, 2024, S. 11). So wurden 2024 in Deutschland 74.590 Kinder in Obhut genommen. Das sind 204 Kinder täglich. Auch die Förderrechte werden noch nicht ausreichend umgesetzt. So sind Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen immer noch von bestimmten Merkmalen wie Geschlecht und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe abhängig (Stein & Möbius, 2024, S. 13). Schüler:innen mit Migrationsgeschichte sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert, was auch Auswirkungen auf den Schulleistungserfolg hat, der eng an die soziale Schicht gekoppelt ist (Stein & Möbius, 2024, S. 13). Im Allgemeinen lassen sich Bildungsungleichheiten von der Elementarbildung bis zur Promotion feststellen, die von Ungleichheitsfaktoren wie Ethnie, Kultur, Finanzen der Familie sowie Geschlecht abhängen (Stein & Möbius, 2024, S. 14). Schließlich sind die Rechte auf Beteiligung und Partizipation Kindern und Jugendlichen nicht immer bekannt und die Umsetzung dieses Themas hängt vom Engagement bzw. Willen von Schulleitungen und

einzelnen Lehrkräften ab (Stein & Möbius, 2024, S. 15). Das zeigt sich auch bei der Einschätzung von Beteiligungsmöglichkeiten durch die Schüler:innen selbst. In diesem Zusammenhang gaben Grundschüler:innen an, dass sie zu 24,6% keine Möglichkeiten und zu 60,4% wenig Möglichkeiten zur Mitbestimmung im schulischen Kontext sehen (Stein & Möbius, 2024, S. 15). Letztlich bleiben Menschenrechtsbildung und damit auch Kinderrechte ein Querschnittsthema für das gesamte Schulleben und daher auch ein Gegenstand fächerverbindenden und -übergreifenden Unterrichts (Stein & Möbius, 2024, S. 15).

Der Kinderschutz ist zentraler Bestandteil der Kinderrechte, die durch die UN-Kinderrechtskonvention verbrieft sind. Gegenwärtig besteht ein Konsens von Erwachsenen, dass Kinder gefährdet sind und die Sicherheit vor allem im öffentlichen Raum schwindet (Andresen, 2018, S. 375). Dieser Konsens besteht in verschiedenen europäischen Ländern und besagt, dass Kinder das Recht auf gewaltfreie Erziehung haben, welches in Deutschland seit 2002 im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert ist (Andresen, 2018, S. 375). Der Kinderschutz wird ein immer brisanteres Thema, da Kinder besonders in ihrem nahen Umfeld von Gewalterfahrungen betroffen sind (Andresen, 2018, S. 376). Zu diesem Umfeld gehören Familie, Freunde, Verwandte und die Schule, die bei der Umsetzung von Kinderrechten eine besondere Rolle spielt. Da moderne Gesellschaften ein Bedürfnis nach Sicherheit haben und der Angst vor Unsicherheit begegnen wollen, wird die Lebensphase Kindheit mit Blick auf die Minimierung von Unsicherheiten, Risiken und Gefahren gestaltet (Andresen, 2018, S. 376). Das Deutsche Jugendinstitut verweist in seinem 2024 veröffentlichten Bericht über die Kindheit und Jugend in Europa auch darauf, dass der Kinderschutz im europäischen Vergleich in allen Ländern eine große Herausforderung ist (Deutsches Jugendinstitut, 2024). Insbesondere die verschiedenen Prozesse in England, den Niederlanden und Deutschland, um Kindeswohlgefährdungen abzuklären, vereinfachen die Situation nicht. Uneinig ist man sich über die Einordnung unterschiedlicher Gefährdungen, daran beteiligten Familienmitgliedern und den Entscheidungen, die am Ende der Abklärung einer Kindeswohlgefährdung getroffen werden (Deutsches Jugendinstitut, 2024). Dabei fallen auch Unterschiede zwischen den gesetzlichen Regelungen und der gelebten Praxis ins Gewicht.

2.1.5 KINDERGESUNDHEIT

Neben den Kinderrechten und dem Kinderschutz sollte auch sichergestellt werden, dass Kinder sich körperlich und seelisch gesund entwickeln können. Dazu gehört ein familiales und institutionelles Umfeld, dass ausgewogene Ernährung, regelmäßige Bewegung, Krankheitsvorbeugung unterstützt. Es sollte auch die persönliche Entwicklung des Kindes fördern und von Zuwendung und Geborgenheit geprägt sein. Als staatlicher Akteur übernimmt das Bundesministerium für Gesundheit Verantwortung bei der Aufklärung über und der Prävention von Übergewicht und Kinderunfällen und informiert über die Gesundheitsuntersuchungen (U1 bis U9), die ein wesentlicher Bestandteil der Zeit nach der Geburt und des Kleinkindalters sind. Die Stiftung Kindergesundheit engagiert sich darüber hinaus wissenschaftsbasiert für ein gesundes

Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (Stiftung Kindergesundheit, 2025). Ein wichtiger Partner bei Fragen der Kindergesundheit ist das Robert Koch-Institut. Es untersuchte bspw. 2018 die häufigsten Erkrankungen im Kindesalter und fand heraus, dass es sich dabei um Karies handelt und entwickelte dazu ein niedrigschwelliges Präventionsangebot, das insbesondere in Kindertageseinrichtungen und Schulen eingesetzt werden kann. Darüber hinaus fand die Universitätsmedizin der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz heraus, dass eine chronische Erkrankung bei Kindern die schulischen Leistungen gefährdet. Kinder, die unter solchen Krankheiten leiden, liegen bereits am Ende des 1. Schuljahres in Lesen, Schreiben, Mathe, Naturwissenschaften und Sozialkompetenz deutlich zurück (Kreft, 2018).

Eine weitere Erkrankung, die das Lernen von Kindern maßgeblich beeinträchtigt, sind Suchterkrankungen. Um dem Bedarf an altersgerechten Konzepten für den Umgang mit Sucht zu begegnen und das Vorsorgedefizit auszugleichen, hat das Dresdener Universitätsklinikum 2018 eine neue Suchtambulanz für Kinder und Jugendliche gegründet. Kinder sind aber auch Betroffene von Erkrankungen anderer, und zwar insbesondere von psychisch erkrankten Eltern. Schätzungen zufolge haben 2017 ca. 4,75 Millionen Minderjährige in Deutschland mindestens ein psychisch erkranktes Elternteil. Damit diese Kinder nicht auch psychisch erkranken, werden bspw. an der JLU Gießen im Forschungsprojekt „COMPARE-emotion“ kindgerechte Therapien und Präventionsansätze entwickelt. In der jüngeren Vergangenheit konnte zudem beobachtet werden, dass die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch globale Krisen wie die Corona-Pandemie belastet ist. Etwa 5% der Kinder und Jugendlichen berichten über eine schlechtere Gesundheit als vor der Pandemie (Lemm, 2024). Mehr Kinder und Jugendliche fühlen sich einsamer als vor der Pandemie und die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen machen sich über Krisen wie Kriege, Terrorismus sowie die Wirtschafts- und Klimakrise Sorgen (Lemm, 2024). Genau diese krisenbezogenen Ängste stehen in Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für psychische Belastungen. Im Gegensatz dazu kann ein intaktes soziales Umfeld vor psychischen Beeinträchtigungen schützen (Lemm, 2024).

Neben der psychischen Gesundheit ist es auch wichtig, dass Kinder sich ausreichend bewegen. Diesbezüglich stellten Forschende fest, dass Kinder in den vergangenen beiden Jahrzehnten immer unsportlicher geworden sind und fordern folglich Sportangebote für Kinder auszuweiten (Meister, 2024). Auf diese Weise würde auch das Gesundheitssystem entlastet werden, da sportliche Kinder im gesamten späteren Leben aktiver sind als unsportliche und ihren sportlichen Lebensstil im Erwachsenenalter beibehalten (Meister, 2024). So konnten Unger et al. (2024) einen Rückgang der Leistung im Kraftbereich und eine Zunahme des Body Mass Index bei den untersuchten Kindern feststellen, die sie mit einer zunehmenden Dominanz von sitzenden bzw. inaktiven Lebensstilen, einer verstärkten Nutzung von digitalen Medien und wenigen Bewegungsangeboten erklären (Unger et al., 2024). Daher sollte gerade der Schulsport gefördert werden, da dort alle Kinder und nicht nur diejenigen, die bereits in einem Verein Sport machen, zusammenkommen (Unger et al., 2024). Zu diesen schulischen Angeboten sollte auch der Schwimmunterricht gehören. Dieser Unterricht zu Kinderbewegung im Wasser wird auch als Aquatic Literacy bezeichnet und schult die Themen Schwimmtechniken sowie Gefahrensituationen und das souveräne Reagieren im Wasser (Groß, 2025).

Zur Kindergesundheit gehört auch eine gesunde Ernährung. Diese kann bspw. durch eine qualitativ hochwertige Schulverpflegung als staatliche Gesundheitserziehungsmaßnahme sichergestellt werden. Sie würde allen schulpflichtigen Kindern zugutekommen. Die Frankfurt University of Applied Sciences stellte in diesem Zusammenhang fest, dass Schulmensen ein eigensinniger Ort der Kinder- und Jugendkultur sind, in denen klassisches Spielverhalten wie Sprach-, Sing- oder Klatschspiele, aber auch das Lösen von Konflikten mit Gleichaltrigen beobachtet werden kann (Bla, 2018).

2.1.6 TEILHABEMÖGLICHKEITEN VON KINDERN

Im *Teilhabeatlas Kinder und Jugendliche* gehen das Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al. (2025, S. 12) von vier Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe aus. Dabei handelt es sich um die wirtschaftliche Lage, Schule und Betreuung, demographische Gegebenheiten sowie verfügbare und erreichbare Infrastruktur. Diese Teilhabedimensionen sollen Kindern und Jugendlichen im Idealfall zur Verfügung stehen. Denn Teilhabe bedeutet, gleichberechtigt und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, was ein unverzichtbares Recht für junge Menschen ist (Disselkamp, 2025). Dafür gibt es in Deutschland einen politischen und administrativen Rahmen von 400 Landkreisen und kreisfreien Städten, die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ermöglichen sollten (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 12). Trotz dieser Rahmenbedingungen fehlt es insgesamt an echten Beteiligungsformaten zu Mitsprache und Mitbestimmung, obwohl Kinder und Jugendliche wissen, dass ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten, öffentliche Aufenthaltsorte und eigenständige Mobilität besonders wichtig sind (Disselkamp, 2025). Es gilt besonders zu beachten, dass Kinder und Jugendliche in ihren Möglichkeiten, „ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten, eingeschränkt und in besonderer Weise von anderen Personen abhängig [sind] – meist vor allem von ihren Eltern und anderen Erwachsenen, mit denen sie aufwachsen“ (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 12).

Zudem zeigt sich, dass das Aufwachsen in den 400 Landkreisen und kreisfreien Städten sehr unterschiedlich verläuft und Teilhabemöglichkeiten in Deutschland wohnortabhängig sind. Damit einher gehen wenige Angebote für Kinder am Wohnort und damit fehlende Möglichkeiten, die eigenen Talente und Fähigkeiten zu erspüren, was sich im späteren Leben als schlechtere Chancen auswirken kann (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 11). Meist gehen geringe Teilhabemöglichkeiten auch mit einer schlechten wirtschaftlichen Lage einher. So liegt bspw. die Kinderarmut in Süddeutschland bei 4%, während sie im Ruhrgebiet zwischen 20-30% beträgt (Disselkamp, 2025). Ferner liegt die Quote von Schulabgänger:innen ohne ersten Abschluss je nach Region zwischen 3-15% (Disselkamp, 2025). In Städten wie Duisburg, Bremerhaven oder Gelsenkirchen lebte jedes vierte Kind in einer Familie, die staatliche Transferleistungen nach dem SGB II bezieht, während in Süddeutschland (Biberach, Neu-Ulm, Oberallgäu) nur jedes 20. Kind von Armut betroffen ist (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 6). Insgesamt leben Anfang 2024 in Deutschland 12,5% der Kinder und

Jugendlichen bis 15 Jahre in Haushalten mit staatlicher Unterstützung. Jede zweite dieser Familien hat kein eigenes Auto und kann weniger Freizeit- und Arbeits- bzw. Ausbildungsangebote wahrnehmen (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 21). Kinder aus Familien, die staatliche Transferleistungen beziehen, werden nach der sozialstaatlichen Armutsdefinition als „arm“ bezeichnet und leben besonders häufig in Ein-Eltern-Familien (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 19). Insgesamt sind 2023 in Deutschland 20% aller Familien Ein-Eltern-Familien, wovon über ein Drittel (37%) von Armut betroffen ist und eine alleinerziehende Mutter mit niedrigem Gehalt die Haushaltsführung übernimmt (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 19). Armut und Kinderarmut sind ein Großstadtphänomen. Fast jedes vierte Kind lebt in Großstädten in einer von Armut betroffenen Familie wie bspw. in Gelsenkirchen, in der 30% aller Kinder und Jugendlichen unter der Armutsgrenze leben (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 20). Dieses Problem verstärkt sich noch, wenn man sich spezielle Stadtviertel ansieht, in denen Kinder und Jugendliche prekär leben. So gibt es im Norden der Stadt Dortmund zwischen 34-60% „arme“ Kinder und Jugendliche (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 20). Die Kinderarmut zeigt auch ein starkes Nord-Süd-Gefälle auf. In Bayern sind nur 3% von ihr betroffen, während es in Holzminden in Niedersachsen fünf Mal so viel sind (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 21).

Kinderarmut ist ein zentrales Problem, dass Teilhabe verhindert. Davon sind auch geflüchtete Kinder und Jugendliche betroffen. Diese Gruppe versucht man durch sprachliche Förderangebote, wie Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen, damit sie die Möglichkeit haben, einen Schulabschluss zu machen, der sie für den Arbeitsmarkt oder eine weitere hochschulische Bildung qualifiziert. Denn gerade geflüchteten Familien und anderen Migrant:innen fehlt der Zugang zu gut bezahlten Jobs, was das Risiko, dass sie von Armut betroffen sind, verstärkt (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 20). Insbesondere in diesen Familien brauchen die Kinder eine gute Schulbildung und einen Schulabschluss, die es ihnen ermöglichen, der Armut zu entfliehen. Darüber hinaus gibt es von Bund und Ländern auch Strategien, um die Teilhabe von Kindern mit Einwanderungsgeschichte schon in Kindertagesstätten zu verbessern.

Insgesamt begrenzt, beschämt und bestimmt das Aufwachsen in Armut das Leben von Kindern und Jugendlichen heute und zukünftig. Das zeigt sich daran, dass sie zu Hause keinen Lernort haben, weniger mobil sind, seltener Freunde zu Besuch und kein Geld für Geburtstagsgeschenke anderer haben, häufiger ausgegrenzt werden oder stigmatisierende Anträge für Klassenfahrten oder Schwimmbadbesuche stellen müssen (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 21). Das hat zur Folge, dass in Armut aufwachsende Kinder und Jugendliche Strategien finden müssen, um mit diesem Schamgefühl umzugehen (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 21). Die Armut bestimmt ihren Bildungsweg. Dabei blockieren „vererbte“ Bildungsnachteile den Weg aus der Armut und das Problem der Armut verfestigt sich über Generationen hinweg (Berlin Institut für Bevölkerung & Entwicklung et al., 2025, S. 21).

2.1.7 FAZIT

Die Phase der Kindheit lässt sich über die Jahrhunderte hinweg durch ihren Wandel und ihre unterschiedliche Bedeutung beschreiben. Von einer eigenständigen Phase der Kindheit kann mit Beginn des 19. Jahrhunderts ausgegangen werden, in dem der Kindheit besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Aufmerksamkeit kann bis in das beginnende 21. Jahrhundert fortgeschrieben werden. Kindheit wird heutzutage als komplexe und in unterschiedlichen pädagogischen Settings bearbeitete Lebensphase in Abgrenzung zur Jugend und zum Erwachsenenalter betrachtet. Das kann u.a. an der Professionalisierung des pädagogischen Personals, das mit Kindern arbeitet, und der Unterteilung in verschiedene Kindheitsphasen, beobachtet werden. Ferner ist die moderne Kindheit mit Schutz- und Gestaltungsfragen verbunden, die von Erwachsenen gestellt werden. Dabei spielen auch das Wohlbefinden sowie der Schon- und Schutzraum von Kindern eine wichtige Rolle, die zunehmend institutionalisiert werden. Das führt zu der Frage, in welchem Verhältnis die öffentliche und familiäre Verantwortung für das Kind stehen sollen. Solchen und ähnlichen Fragen, wie besonderen Aspekten der Kindheit, widmet sich die Kindheitsforschung. Sie hat sich parallel zur Kindheit entwickelt und als Kindheits- und Jugendforschung in den 1920er Jahren etabliert.

Der Bildung im Kindesalter wird in den letzten Jahrzehnten eine immer wichtigere Rolle zugeschrieben. Insbesondere die frühe Bildung ist für die Entwicklung von Kindern und deren Kompetenzen entscheidend. Das zeigt sich u.a. daran, dass sprachliche und soziale Kompetenzen schon frühzeitig durch die Eltern-Kind-Interaktion trainiert werden können, um auf diese Weise Bildungsungleichheiten schon vor dem Eintritt in das Erziehungs- und Bildungssystem zu verhindern.

Darüber hinaus gelten Kinder als besonders schützenswert und die UN-Kinderrechtskonvention sichert ihnen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zu. Diese können gerade in Schulen umgesetzt werden, da diese frei von Menschenrechts- und Kinderrechtsverletzungen sein sollten. Das Thema Kinderrechte eignet sich für den fächerverbindenden und -übergreifenden Unterricht. Der Kinderschutz als zentraler Bestandteil der Kinderrechte weist darauf hin, dass Kinder Gefahren ausgesetzt sein können und dass die Sicherheit im öffentlichen Raum schwindet. Dennoch haben Kinder das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung, welche in Deutschland seit 2002 im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert ist.

Zu ihren Rechten gehört auch, dass sich Kinder körperlich und seelisch gesund entwickeln können. Dazu zählen im Sinne der Kindergesundheit eine ausgewogene Ernährung, regelmäßige Bewegung sowie die Vorbeugung vor Krankheiten, zu denen u.a. Fettleibigkeit oder Suchterkrankungen gehören. Während der Kindheit sollten daher ausreichende Bewegung und ein aktiver Lebensstil gefördert werden. Dazu gehört auch, dass sich Kinder gesund ernähren, was bspw. durch eine qualitativ hochwertige Schulverpflegung sichergestellt werden kann. Zugleich sollten Kinder institutionelle Hilfe erfahren, wenn sie bei einem psychisch erkrankten Elternteil aufwachsen, damit sie lernen mit dieser herausfordernden Situation umzugehen und nicht selbst zu erkranken. Junge Menschen bezeichnen sich heutzutage schon während ihrer Kindheit als einsam und leben in einer Welt, in der sie mit globalen Krisen wie der Pandemie oder Kriegen

umgehen müssen. Auch beim Umgang mit diesen Themen müssen Kinder unterstützt werden, damit sie keine Ängste oder psychische Belastungen bzw. Erkrankungen entwickeln.

Schließlich soll Kindern die Teilhabe an der Gesellschaft in den Bereichen wirtschaftliche Lage, Schule und Betreuung, demographische Gegebenheiten sowie verfügbare und erreichbare Infrastruktur ermöglicht werden. Das ist für sie die Voraussetzung, um gleichberechtigt und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das Kinder in ihren Teilhabemöglichkeiten von Erwachsenen abhängig sind, wird insbesondere dann deutlich, wenn die Teilhabe nur eingeschränkt oder gar nicht möglich ist. Besonders prägnant ist die fehlende Teilhabe, wenn Kinder von einer schlechten wirtschaftlichen Lage, aufgrund ihres Elternhauses oder weiterer Faktoren betroffen sind, und in Armut leben. Kinderarmut findet man besonders häufig in Großstädten und im Norden von Deutschland, bei Alleinerziehenden und bei Haushalten, die staatliche Unterstützung erhalten. Das Aufwachsen in Armut begrenzt, beschämt und bestimmt das Leben der Kinder, was sich bspw. beim Bildungsweg zeigt. Bildungsnachteile werden „vererbt“ und Armut verfestigt sich über Generationen.

LITERATUR

Andresen, Sabine (2018). Kindheit. In Karin Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_15

Ariès, Philippe (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1. Ausgabe 1960). Paris: Seuil.

Attig, Manja & Weinert, Sabine (2025). Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. *Forschung kompakt*, Ausgabe 02, 1-7. <https://doi.org/10.5157/NEPS:FK02:1.0>

Berlin-Institut für Bevölkerung & Entwicklung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Wüstenrot Stiftung (2025). *Teilhabeatlas Kinder und Jugendliche. Wie sich ihre Lebensverhältnisse in Deutschland unterscheiden und was ihnen wichtig ist*. Berlin, Ludwigsburg. https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Jugendteilhabeatlas_online_final.pdf (zuletzt abgerufen am 26.03.2026).

Bla, Sarah (2018). *Statement: Der andere Blick auf Schulessen: die Mensa als kulturelle Arena der Schüler/-innen*. <https://idw-online.de/de/news706247> (zuletzt abgerufen am 26.03.2026).

Bundesministerium für Gesundheit (2025). *Förderung der Kinder- und Jugendgesundheit*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/kindergesundheit/kinder-gesundheit> (zuletzt abgerufen am 26.03.2026).

Butschi, Corinne, Hedderich, Ingeborg (2021). Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2. durchgesehene Auflage. (S. 19-40.). Bad Heilbronn: Verlag Julis Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-02>

Deutsches Jugendinstitut (2024). *Kindheit und Jugend in Europa*. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/1504-kindheit-und-jugend-in-europa.html> (zuletzt abgerufen am 26.03.2026).

Groß, Juliane (2025). *Wie souverän sind Kinder im Wasser?* <https://idw-online.de/de/news853150> (zuletzt abgerufen am 26.03.2026)

Köller, Olaf; Spieß Katharina (2018). „Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, ...“. *Positionspapier: Bildungspolitisches Forum 2018 des Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN)*. https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.598866.de/positionspapier_bpf2018_final.pdf (zuletzt abgerufen am 26.03.2026).

Konrad, Carolin, Neuhoff, Lina, Adolph, Dirk Adolph, Goerigk, Stephan, Herbert, Jane S., Jagusch-Poirier, Julie, Seehagen, Sabine, Weigelt, Sarah & Schneider, Silvia (2024). Associative Learning via Eyeblick Conditioning differs by Age from Infancy to Adulthood. *Communications Psychology*, 2:118, 1-13. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00176-4>

Kreft, Oliver (2018). *Chronisch kranke Kinder weniger leistungsstark in der Schule*. <https://idw-online.de/de/news693998> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Kruse, Lars (2025). *Wie Kindern den Holocaust vermitteln? HSBI-Absolventin besucht mit Schülern Ausstellung „Die Cellistin von Auschwitz“*. <https://idw-online.de/de/news853829> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Lemm, Saskia (2024). *Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch globale Krisen belastet*. <https://idw-online.de/de/news844211> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Meister, Anja-Maria (2024). *Forschende fordern mehr Sportunterricht*. <https://idw-online.de/de/news843339> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026)

Meyer, Iris (2025). *Bildung beginnt im Kleinkindalter – und Chancengerechtigkeit ebenso*. <https://idw-online.de/de/news856091> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Naurath, Elisabeth (2019). Kindheit. In Godwin Lämmerman, Elisabeth Naurath & Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Arbeitsbuch Religionspädagogik: ein Begleitbuch für Studium und Praxis*. (S. 107-133). Augsburg: Universität Augsburg.

Rousseau, Jean-Jacques (1824). *Émile, Ou De L'Éducation*. Band 1-5. Paris.

Stein, Margit (2024). Systematisierender Überblick über Materialien zur Thematisierung von Kinderrechten in Schule und Unterricht. In Margit Stein, Benjamin Möbus, Jürgen Faber (Hrsg.), *GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems. Themenheft „Kinderrechte in Schule und Hochschule“*. Band 1. (S. 20-24). Oldenburg: Referat Hochschule der GEW-Weser-Ems. <https://gewweserems.de/wp-content/uploads/2025/02/GEW-WE-Themenheft-Hochschule-Bd.-1-2024.pdf> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Stein, Margit, Möbus, Benjamin (2024). Einführung in das Themenheft ‚Kinderrechte und Schule‘: Kinderrechte – Kinderrechtskonventionen – Kinderrechtmonitoring – Kinderrechtesschulen. In Margit Stein, Benjamin Möbus, Jürgen Faber (Hrsg.), *GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems. Themenheft „Kinderrechte in Schule und Hochschule“*. Band 1. (S. 7-19). Oldenburg: Referat Hochschule der GEW-Weser-Ems. <https://gewweserems.de/wp-content/uploads/2025/02/GEW-WE-Themenheft-Hochschule-Bd.-1-2024.pdf> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Stiftung Kindergesundheit (2025). *Kinderrechte*. <https://www.kindergesundheit.de/> (zuletzt abgerufen am 27.03.2026).

Stirm, Philip (2018). *Wann ist ein Kind bereit für die Schule?* <https://idw-online.de/de/news690831> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

2.2 JUGEND

Die Jugend ist wie die Kindheit eine eigenständige Lebensphase. Sie ist von Umbrüchen, Veränderungen und Übergängen ins Erwachsenenalter geprägt. In der Phase der Jugend scheint nichts mehr wie in der Kindheit. Nach der Jugend ist auch nichts mehr wie in ihr. Diese Phase stellt angehende Lehrkräfte daher vor die besondere Aufgabe, Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützend und fördernd zu begleiten und Lerninhalte an die Lebenswelt der Jugendlichen anzupassen.

2.2.1 EINLEITUNG

Die Jugend ist ein Zeitabschnitt zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. In diesem Zeitabschnitt übernehmen Jugendliche in der Gesellschaft bestimmte soziale Rollen und sie gehören aufgrund ihrer Lebensphase der sozialen Gruppe der Jugendlichen an. Die Jugend und Jugendliche sind auch ein Interesse der Forschung und von speziellen wissenschaftlichen

Einrichtungen wie dem Deutschen Jugendinstitut (DJI). Ihre Herausforderungen und Probleme werden von Sozialarbeiter:innen und Lehrkräften sowie weiteren pädagogisch Tätigen in diesem Bereich professionell durch diverse Angebote begleitet und unterstützt. Dennoch bleibt die Phase der Jugend zeitlich schwer einzugrenzen und zu charakterisieren. Die Jugend ist gleichzeitig eine und keine Lebensphase. Dieser These nachgehend werden nachfolgend der Zeitabschnitt Jugend, die Rolle der Jugendlichen in der Gesellschaft, die Forschung über Jugend sowie die professionelle Arbeit mit Jugendlichen betrachtet.

2.2.2 JUGEND ALS ZEITABSCHNITT

Die Frage nach einer differenzierten Beschreibung der Jugend als Zeitabschnitt scheint erst einmal eng verknüpft mit der Definition des zeitlichen Beginns und des Endes der Jugend. Ab wann wird ein Kind zum Jugendlichen und wann verlässt dieser die Jugendphase, um zum Erwachsenen zu werden? Sucht man nach Antworten auf diese Fragen in der Literatur, so wird mehr als deutlich, dass es den Zeitabschnitt *Jugend* gar nicht gibt. So bietet allein Ronald Lutz eine ungefähre Altersspanne an, in dem er die Phase der Jugend zwischen 19 und 25 Jahren oder zwischen 15 und 27 Jahren festlegt (Lutz 2015: 137). Diese Alterszuschreibungen sind davon abhängig, inwiefern man die Schul-, Ausbildungs- und Studienjahre in die Jugend miteinbezieht. Es lässt sich also nur sehr eingeschränkt sagen, ab wann man von einem Jugendlichen sprechen kann und ab wann Menschen definitiv erwachsen sind (ebd.). Da eine altersbezogene Einordnung des Zeitabschnittes Jugend also nicht möglich scheint, soll der Blick auf die spezifischen Erfahrungen gerichtet werden, die ein/e Jugendliche/r macht. So stellen Harring u.a. fest, dass die Jugendphase gekennzeichnet ist, durch die „organisierende Kraft eines ausdifferenzierten Systems von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und dadurch generierter Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ (Harring u.a. 2015: 16). Zinnecker geht schon in der 90er Jahren so weit zu behaupten, dass der Übergang ins Erwachsenenalter durch Leistung vorbereitet wird (Zinnecker 1991: 10). Die immer längere Verweildauer von Jugendlichen im Schul- und Bildungssystem ist immer wieder Bestandteil von Definitionen der Jugend (vgl. Rappenglück 2015: 109). Michael Winkler geht sogar soweit zu behaupten, dass Jugend „Schuljugend“ sei (Winkler 2015: 45). Schließlich lässt ein Blick in die Geschichte vermuten, dass der Zeitabschnitt Jugend eine Erfindung der Moderne ist (Reißig 2021). So stellt Reißig fest, dass sich die Jugend als eigenständige Lebensphase erst im 19. Jahrhundert immer mehr durchsetzt und es ein „gesellschaftlich nachweisbares Interesse [gibt], die Eigenwelt der Jugendlichen überhaupt zu registrieren und zu reflektieren“ (ebd.: 49). Schließlich kann ab dem 20. Jahrhundert auch von einer Entgrenzung und Pluralisierung der Jugend gesprochen werden, die sich in einer zeitlichen Ausdehnung dieser Lebensphase zeigt, in der sogar das Jugendalter vom jungen Erwachsenenalter unterschieden wird (ebd.). All diese Bestrebungen der Ausdifferenzierung von Jugend führen eben dazu, dass „kein einheitlicher Abschluss dieser Phase in Form einer Altersbegrenzung möglich ist“ (Harring u.a. 2015: 13).

Stattdessen ist es aber möglich die Phase der Jugend zu charakterisieren, um dadurch ein tieferes Verständnis zu bekommen, was den Kern dieser Phase ausmacht. Zunächst kann die Jugend als ein Konstrukt verstanden werden, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven, wie der biologischen Reifungsphase, dem Möglichkeitsraum der Entwicklung, der Erziehungsaufgabe oder dem juristischen Terminus betrachten lässt (ebd.: 12). Insbesondere die Körperlichkeit betreffend, lässt sich Jugend nicht von den hormonellen Veränderungen und solchen des neuralen Systems trennen (Winkler 2015: 40). Damit einher geht die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Im Jugendalter werden eigene Erfahrungen und aktuelle Erlebnisse neu sortiert, bewertet und moduliert (ebd.: 52). Verbunden mit einer Emanzipation von den Erwachsenen entstehen auf diese Weise Jugendkulturen mit eigenen Regeln, Verhaltensweisen und Ritualen. Jugendkulturen sind heterogen, offen und ambivalent und damit eine passende Projektionsfläche für die Idealisierung und Stilisierung des Jung-Seins (Lutz 2015: 148). Durch die Herausbildung von Jugendkulturen in den vergangenen Jahrzehnten ist die Toleranz gegenüber jugendlichem Ausdrucksverhalten gestiegen (Luedtke 2016: 8). Diese geht sogar weiter als von der Jugend beabsichtigt. „Ehemals jugendlich-, ‚revolutionäre‘ Praktiken in Kleidung, Musik und Haltungen haben sich in Lebensstilgesten gewandelt, die die ehemals autoritätsstörende und potenziell systemsprengende Kraft Jugendlicher neutralisiert“ (ebd.). Jugendlichkeit ist weder alterstypisch und von unerwartetem Verhalten geprägt, noch ist sie aufstörend (ebd.: 7ff.). Ganz im Gegenteil kann man sogar behaupten, dass die Jugend heutzutage, gerade wegen ihrer fehlenden Abgrenzungsmöglichkeiten von der Welt der Erwachsenen, nicht richtig ernst genommen wird. Die Jugend wird in Watte gepackt und es scheint ein gesellschaftlich stillschweigendes Abkommen darüber zu geben, dass diese Phase ein „altersspezifisches psychosoziales Moratorium“ ist (Harring u.a. 2015: 15). „Dieser Schonraum stellt einen gesellschaftlichen Konsens dar, der Menschen zeitlich befristet von bestimmten gesellschaftlichen Verpflichtungen entbindet“ (ebd.: 15). Gleichzeitig hat die Phase der Jugend so viel Sichtbarkeit und Eigenständigkeit entwickelt, dass sich die gesellschaftlichen Institutionen mit ihr auch politisch auseinandersetzen. Jugendpolitik umfasst nach Pohl die öffentliche Gestaltung des Aufwachsens und systematische Vorbereitung von Kindern auf die Anforderungen eines komplexer werdenden Erwachsenenstatus in der Moderne (Pohl u.a. 2016: 120). Diese öffentliche Ansprache von Jugendlichen übernehmen insbesondere Schulen als für diese Gruppe professionell Zuständige. Sie orientieren sich an den gegenwärtigen Bedürfnissen und Interessen von Jugendlichen, die bislang nur eingeschränkt bearbeitet werden (ebd.: 121). Eher wird auf die Defizite dieser Jugendlichen geschaut, was auch auf den Befund, dass ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland nach der Sekundarstufe I im „Übergangssystem“ landet, also weder in die Sekundarstufe II noch in eine schulische oder berufliche Berufsausbildung wechselt, zurückgeführt werden kann (ebd.: 125). Das kann wiederum zur Folge haben, dass der Übergang in eine frühe Elternschaft befördert wird, da die Übergänge in Arbeit und Beruf eben nicht gewiss und sicher sind (ebd.: 130). Jugendpolitik sollte vor dem Hintergrund dieser Diagnose stärker mit Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik verknüpft werden, um diesen Unsicherheiten zu begegnen (ebd.). Auch die Übergänge in die Elternschaft als biographisches Projekt mit einem hohen Maß an individueller Vereinbarkeitsleistung dürfen nicht vernachlässigt werden (ebd. 131). Folglich

sollten die Übergänge in Beruf und Familie gestalten werden. Eine Verbindung von Jugendpolitik mit Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Familienpolitik scheint hierfür erforderlich, um die Phase der Jugend in ihrer Gesamtheit im Blick zu behalten. Denn in der Jugendphase, auch wenn nicht immer abgrenzbar durch ihre Kulturen, sind wichtige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu gehören der Umgang und das Leben mit Widersprüchen sowie das Ausüben freiwilliger und ehrenamtlicher Tätigkeiten (Harring u.a. 2015: 16, Winkler 2015: 47). Hurrelmann und Quenzel fassen diese Entwicklungsaufgaben 2015 als Cluster folgendermaßen zusammen: Jugendliche haben die Entwicklungsaufgaben sich zu qualifizieren, zu binden, zu konsumieren und zu partizipieren (Hurrelmann u.a. 2015).

Diese Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, bedeutet wiederum auch, deren Chancen und Herausforderungen zu kennen und mit ihnen umgehen zu lernen. So bietet die Phase der Jugend, wie vermutlich kein anderer Abschnitt des Lebens, zeitliche Freiräume sich auszuprobieren und herauszufinden, wer man bereits ist und wie man sein möchte. In diesem Sinne dient diese Phase dem Experimentieren (Harring u.a. 2015: 16). Der Wunsch sich auszudrücken, wird besonders in den bereits beschriebenen Jugendkulturen deutlich und findet seinen Platz in immer wieder neuen und diversen Ausprägungen. Dieser Prozess der Selbstfindung ist auch deshalb notwendig, damit die Chance der Selbstdefinition und des Behauptens gegenüber den Älteren (Winkler 2015: 41), auch wenn diese immer häufiger jugendliche Lebensstilgesten nutzen (s.o.), nicht verpasst wird.

Aus Sicht der Erwachsenen und insbesondere der Eltern stellt sich aber noch eine ganz andere Herausforderung: Jugendliche wollen ebenso wie Kinder mit Ressourcen ausgestattet werden, wenn es darum geht, die „Möglichkeiten zu verwirklichen, die in dieser Gesellschaft verfügbar sind“ (Winkler 2015: 43). Doch im Gegensatz zu Kindern, stehen Jugendliche erstmals in ihrem Leben in der Verantwortung oder wenigstens Mitverantwortung, selbstständig für die eigene Versorgung mit Ressourcen aufzukommen. Sie nehmen Jobs an, die überproportional im Niedriglohnsektor verortet werden können und bekommen oft nicht einmal den Mindestlohn (Lutz 2015: 144). Dennoch wird dieser eingeschränkte Zugang zu finanziellen Ressourcen nicht als Problem der Jugend besonders bei der Bekämpfung von Jugendarmut gesehen. Jugendliche gelten vielmehr „als Prototyp eines Armen, (...) als Opfer eigenen Verhaltens“ (ebd. 146ff.). Jugendliche werden oftmals als schuldig für ihre eigene Armut betrachtet, was, so Lutz, eigentlich absurd sei, da man an Armut nicht schuld sein könne (ebd.: 141). Diese Diskussion verschärft sich noch einmal, wenn es um Jugendliche mit Migrationshintergrund geht, die von Armut betroffen sind (ebd.: 149). Letztlich werde Jugendlichen die fatale Botschaft vermittelt, dass sie an ihrem Schicksal etwas ändern können, wenn sie es nur wollen und dass obwohl es Spielarten gibt, für die das nicht gilt und deren Gründe nicht beeinflussbar sind (ebd.: 152).

Letztlich stellt sich also bzgl. des Zeitabschnittes Jugend die Frage, was die Phase der Jugend eigentlich so interessant macht. Harring u.a. geben darauf die Antwort, dass sie für den weiteren Lebensverlauf eine prägende, sogar eine „Schlüsselphase“ sei (Harring u.a. 2015: 13). Wenn diese Behauptung tatsächlich stimmt, so ist davon auszugehen, dass in der Jugend die Weichen für das weitere Leben gestellt werden. Ob sie nun eine eigenständige und ausdifferenzierte Lebensphase mit besonderen Bedürfnissen und Interessen oder einfach nur die Vorbereitung auf den

Erwachsenenstatus ist, kann nicht abschließend geklärt werden (vgl. dazu Pohl 2016: 122). Festzuhalten bleibt aber, dass die Phase der Jugend, der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein ist. Da dieser Übergang aber individuell verschieden ist, lassen sich keine Altersgrenzen festlegen, wann die Jugend beginnt oder endet.

2.2.3 DIE ROLLE DER JUGENDLICHEN IN DER GESELLSCHAFT

Ein weiterer Zugang zur Frage, was die Jugend ist, kann herausgearbeitet werden, wenn man sich die Rolle des Jugendlichen in der Gesellschaft genauer ansieht bzw. betrachtet, was Jugendliche als soziale Gruppe auszeichnet. Zunächst ist davon auszugehen, dass Jugendliche keine anderen Rollen in der Gesellschaft übernehmen als Erwachsene auch. Der Unterschied ist nur, dass sich Jugendliche noch in der Phase der Einübung dieser gesellschaftlichen Rollen befinden und teils im geringeren oder höheren Umfang dabei Unterstützung benötigen. In der bildungswissenschaftlichen Literatur werden nicht alle denkbaren Rollen von Jugendlichen thematisiert, aber einige problematisiert (Granato u.a. 2016, Hoffmann-Lange u.a. 2013, Ilg 2020, Luedtke u.a. 2016, Rappenglück 2015, Reißig 2021, Youniss u.a. 1999).

So sind Jugendliche Ausbildungsplatzsuchende bzw. Auszubildende (vgl. Granato u.a. 2016, Pieper 2011, Schelp 2022). Die Komplexität dieser Rolle wird dadurch deutlich, dass sie sich nicht nur auf den Jugendlichen selbst bezieht, sondern im Zusammenhang, gar in Abhängigkeit, vom Ausbildungsplatzanbieter zu sehen ist. So bleiben immer wieder Ausbildungsplätze unbesetzt, weil Bewerberinnen und Bewerber nicht dort leben, wo genügend Ausbildungsplätze angeboten werden oder sie sich einfach nicht für die Ausbildungsplätze interessieren, die mehr als ausreichend angeboten werden (Pieper 2011). Doch damit ist die Misere der Ausbildungssuchenden noch nicht beendet, denn die Anbieter fordern von ihnen eine „Ausbildungsreife“, die nicht immer ausreichend vorhanden sei (Granato u.a. 2016: 177). Folglich landen eine wachsende Zahl von Jugendlichen im Übergangssystem und die unzureichende Ausbildungsreife wird im öffentlichen Diskurs zum Kernproblem heutiger Schulabgängerinnen und Schulabgänger deklariert (ebd.: 178). So fällt es Organisationen leicht, die an sie gestellten Anforderungen an einen Ausbildungsplatz lediglich formal zu beantworten und sich bei widersprüchlichen Erwartungen einer „sowohl als auch“-Strategie zu bedienen (ebd.: 172). Sie kommen sowohl ihrem betrieblichen Autonomieanspruch als auch dem Versorgungsanspruch der Jugendlichen nach (ebd.). Eine weitere Zuspitzung stellen die steigenden Qualifikationsanforderungen an Ausbildungsberufe dar, die insbesondere für Jugendliche mit niedriger Schulbildung zu einer schwer zu bewältigenden Herausforderung werden. So stellt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in einer Studie gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung 2022 fest, dass die Beschäftigungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte abnehmen werden und auch für 2030 mit einem gleichzeitigen Auftreten von unbesetzten Ausbildungsstellen und unversorgten BewerberInnen und Bewerbern zu rechnen ist (Bertelsmann Stiftung 2022 u.a.). Aus Sicht der Jugendlichen und der gesellschaftlichen Weiterentwicklung bleibt es aber dennoch wichtig, eine verlässliche Ausbildungsperspektive zu haben. Wo dies nicht möglich ist, sollte

zumindest eine „kontinuierliche und individuelle Begleitung von Jugendlichen, um Übergänge von der Schule in die Ausbildung besser gelingen zu lassen“ stattfinden (ebd.).

Nimmt man die Rolle des Jugendlichen als Ausbildungsplatzsuchende bzw. Auszubildende weiter in den Fokus, so wird deutlich, dass für die beschriebene Ausbildungsplatz-Misere eine Lösung gefunden werden muss. Diese Lösung könnte im Engagement der Jugendlichen in der Gesellschaft und insbesondere der Politik liegen. So sind Jugendliche heutzutage weder politikfern noch desinteressiert, dafür aber kreativ im Finden neuer Wege abseits etablierter Parteipolitik (Vontz 2013). Sie beurteilen politische Sachfragen nicht durch traditionelle Parteibindungen, sondern durch die Orientierung an Gleichaltrigen und die Berichterstattung der von ihnen genutzten Medien (Hoffmann-Lange u.a. 2013: 7). Jugendliche übernehmen für die Gruppe, zu der sie sich zugehörig fühlen, die Rolle des Peers. Sie sind proteststark bei Themen der konkreten Infrastruktur wie dem Schließen von Kraftwerken oder Bauen von Autobahnen oder der sozialen Ungerechtigkeit wie die Einschränkungen von Freiheitsrechten oder des Krieges (ebd.: 8). Die Wahrnehmung der Rolle der gesellschaftlich Partizipierenden hat institutionell und durch die Betrachtung der Forschung dazu geführt, dass sich typische „Jugendpolitiken“, also Politiken für und über Jugendliche herausgebildet haben (Luedtke u.a. 2016: 7). Diese beziehen sich auf die Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft, die Reaktion auf jugendliches Problemverhalten, Jugendliche als Wählerinnen und Wähler sowie gesellschaftlich Engagierte und zukünftige Fachkräfte (ebd.). Bei Jugendpolitiken stellt sich also immer die Frage, wie Jugendliche gesellschaftlich integriert werden können und wo diese Integration gefährdet ist (ebd.: 12). Ehrenamtliches Engagement kann die gesellschaftliche Integration Jugendlicher befördern. Dazu ist es notwendig, dass sich Jugendliche bspw. im Rahmen von „Lernen durch Engagement“ in schulischen Projekten mit realen Problemen in ihrer Stadt und Gemeinde oder ihrem Wohnviertel auseinandersetzen (Reinders 2013: 19). Dabei managen Jugendliche diese Projekte selbst und werden zu aktiven Gestaltern ihrer Gesellschaft (ebd.). Ein positiver Nebeneffekt dieses Engagements besteht darin, dass Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt und in ihrer Demokratiekompetenz gefördert werden (Youniss u.a. 1999).

In ihrer Persönlichkeitsentwicklung werden Jugendliche auch durch internationale Jugendbegegnungen gestärkt. So fand Wolfgang Ilg in seiner Panelstudie 2020 heraus, dass die Gemeinschaftserfahrungen, die Beziehungen, das interkulturelle Lernen und der Spracherwerb von einem Großteil der Jugendlichen als zentraler Erlebnisbereich sehr geschätzt werden (Ilg 2020: 7). Jugendliche nehmen sich als Teil einer internationalen Gemeinschaft wahr. Sie schließen Freundschaften, lernen Rücksichtnahme und Verantwortung und erarbeiten gemeinsame Konfliktlösungen (ebd.: 39). Folglich kommt Ilg zu der Einsicht, dass Jugendbegegnung Prozesse in Gang setzt, „die sich nachhaltig im Leben der jungen Teilnehmenden auswirken und letztlich auch zur Stärkung des Ehrenamts und damit des zivilgesellschaftlichen Engagements insgesamt beitragen können“ (ebd.: 41). Diese Ergebnisse sind mit Blick auf die Europäische Union besonders wichtig, da bereits 2015 96 Millionen Menschen in der EU zwischen 15 - 29 Jahren jung sind (Rappenglück 2015: 110). Das sind 20% der Gesamtbevölkerung. Auch wenn diese Zahl bis 2070 voraussichtlich auf 15,3% sinken wird, bleibt es doch weiterhin wichtig, Kinder und

Jugendliche auf ihr Leben im europäischen Kultur- und Wirtschaftsraum vorzubereiten und an der zukünftigen Entwicklung Europas zu beteiligen (ebd.: 111 ff.). Der europäische Mehrwert muss vermittelt werden, wobei die schon angesprochene Partizipation Jugendlicher, wie sie in der Europäischen Jugendstrategie verfolgt wird, eine zentrale Rolle einnimmt (ebd.: 118). Jugendlichen werden in einen strukturierten Dialog eingebunden und erhalten somit die Rolle eines Dialogpartners auf Augenhöhe.

Letztlich ist dieser Dialog auch ein wichtiger Teil der Identitätsentwicklung von Jugendlichen. Diese Identitätsentwicklung ernst zu nehmen und anzuerkennen, ist wiederum eine wesentliche Aufgabe von Politik und Gesellschaft. Dabei darf diese aber nicht nur auf die Aufgabe der „Selbstoptimierung“ reduziert werden, bei der auf die Nützlichkeit des Jugendlichen in der arbeitsteiligen Gesellschaft abgehoben wird (Luedtke 2016: 13 ff.). Denn Jugendliche sind nicht nur Träger eines zukünftigen Arbeitskräftepotentials oder ein Kostenfaktor (ebd.: 15), sondern aktiv gestaltende Subjekte (Reißig 2021: 53). Es ist problematisch sie auf ihre gesellschaftliche Funktionalität zu reduzieren und nicht in ihrer gesamten Lebenswelt zu betrachten (ebd. 53). Diese Sichtweise ist hochaktuell und wird besonders deutlich, wenn man beobachtet, wie sich Jugendliche während der Corona-Pandemie für andere engagieren (Kern 2021: 73). Trotz der Einschränkungen der Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie sowie der Zukunftsängste während der Corona-Pandemie verhalten sich Jugendliche sozial und es ist ihnen eine Stimme im Prozess der Krisenbewältigung zu geben (ebd.: 72 ff.). Diese Prägung des Lebensgefühl Jugendlicher durch Krisen und Katastrophen, die auch durch den Ukraine-Krieg ausgelöst wurden, lassen Jugendliche dennoch nicht nur auf sich selbst schauen. Ganz im Gegenteil befürworten sie moderate Maßnahmen, die die Ukraine unterstützen sowie deutsche und nationale Interessen mitberücksichtigen (Huster 2022). Jugendliche gestalten letztlich die Katastrophen- und Krisenbewältigung mit und werden gewissermaßen zu Expertinnen und Experten im Umgang mit diesen.

2.2.4 FORSCHUNG ÜBER JUGEND

Expertise über die Jugend wird in der Forschung schon seit Jahrzehnten generiert. Jugendliche sind Subjekte der Forschung und werden in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen, entweder disziplinär oder interdisziplinär erforscht. Wissenschaftliche Einrichtungen wie Hochschulen oder das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas ist, informieren die Öffentlichkeit darüber, mit welchen Themen Jugendliche sich heutzutage befassen, welche Bedürfnisse sie haben und vor welchen Herausforderungen sie stehen. Das DJI hat dafür die Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ sowie den Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ eingerichtet. Solche und ähnliche wissenschaftliche Schwerpunkte lassen sich an vielen deutschen und europäischen Hochschulen finden.

Exemplarisch werden hier zwei Studien mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten vorgestellt. Aus Gründen der Aktualität soll hier zunächst auf die Vertrauensstudie 2022 der

Universität Bielefeld und der Bepanthen-Kinderförderung verwiesen werden. Die Studie geht der Forschungsfrage nach, wie sehr Kinder und Jugendliche in sich, in andere und in ihre Zukunft vertrauen und befragt dazu insgesamt 1.500 Kinder (6 - 11 Jahre) und Jugendliche (12 – 16 Jahr) (Bach 2022). Durch Holger Ziegler von der Universität Bielefeld und sein Team konnte u.a. festgestellt werden, dass zwei Drittel der Jugendlichen den Medien misstrauen, nur jede/r zweite öffentlichen Einrichtungen vertraut und ein Drittel der Jugendlichen glaubt, dass die Medien absichtlich Nachrichten verschweigen und Falschinformationen verschweigen (ebd.). Zudem kommen Sorgen um den Klimawandel (74,1%), die Umweltverschmutzung (69,3%), die Kriege (66,4%) und die Armut (64,1%) hinzu, was Ziegler zu der Schlussfolgerung veranlasst, dass Jugendliche nur sehr begrenzt in die Lösungskompetenz der Gesellschaft vertrauen (ebd.). „Wer aber den Glauben an die Gemeinschaft verliert, zieht sich zurück und resigniert“, bleibt damit ein besorgniserregendes und ernüchterndes Fazit (ebd.).

Eine weitere Studie aus dem Jahr 2013 ist die sogenannte „Brettschneider-Studie“, die sich mit dem Zusammenhang von Sportengagement und der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter befasst (Gerlach u.a. 2013). Da Sport und dessen Ausübung in Vereinen ein wichtiger Bestandteil der Jugend ist und diese einmalige Studie bemerkenswerte 10 Jahre lang längsschnittlich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in diesem Bereich untersucht, soll sie hier nicht unerwähnt bleiben. Dabei ist auch zu bedenken, dass der Sportverein für junge Menschen eine ideale Plattform zur Übernahme ehrenamtlicher Tätigkeiten, selbst für Vereins skeptiker ist (Szolnoki 2013). In Vereinen üben Jugendliche also damit ein, sich ehrenamtlich zu engagieren. Doch die Leistung von Sportvereinen ist für Jugendliche noch weit größer, denn sie fangen schlechte schulische Leistungen und mangelndes Selbstbewusstsein auf, was weder Eltern noch Lehrer erbringen können (ebd.). Sie spielen somit eine wesentliche Rolle an den schulischen Übergängen und beim Erwachsenwerden.

Letztendlich prägen diese und weitere soziologische, erziehungswissenschaftliche und sozialpsychologische Forschungen und Studien das Bild und die Konzeption über Jugend und Jugendliche in Wissenschaft und Gesellschaft (Luedtke u.a. 2016: 10). So fließen Forschungsergebnisse zu Einstellungs- und Handlungstypen, wie sie in den Shell-Jugendstudien erhoben werden, in den gesellschaftlichen Diskurs ein und formen das Bild von gesellschaftlichen Normalvorstellungen von Jugend und Jugendlichen (ebd.). Als Beispiel dazu können die Jugendrevolten aufgrund von mangelnden Zukunftschancen 1980/81 genannt werden, die zu dem Label „no future“, also keine Zukunft für Jugendliche führten (ebd.).

2.2.5 PROFESSIONELLE TÄTIGKEIT: ARBEITEN MIT JUGENDLICHEN

All die erwähnten Rollen Jugendlicher, und noch weitere mehr, sowie die damit verbundenen Chancen, Probleme und Herausforderungen in der Jugend bleiben nicht ungesehen und werden von professionell Tätigen in den Bereichen Jugendarbeit, soziale Arbeit und Jugendhilfe bearbeitet. Exemplarisch werden auch hier zwei Handlungsfelder der professionalisierten Arbeit mit Jugendlichen genannt.

Zunächst stellen Jugendämter unterschiedliche Ressourcen bereit, um auf jugendliche Entwicklungsaufgaben und Problemlagen zu reagieren. Dazu gehören zum einen Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangebote sowie gezielte Unterstützungsangebote für Familien und zum anderen Schutz für Kinder- und Jugendliche in Notsituationen (Pothmann 2021: 44). Darüber hinaus muss die Kinder- und Jugendhilfe Antworten auf ausdifferenzierte Biographie-, Sozialisations- und Erwerbsverläufe sowie veränderte Familienstrukturen finden (ebd.). Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), das seit Juni 2021 besteht, bildet die Basis für diese Arbeit. Auf Grundlage dieses Gesetzes sind Entwicklungen und Fortschritte in der Kinder- und Jugendhilfe erwartbar (ebd.: 46).

Welche spezifischen Probleme und Herausforderungen die Arbeit mit Jugendlichen mit sich bringt, lässt sich am Thema Geld festmachen. So konstatiert Giegerich das Geld ein zentrales Medium für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Übergängen im Jugendalter und damit entscheidend für Prozesse der gesellschaftlichen Partizipation ist (Giegerich 2015). Geld kann für Jugendliche neben Partizipation und Konsum aber auch Verschuldung bedeuten. Beim Umgang mit der Verschuldung können Maßnahmen der Jugendhilfe unterstützen. Dabei wird auch mit Einrichtungen zusammengearbeitet, die nicht zu den Jugendämtern oder der Kinder- und Jugendhilfe gehören. Dazu zählen bei Thema Verschuldung die Schuldnerfachberatungszentren (SFZ), die konkrete Alltagserfahrungen von Jugendlichen zum Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung mit Geld und Schulden machen und dadurch beim Abbau der Schulden helfen (ebd.).

Jugendliche können demnach auf die Unterstützung der professionell Tätigen angewiesen sein, um Probleme und Chancen zu bearbeiten. Gleichzeitig können ihnen Pädagoginnen und Pädagogen auch dabei helfen, die Rollen, die als Erwachsener auf sie warten, einzuüben.

LITERATUR

Bach, Isabel (2022). Angst vor der Zukunft? Jugendliche zwischen gesunder Skepsis und gefährlicher Verschwörungsneigung. <https://www.bayer.com/media/angst-vor-der-zukunft-jugendliche-zwischen-gesunder-skepsis-und-gefaehrlicher-verschwoerungsneigung/> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Bertelsmann Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2022). Zukunft ungewiss – Ausbildungsperspektiven von Jugendlichen mit niedriger Schulbildung. Ergebnisse einer Delphi-Befragung, Gütersloh und Berlin. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zukunft-ungewiss-ausbildungsperspektiven-von-jugendlichen-mit-niedriger-schulbildung-all> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Gerlach, Erin; Brettschneider, Wolf-Dietrich (2013). *Aufwachsen mit Sport: Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Giegerich, Petra (2015). Experten nehmen Jugendverschuldung in den Fokus. <https://idw-online.de/de/news622260> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Granato, Mona; Krekel, Elisabeth M., Ulrich, Joachim Gerd Ulrich (2016). Allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot!? Wie die „Ausbildungsneigung“ und „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen im Spannungsfeld politischer Auseinandersetzungen verhandelt wird. In: Jens Luedtke und Christine Wiezorek (Hrsg.): *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa. gran

Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Wrulich, Anja (2015). Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland. Aufwachsen unter Bedingungen von Pluralität und Entgrenzung: In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hoffmann-Lange; Gille, Ursula, Martina (2013). Das veränderte Verhältnis von Jugend und Politik. *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*, 3, 7-10.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2015). Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 3, 261-270.

Huster, Susann (2022). Studie: Jugendliche befürworten Maßnahmen zur Unterstützung der Ukraine. <https://idw-online.de/de/news800582> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Ilg, Wolfgang (2020). Panelstudie internationale Jugendbegegnungen: Datenanalyse 2017 + 2018. <https://freizeitenevaluation.de/wp-content/uploads/Datenanalyse-Panelstudie-internationale-Jugendbegegnungen-20192020.pdf> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Kern, Martin (2021). Jugendliche fühlen sich durch Corona belastet. *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 2, 72-73.

Luedtke, Jens; Wiezorek, Christine (2016). Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um? Eine Einleitung. In: Jens Luedtke und Christine Wiezorek (Hrsg.), *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lutz, Ronald (2015). Mythos Jugend. Zwischen Realität und gesellschaftlicher Wahrnehmung. In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Pieper Andreas (2011). Steigendes Ausbildungsplatzangebot – Mehr unbesetzte Lehrstellen – Viele Jugendliche auf der Suche. <https://idw-online.de/de/news456487> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Pohl, Axel; Walther, Andreas (2016). Jugendpolitik als (Integrierte) Übergangspolitik? In: Jens Luedtke und Christine Wiezorek (Hrsg.), *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Pothmann, Jens (2021). Kinder und Jugendliche stark machen. *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 2, 43-47.

Rappenglück, Stefan (2015) Jugendliche in der EU – Qua Vadis? In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Reinders, Heinz (2013). Lernen durch Engagement. *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*, 3, 18-20.

Reißig, Birgit (2021). Jugend braucht mehr als Bildung. *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 2, 48-53.

Szolnoki, Tibor Werner (2013). Aufwachsen mit Sport – Eine neue Kinder- und Jugend-Längsschnittstudie über zehn Jahre. <https://idw-online.de/de/news555373> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Vontz, Stephanie (2013). DJI Impulse 103: Jugend und Politik. <https://idw-online.de/de/news551040> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Winkler, Michael (2015). Jugend – Wiederkehr eines vergessenen Themas. In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Youniss, James; Yates, Miranda (1999). Youth service and moral-civic identity: A case for everyday morality. *Educational Psychology Review*, 11(4), 361 - 376.

Zinnecker, Jürgen. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Wolfgang Melzer; Wilhelm Heitmeyer; Ludwig Liegle und Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim und München: Juventa.

3. WAS SIND DIE GESELLSCHAFTLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN MEINES UNTERRICHTS? – EINE AUSWAHL AN QUERSCHNITTSTHEMEN IN DER SCHULE

Während des Lehramtstudiums studieren angehende Lehrkräfte nicht nur ihre Unterrichtsfächer und Bildungswissenschaften, sondern beschäftigen sich auch mit interdisziplinären Themen. Dazu gehören u.a. Querschnittsthemen, wie bspw. Nachhaltigkeit, Inklusion, Diversität, Demokratiebildung oder Digitalisierung, die große gesellschaftliche Herausforderungen thematisieren. Diese Themen werden in unterschiedlichem Maße Bestandteil des Fachunterrichts und des Schullebens von angehenden Lehrkräften sein. Daher sollten sich Lehramtsstudierende schon während des Studiums in geeignetem Maße mit diesen Themen

auseinandersetzen. In diesem Kapitel werden daher Zukunftskompetenzen, Nachhaltigkeit und Inklusion als Beispiele für Querschnittsthemen näher beleuchtet.

3.1 ZUKUNFTSKOMPETENZEN

Die Definition von Zukunftskompetenzen ist von den Akteuren geprägt, die sich mit der Frage, welche Kompetenzen zukünftig relevant sein werden, auseinandersetzen. Dabei können wissenschaftlich-konzeptionelle, holistische, bildungspolitische und Ansätze von Freien Bildungsträgern unterschieden werden. Deren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen werden nachfolgend beschrieben.

3.1.1 EINLEITUNG

Die Frage nach Zukunftskompetenzen und wie man diese definieren kann, stellen sich verschiedene Akteure aus Wissenschaft, wissenschaftsfördernden Einrichtungen, Politik und Bildungsanbietern. Eines ist ihnen allen gemeinsam: sie versuchen zu definieren, was Zukunftskompetenzen sind, denn hierüber herrscht wenig Einigkeit. Niemand weiß genau, was die Zukunft bringen wird, wie uns auch die jüngsten Krisen wie die Corona-Pandemie und die Invasion der Ukraine gelehrt haben. Die Entwicklung möglicher Zukunftsszenarien und der hierfür benötigten Kompetenzen stellt also eine vermutete Annäherung an eine mögliche Welt von morgen auf Basis von Erfahrungswerten und jeweils aktuellen Trends dar. Es wird dafür häufig auf Zukunftsprognosen zurückgegriffen, die vergangene Entwicklungen und deren Tendenzen aufgreifen und mit Blick auf die Zukunft fortschreiben. Auf diesen Szenarien bzw. Prognosen aufbauend, werden Kompetenzen definiert, die zum Teil auf bereits bestehenden basieren und darauf abzielen, insbesondere Kinder und Jugendliche zukunftsfähig zu machen (vgl. Textor 2018).

3.1.2 WISSENSCHAFTLICH-KONZEPTIONELLE ANSÄTZE

Betrachtet man zunächst die wissenschaftlich-konzeptionell geleitete Auseinandersetzung mit Zukunftskompetenzen, so fällt auf, dass Universitäten, pädagogische Hochschulen als auch Forschungseinrichtungen und wissenschaftliche Gesellschaften sich damit befassen und in den letzten Jahren auf Tagungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten verortet haben. Den Tagungen gemeinsam ist, dass sie eigene Thesen definieren, in welchen Bereichen es gesellschaftlichen Entwicklungsbedarf hinsichtlich Zukunftskompetenzen gibt und - darauf aufbauend - zukunftsrelevante Kompetenzen formulieren.

So geht das DIPF schon 2013 davon aus, dass die Welt von morgen eine digitalisierte ist und im virtuellen Raum stattfindet (Stirm 2013). In diesem Zukunftsszenario spielen personale

Kompetenzen wie individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen eine wichtige Rolle, die in virtuellen Lernumgebungen eingesetzt werden können (ebd.). Es wird deutlich, dass Zukunftskompetenzen in gewisser Weise eine Bündelung bereits existierender Kompetenzen sind. Sie werden mit Blick auf gesellschaftliche Notwendigkeiten der jeweiligen Zukunftsprognose zusammengestellt und als Zukunftskompetenzen bezeichnet. Dieser Gedanke wird nachfolgend immer wieder aufgegriffen, um unterschiedliche Schwerpunkte bei Bündelungen von Zukunftskompetenzen vorzustellen.

So entwickelt bspw. die Pädagogische Hochschule Weingarten die Vorstellung von einer gesellschaftlichen Transformation hin zu mehr Nachhaltigkeit (Pädagogische Hochschule Weingarten 2019). Um dieses Ziel zu erreichen, wäre es konsequent, Kinder und Jugendliche zu einer globalorientierten, verantwortlichen Teilhabe zu erziehen und Menschen dazu zu befähigen, einen eigenen Beitrag zu einer nachhaltigen und sozial gerechteren Entwicklung zu leisten (ebd.). Zudem eröffnet die TU Kaiserslautern einen noch weiteren Blick auf die zukünftige Gesellschaft, indem sie diese als zunehmend komplexer beschreibt (Reichelt 2022). Dabei geht sie nicht auf einen speziell zu entwickelnden Bereich ein, sondern setzt auf die Entwicklung methodischer Kompetenzen wie Design Thinking, um zukünftig komplexe Problemstellungen kreativ lösen zu können.

Auch die Jacobs Foundation entwickelt gemeinsam mit dem Think Tank, Gottlieb Buttweiler Institut, Zukunftsszenarien. Im Unterschied zu den vorherigen Beispielen werden vier Szenarien gleichwertig nebeneinandergestellt und keine Entscheidung getroffen, welches dieser Szenarien am wahrscheinlichsten eintreten wird (Samochowiec 2020: 7). Diese Szenarien sind: Kollaps (ebd. 14 ff.), Gig-Economy-Prekariat (ebd. 26 ff.), Netto-Null (ebd.: 38 ff.) und Vollautomatisierter KI-Luxus (ebd. 50). Im Hinblick auf die zu entwickelnden Zukunftskompetenzen gemeinsam ist den Szenarien, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeit besitzen müssen, die Zukunft mitzugestalten (ebd. 74). Das setzt bspw. personale und soziale Kompetenzen voraus, die beim Experimentieren in kleinen Gruppen in der Schule eingeübt werden können (ebd. 75). Samochowiec sieht in selbstständigen Gruppenarbeiten eine Möglichkeit diese Kompetenzen zu entfalten (ebd.: 76). „Dafür ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche lernen, die Inhalte der Projekte zunehmend selbst zu bestimmen. Sie müssen Eigenantrieb entwickeln, Ziele definieren und in der Gruppe Entscheidungen treffen lernen“ (ebd.).

3.1.3 HOLISTISCHER ANSATZ

Einen holistischen, also ganzheitlichen Blick auf Zukunftskompetenzen, bietet Martin R. Textor in seinem Buch „Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und bilden für die Welt von morgen“ (Textor 2018). Darin geht er ganz allgemein davon aus, dass Kinder und Jugendliche zukunftsfähig gemacht werden müssen und stellt die Frage, welche Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen sie benötigen, um in zehn oder 20 Jahren beruflich oder privat erfolgreich sein zu können (ebd.: 7). Dieser grundsätzlichen Frage geht Textor nach, in dem er verschiedene gesellschaftliche und Lebensbereiche beleuchtet: Er greift den Ist-Stand und die

prognostizierten Entwicklungen in diesem Bereich auf und leitet davon die zukünftig benötigten Kompetenzen ab. Das Besondere daran ist auch, dass er die internationale Perspektive in seine konzeptionellen Überlegungen integriert: Er unterscheidet zwischen den Bereichen internationaler Kontext (ebd.: 11 ff.), neue Weltordnung (ebd.: 16 ff.), Umweltveränderung und Klimawandel (ebd. 19 ff.), Wissensexplosion und technologischer Wandel (ebd. 23 ff.), Wirtschaft und Arbeitsmarkt (ebd. 29 ff.), das „abwechslungsreichere“ Arbeitsleben (ebd.: 34 ff.), demographische Entwicklung (ebd.: 38 ff.), Wandel der Gesellschaft (ebd.: 42 ff.) und Familienleben (ebd.: 51). Im Folgenden werden zwei Bereiche ausgewählt und genauer betrachtet.

Unter „Wissensexplosion und technologischem Wandel“ versteht Textor, dass sich Wissen seit dem Buchdruck und speziell seit Beginn der Industriellen Revolution exponentiell vermehrt hat (ebd.: 23). Er führt weiterhin an, dass jedes Jahr immer mehr Wissen von immer mehr Menschen produziert wird und „dank neuer Medien (z.B. Internet, E-Books, E-Journals) immer schneller verbreitet werden kann“ (ebd.). Diese Verbreitung des Wissens geht mit einer zunehmenden Automatisierung von Dienstleistungen und einer Spezialisierung des Wissens einher (ebd.). Sie passiert in verschiedenen technologischen Bereichen wie Bio- und Nanotechnologie oder Maschinenbau und Robotik gleichzeitig und führt auch zur Verunsicherung von Menschen, die den Eindruck haben, den Anschluss zu verpassen (ebd.: 24). Davon leitet Textor folgende benötigte Kompetenzen ab: Zukünftig wird es erforderlich sein gleichzeitig über ein möglichst breites Allgemeinwissen und spezielle berufliche Kenntnisse zu verfügen (ebd.: 27). Diese sollten mit lernmethodischen Kompetenzen verbunden werden, indem man sich aneignet, wie und wo man auf effiziente Weise jeweils relevante Informationen findet, ihren Wert und ihre Verlässlichkeit beurteilt und in bereits vorhandene Kenntnisse integriert (ebd.: 28). Daneben sind, so Textor, auch grundlegende Haltungen wie Neugier, Lernmotivation, Forschungsdrang, Experimentierfreude, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen von Bedeutung (ebd.). Dazu zählen auch die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen und Problemlösekompetenz (ebd.). Diesem Verständnis folgend sollte man sich neuen Technologien und Geräten neugierig und experimentierfreudig nähern, ihnen gegenüber aber gleichzeitig eine kritische Haltung einnehmen (ebd.: 29).

Unter einem abwechslungsreicheren Arbeitsleben versteht Textor, dass Berufsbiografien nicht mehr nur an einem Arbeitsort stattfinden, sondern der Arbeitgeber öfter gewechselt wird, was auch mit Umschulungen und häufigeren Ausbildungszeiten bis hin zum Studium einhergehen kann (ebd.: 34). Wohnortwechsel werden auf diese Weise genauso zur Normalität wie Wochenendehen (ebd. 35). Arbeitszeiten dehnen sich auf die Nacht und Wochenenden aus und auch Arbeitsorte werden sich wandeln, da immer mehr Menschen auch von zu Hause arbeiten können (ebd.). Zudem werden die Beschleunigung und Spezialisierung der Arbeit weiter zunehmen; man wird sich nur durch lebenslanges Lernen weiterentwickeln können. Aus der Spezialisierung ergibt sich, dass man „die meisten Tätigkeiten nur noch in Kooperation mit anderen erledigen“ kann (ebd.: 36). Um diesem Wandel des Arbeitslebens begegnen zu können, ist es neben lebenslangem Lernen notwendig auch die Motivation mitzubringen, eine weitere

Ausbildung oder ein weiteres Studium zu absolvieren (ebd.: 37). Dabei spielen Kooperationsfähigkeiten sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext eine wichtige Rolle. Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen werden daher immer wieder ein Bestandteil von Fort- und Weiterbildungen sein (ebd.: 37). Gleichzeitig sind bei Vorgesetzten Führungskompetenzen wie das Freisetzen von Kreativität, die Stimulation produktiver Interaktionen, die Förderung von Kooperationsprozessen, das Schlichten von Konflikten und die Bereitstellung benötigter Ressourcen, gefragt denn je (ebd.: 38).

Dieser differenzierten Analyse des Wandels von gesellschaftlichen und Lebensbereichen schließt Textor eine zusammenführende Systematisierung von drei Kompetenzbereichen für die zum Umgang mit diesem Wandel benötigten Zukunftskompetenzen an (ebd.: 57 ff.). Diese drei Kompetenzbereiche sind: personale und emotionale Kompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen sowie kognitive und lernmethodische Kompetenzen. Solche Systematisierungen in Kompetenzbereiche sind aus der Forschung hinreichend bekannt. In der Literatur finden wir u.a. die Kompetenzbereiche der PISA-Studie (Klieme u.a. 2010), die eines einzelnen Schulfaches wie z.B. Deutsch (Keller 2016), diejenigen für inklusives Unterrichten (Bertram u.a. 2020) oder die sogenannten Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974).

Wichtig an diesen verschiedenen Systematisierungen zu Kompetenzbereichen ist: Sie schaffen Konventionen hinsichtlich der Definition und Messbarkeit für die Kompetenzen definierenden Akteure in Wissenschaft, Verwaltung, Schule und der freien Bildungswirtschaft dahingehend, was ein Kompetenzbereich ist und wie man ihn misst. So kann auch bei der Definition von Zukunftskompetenzen verfahren werden. Dabei wird, wie in den unterschiedlichen Systematisierungen deutlich wird, auch auf bereits bestehende Kompetenzen zurückgegriffen, die erst in ihrer Bündelung zu Zukunftskompetenzen werden.

Schließlich hinterfragt Textor, ob die derzeitigen Schulfächer den zukünftigen Anforderungen bzw. möglichen zukünftigen Entwicklungen entsprechen. Dabei lenkt er den Fokus darauf, welche Schulfächer fehlen und führt zu überlegen, ob Fächer wie Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Jura, Medizin, Soziologie oder Hochchinesisch (Mandarin) in den Fächerkanon aufgenommen werden sollen (ebd.: 93 ff.) Es gilt demnach ständig zu hinterfragen, ob die derzeitigen Schulfächer noch den zukünftigen Anforderungen entsprechen. Bedenken sollte man jedoch, dass bei aller thematischen Ausrichtung von Bildungsbemühungen auf die Zukunft, das Recht des Kindes auf Gegenwart nicht ignoriert werden darf. (ebd.: 117).

3.1.4 BILDUNGSPOLITISCHE ANSÄTZE

Bei der bisherigen eher wissenschaftlichen, theoriegeleiteten und konzeptionellen Betrachtung von Zukunftskompetenzen darf nicht vergessen werden, dass diese auch einen bildungspolitischen und praktischen Anteil haben. Dieser liegt in der Umsetzung. Zukunftskompetenzen müssen flächendeckend in Lehrpläne und Curricula integriert werden, wenn sie wirklich ein Bestandteil des Lernens von Kindern und Jugendlichen sein sollen. Der tatsächliche Umgang mit Zukunft findet dann statt, wenn sie von verschiedenen Akteuren

gestaltet wird. Im Folgenden werden hierzu exemplarisch vier Akteure genannt, die sich aufgrund ihrer gesetzlichen oder selbstgewählten Zuständigkeiten mit Zukunftskompetenzen befassen.

Zunächst befasst sich die Kultusministerkonferenz (KMK) als bildungspolitischer Akteur mit dem Thema Zukunftskompetenzen. Sie entwickelte 2016 mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland (KMK 2016). Dabei fokussiert sich die KMK, wie man bei den wissenschaftlichen Tagungen zu Zukunftskompetenzen schon feststellen konnte (s.o.), auf einen thematischen Schwerpunkt: Digitalisierung. In ihrer Strategie konzentriert sie sich dann auf drei Bildungsbereiche, in denen die Digitalisierung eine wesentliche Rolle spielt. Diese sind die Schule (10 ff.), die akademische Bildung (46 ff.) und die Weiterbildung (56 ff.) (ebd.). Um die gesellschaftliche Herausforderung Digitalisierung, verstanden als ein dynamischer Prozess, anzugehen, ist ein abgestimmtes und koordiniertes Handeln aller Akteure im Themenfeld Bildung erforderlich (ebd.: 59 ff.). Dazu regt die KMK an und erstellt gleichzeitig einen Kompetenzrahmen verbindlicher Anforderungen für die Bildung in der digitalen Welt (ebd.).

Zu den bildungspolitischen Akteuren zählen auch, insbesondere wenn es um Umsetzungsfragen geht, die Kultusministerien der Bundesländer. Exemplarisch soll hier das Hessische Kultusministerium (HKM) betrachtet werden. Wie alle anderen Bundesländer auch kann das HKM die Entwicklung von Zukunftskompetenzen in seine Gesetzgebung aufnehmen. Dazu hat es als ein Instrument der Gesetzgebung, das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG), in der aktuell diskutierten Fassung vom 29.11.2021, zur Verfügung (Hessischer Landtag 2021). Darin regelt es in §1, Absatz 1-3 die Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung. Diese umfassen die Weiterentwicklung der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft an Schulen insbesondere zu den Themen „Entwicklung von Schule und Unterrichtsqualität in Bezug auf die gesellschaftliche Vielfalt“, „Demokratiebildung“ sowie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.: §1, Absatz 2). Daneben werden im HLbG sogenannte Querschnittsthemen definiert. Diese sind: Integration von Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache – Deutsch als Zweitsprache –, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung, Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung, Ganztagsangebote und Ganztagschulen (ebd.: §1, Absatz 3). In der Zusammenstellung dieser Themen kann man wieder die eher holistische Herangehensweise, wie sie schon bei Textor zu beobachten war, feststellen. Insbesondere die hier beschriebenen Querschnittsthemen können als Zukunftskompetenzen angenommen werden, da sie auf die zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen hinweisen. Dies ist u.a. damit zu erklären, dass das HKM verschiedene Entwicklungen und damit auch Kompetenzbereiche gleichzeitig im Blick haben muss. Durch die Schwerpunktsetzung im HLbG wird eine gegenwärtige und zukünftige Agenda für die Lehrkräftebildung an den hessischen Hochschulen gesetzt. Mit diesem Agenda-Setting geht auch die Verantwortungsübernahme für die Inhalte, die in der Lehrkräftebildung behandelt werden, einher. Damit entsteht zugleich nicht nur der Druck die Ziele und Inhalte auch umzusetzen, sondern sich auch für bestimmte prognostizierbare Zukunftsszenarien und damit auch -kompetenzen zu entscheiden. Dies geschieht alles unter der Voraussetzung, dass man die Zukunft nur sehr bedingt voraussagen kann. Dennoch bleibt es der Auftrag der Kultusministerien an die Hochschulen, die angehenden

Lehrkräfte in einer bestimmten Weise mit spezifischen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten auszubilden und damit dafür zu sorgen, dass sie die nächste Generation an Kindern und Jugendlichen so unterrichten, dass diese zukunftsfähig sind und mit den gesellschaftlichen Herausforderungen und Krisen lösungsorientiert und produktiv umgehen können.

3.1.5 ANSÄTZE FREIER BILDUNGSANBIETER

Doch nicht nur die KMK und die Kultusministerien befassen sich mit Zukunftskompetenzen. Mittlerweile gibt es immer mehr Bildungsanbieter, die Zukunftskompetenzen definieren und in speziell dafür entwickelten Programmen umsetzen. Einer dieser Anbieter und dessen Bildungsangebot wird hier exemplarisch dargestellt.

Climb ist eine gemeinnützige GmbH, die Lernferien für Kinder organisiert. Die Zukunftskompetenzen, die in diesen Lernferien vermittelt werden, sollen zur Entwicklung der Gesellschaft in eine bestimmte Richtung beitragen. Diese „Wunschgesellschaft“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein hohes Innovationspotential, einen hohen Grad an sozialer Vernetzung und eine gesellschaftliche und demokratische Teilhabe aller BürgerInnen ermöglicht (Climb 2012: 18). Um diese Form der Gesellschaft zu erreichen, hat auch Climb Zukunftskompetenzen definiert, die fachliche Weiterbildung, Persönlichkeitsbildung und Spaß vereinen sollen (ebd.). Sie werden als sechs grundlegende personale Schutzfaktoren verstanden und sind: Selbstbewusstsein („Ich erkenne meine Stärken und nutze sie.“), Durchhaltevermögen („Ich mache weiter, wenn es schwierig wird.“), Rücksicht („Ich achte auf meine Mitmenschen.“), Teamfähigkeit („Ich bringe mich produktiv in Gruppen ein.“), Planungskompetenz („Ich setze mir ein Ziel und mache einen Plan.“), Umsetzungskompetenz („Ich erreiche meine Ziele und setze meine Pläne um.“) (ebd. 20). Damit entwickelt auch Climb ein bestimmtes Zukunftsszenario und leitet davon spezielle Zukunftskompetenzen ab.

3.1.6 FAZIT

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Definition von Zukunftskompetenzen eine komplexe und nicht vollständig zu lösende Aufgabe ist. Sie ist abhängig davon, welche aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen man auch zukünftig noch als relevant erachten wird und welche Zukunftsszenarien entwickelt werden. Da man die Zukunft nicht voraussagen kann, können für die Zukunft benötigte Kompetenzen nur eine angenommene Annäherung an die zukünftige Welt darstellen. Zudem sind sie abhängig vom Akteur, der sie entwickelt. Zukunftskompetenzen können sowohl auf eine gesellschaftliche Entwicklung reagieren und sich auf diese fokussieren - wie bspw. Digitalisierung - als auch parallel verlaufende Entwicklungen in den Blick nehmen und Zukunftskompetenzen für diese Entwicklungen definieren, wie es eher in holistischen Ansätzen vorkommt. Die holistische Herangehensweise kann auch dazu führen, dass man eine Anzahl

zukunftsrelevanter Kompetenzen erarbeitet und diese in ihrer Bündelung als Zukunftskompetenzen bezeichnet. Bei dieser Herangehensweise kann es vorkommen, dass für diese Bündelung auf bereits bestehende Kompetenzen zurückgegriffen wird. So wie die Zukunft nur bedingt prognostiziert werden kann, können auch Zukunftskompetenzen nur in einem gewissen Rahmen wirklich neu sein.

LITERATUR

Bertram, Jennifer, Albersmann, Natascha, Rolka, Katrin (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-) Unterricht – Identifizierte Kompetenzbereiche bei Lehrkräften zu Beginn einer Fortbildung. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2 (1), 1-18. <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/25/33> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Climb (2012). climb-Lernferien: das Konzept. Wissenschaftlicher Hintergrund und praktische Umsetzung. Hamburg. <https://www.climb-lernferien.de/lernferien/p%C3%A4dagogischer-ansatz/> (letzter Zugriff: 26.03.2026).

Hessischer Landtag (2021). Gesetzentwurf Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Drucksache 20/6847. Wiesbaden.

Keller, Eva Rose (2016). Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben. Dissertation. Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/222/file/Dissertation_Keller.pdf (letzter Zugriff: 26.03.2026).

Klieme, Eckert, Maag Merki, Katharina, Hartig, Johannes (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig und Eckert Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5-15). Bonn u.a.: BMBF.

Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. In: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36-43.

Pädagogische Hochschule Weingarten (2019). Zukunftsforum Bildungsforschung "Bildung und Nachhaltigkeit". <https://idw-online.de/de/event63716> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Reichelt, Julia (2022). Digital Café für Zukunftsgestalter am 9. März 2022: Wie Design Thinking im Bildungsbereich unterstützen kann. <https://idw-online.de/de/news788989> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Samochowiec, J. (2020). *Future Skills. Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss*. GDI Gottlieb Duttweiler Institute: Rüschlikon.

Stirm, Philip (2013). Zukunft der Bildungsprozesse liegt im virtuellen Raum. <https://idw-online.de/de/news542593> (letzter Zugriff: 27.03.2026).

Textor, Martin R. (2018). *Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und bilden für die Welt von morgen*. Books on Demand GmbH: Norderstedt.

3.2 NACHHALTIGKEIT

Eines der Querschnittshemen, das in den letzten Jahren, zuletzt durch die Definition der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinen Nationen, an Bedeutung gewonnen hat, ist das Thema Nachhaltigkeit. Neben der Frage, wie Nachhaltigkeit definiert werden kann, befasst sich das folgende Kapitel auch mit der Übersetzung des Konzeptes in eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In diesem Zusammenhang wird auch gefragt, wie Nachhaltigkeit in der pädagogischen Praxis und besonders in der Schule umgesetzt werden kann. Einblicke in die Arbeit an der JLU Gießen vertiefen die Diskussion.

3.2.1 NACHHALTIGKEIT: DEFINITION UND KONZEPT

Nachhaltigkeit ist, laut Pufé (2014), ein (Handlungs-)Prinzip, das sicherstellen soll, „dass ein regeneratives System in seinen wesentlichen Eigenschaften dauerhaft erhalten bleibt“ (Pufé 2014). Demnach wird Nachhaltigkeit als ressourcenökonomisches Prinzip verstanden, bei dem es darum geht, Ressourcen nicht völlig aufzubrauchen, sondern deren natürliche Regenerationsfähigkeit – wie bei Lebewesen oder Ökosystemen – zu bewahren. Demzufolge ist mit den gegebenen Ressourcen ökonomisch umzugehen und es ist sicherzustellen, dass zukünftige Generationen, wie schon von Hauff u. a. 1987 im Brundtland-Bericht festgestellt wurde, ihre Bedürfnisse auch noch befriedigen können. Auf künftige Generationen bedacht, bedeutet Nachhaltigkeit also auch Gewinne umwelt- und sozialverträglich zu erwirtschaften. In diesem globalen Sinne verstanden, ist Nachhaltigkeit ein Prinzip, dass sich auf fast alle Handlungsbereiche des täglichen Lebens auswirkt. Dazu gehören u. a. Elektromobilität, energetische Gebäudesanierung, vegetarische oder vegane Ernährung, Fair-Trade-Produkte, menschenwürdige Arbeitsbedingungen, Kooperationen mit Hilfsorganisationen, Frauenquote oder Energiewende. Die Komplexität von Nachhaltigkeit lässt sich also nicht nur einem gesellschaftlichen Teilsystem zuordnen, sondern findet sich gleichermaßen in den Systemen Ökonomie, Ökologie und Soziales wieder. Diese drei Dimensionen von Nachhaltigkeit stehen gleichberechtigt nebeneinander, was demzufolge bedeutet, dass man der Komplexität von

Nachhaltigkeit nur gerecht wird, wenn man alle drei Dimensionen zusammenführt und integriert (Pufé 2014).

Dieser konzeptionelle Zugang zu Nachhaltigkeit wird verständlicher und damit konkreter bei der Betrachtung von Beispielen, in denen Nachhaltigkeit thematisiert und umgesetzt wird. Prominentestes Beispiel, um auf die Folgen von nicht nachhaltigem Handeln und dessen ökologischen Auswirkungen hinzuweisen, sind die von Kindern und Jugendlichen organisierten Demonstrationen zum Klimawandel. Seit März 2019 veranstaltet die „Fridays for Future“-Bewegung regelmäßig (pandemiebedingt ggf. auch etwas unregelmäßiger) freitags während der Schulzeit Demonstrationen, um öffentlich auf die eigene Betroffenheit vom Klimawandel für heutige und zukünftige Generationen hinzuweisen. Damit betreiben die Schülerinnen und Schüler laut Pawlowski, Agenda-Setting, bei dem sie wie bspw. durch die „Scientists for Future“-Bewegung unterstützt werden (Pawlowski 2020). Öffentlichkeit erhält das Konzept der Nachhaltigkeit auch am Tag der Nachhaltigkeit, der in Hessen 2020 zum sechsten Mal organisiert wurde und Teil der hessischen Nachhaltigkeitsstrategie ist. An diesem Tag konnten sich Kommunen, Vereine, Verbände, Schulen, Institutionen und Unternehmen mit Aktionen und Veranstaltungen zum Thema Nachhaltigkeit beteiligen. Das ist wiederum Teil der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, bei der es laut Nanz, Co-Vorsitzende der Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030, um die gemeinsame strategische Ausrichtung und das Zusammenwirken von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft geht (Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030, 2019). Die Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030 trägt selbst zur Umsetzung dieses Ziels bei, indem sie Beiträge zu Nachhaltigkeit für wissenschaftliche Empfehlungen an die Bundesregierung sammelt. Dabei befasst sich die Plattform bereits mit der Corona-Krise und stellt die Frage, wie Nachhaltigkeit zur Bewältigung der Pandemie beitragen und wie Nachhaltigkeit dadurch gestärkt werden kann.

3.2.2 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Um die Bedeutung des Handlungsprinzips Nachhaltigkeit für zukünftige und globale gesellschaftliche Entwicklungen besser verstehen zu können, ist Bildung eine unerlässliche Voraussetzung. Dafür benötigen Individuen Kompetenzen und Wissen, die es ihnen ermöglichen, ihre eigenen Entscheidungen und das entsprechende Handeln nachhaltig zu gestalten. Diesen Herausforderungen versucht das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gerecht zu werden. Das Konzept BNE beinhaltet, laut Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zwei Schwerpunkte (KMK 2016). Erstens enthält es einen *Orientierungsrahmen* für den Lernbereich „Globale Entwicklung“, der dazu dient, BNE in der schulischen Bildung zu verankern. Der Lernbereich „Globale Entwicklung“ zielt insbesondere auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen für eine entsprechende Ausgestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, der gesellschaftlichen Mitwirkung sowie der globalen Mitverantwortung ab (vgl. Grundmann 2017: 32). Dafür werden im Orientierungsrahmen die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten

und Handeln unterschieden (ebd. 33). Weiterhin bedeutet es auch, dass der Orientierungsrahmen ein Bezugsrahmen für alle Konzeptionen zu BNE ist, die in Bildungsverwaltungen, der Lehrplangestaltung, den Schulen, den Schulbuchverlagen und allen am schulischen Bildungswesen Beteiligten erstellt werden.

Ein zweiter Schwerpunkt des Konzeptes der BNE ist die Gestaltungskompetenz. Damit Individuen nachhaltige Entwicklungsprozesse gestalten können, ist es notwendig, dass sie sich Wissen darüber aneignen, wie nachhaltige Entwicklungsprozesse vorangebracht und woran nicht nachhaltige Entwicklungsprozesse erkannt werden können (Grundmann 2017: 29, Hasselkuß 2018: 49). Dieses in die Zukunft gerichtete Wissen über Nachhaltigkeit ist wichtig, damit aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen und ihren wechselseitigen Abhängigkeiten gezogen werden können. Sie bilden den Rahmen für die Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen und damit für individuelle und gemeinschaftliche Entscheidungen, welche Nachhaltigkeitsziele verfolgt werden sollen. Für die Gestaltung nachhaltiger Entwicklungsprozesse ist es aber auch notwendig, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte zu erwerben, die dazu motivieren, sich für eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen und diese auch umzusetzen. BNE soll demnach Formen des partizipativen Handelns, also der aktiven Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen, vermitteln und damit auch kritisches (hinter-)fragen anregen. Das spiegelt sich auch in den drei Kompetenzkategorien für Gestaltungskompetenz wider. So differenziert Grundmann als Kompetenzkategorien die interaktive Verwendung von Medien und Tools, das Interagieren in heterogen Gruppen und das eigenständige Handeln (ebd.: 30).

Durch BNE werden schließlich gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang gesetzt, die zu Transformation und sozialer Innovation führen können. Hierbei geht es nach Hasselkuß um eine Transformation in Richtung einer klimaverträglichen Gesellschaft (Hasselkuß 2018: 50). Dieser Transformationsprozess könnte durch neue Curricula, Studiengänge, Studienmodule und sogar Berufsbilder unterstützt werden. Inhalte solcher Programme könnten die Entwicklung spezifischer Wissensformen wie Ziel- und Transformationswissen sein. Dabei geht es beim Zielwissen um die Frage, wie man im eigenen Handlungsumfeld eine gemeinsame Vision entwickelt, die mich und andere zu konkretem nachhaltigem Handeln motiviert. Das Transformationswissen würde sich der Frage widmen, was konkrete Wege sind, diese Vision umzusetzen (ebd. 50). BNE kann dann als soziale Innovation verstanden werden, wenn ein Wechselverhältnis des Handelns der vielfältigen Akteure der Zivilgesellschaft, verschiedenster Bildungseinrichtungen und politischer Bemühungen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung zu erkennen ist. Erst dann ist BNE strukturell in der Gesellschaft verankert. Darüber hinaus kann man dann von einer sozialen Innovation sprechen, wenn BNE den Lernalltag in Schulen kontinuierlich und selbstverständlich auszeichnet (ebd. 57). Diese Art der Verankerung von BNE sollte auch an Hochschulen stattfinden und den universitären Alltag bestimmen.

3.2.3 UMSETZUNG IN DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Kindern und Jugendlichen kann ein Verständnis für nachhaltige Entwicklung außerschulisch und schulisch auf ganz unterschiedliche Weise vermittelt werden. Dabei ist ein Anknüpfen an die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen sinnvoll, um ihnen Themen, mit denen sie sich im Alltag befassen, unter der Perspektive der Nachhaltigkeit näher zu bringen. In diesem Zusammenhang konnte die Bertelsmann Stiftung zeigen, dass der Konsumstil von Kindern und Jugendlichen ein möglicher Zugang zum Thema Nachhaltigkeit ist. Erfolgreiche Projekte in Baden-Württemberg, Schweden, Österreich, Australien oder Frankreich sensibilisieren Kinder und Jugendliche für einen bewusst sozial- und umweltverträglichen Lebensstil. Darüber hinaus nehmen sie Kinder und Jugendliche als Konsumentinnen und Konsumenten insbesondere in den Bereichen Bekleidung, Kommunikation, Verkehr, Unterhaltung oder Kosmetik ernst. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie zeigte, dass Kinder und Jugendliche sich bei ihren an Nachhaltigkeit orientierten Konsumentscheidungen insbesondere an der Meinung anderer Kinder und Jugendlicher sowie Informationen aus dem Internet und Fernsehen orientieren. Diese Konsumentenperspektive greift ein Reallabor-Projekt der Universität Ulm auf, indem es Jugendliche für nachhaltigen Textilkonsum begeistert. In diesem Projekt werden die Jugendlichen über Gefahren beispielsweise im Zusammenhang mit „Fast Fashion“ aufgeklärt, bei der Mode im Ausland zu günstigen Preisen, im Niedriglohnssektor und unter schlechten Arbeitsbedingungen und verbunden mit massiven Umweltschäden produziert wird. Daran anschließend werden die Jugendlichen dazu angeleitet, eigene Formate für den Konsum von Kleidung wie Nähcafés oder Tauschparties zu gestalten. Ziel des Projektes ist es, die Einstellungs-Verhaltens-Lücke bei Jugendlichen zu schließen, deren Handeln zu fördern und Übertragungseffekte auf andere Lebensbereiche wie Ernährung anzuregen. Dazu ist es aber nicht nur notwendig mit Kindern und Jugendlichen Projekte zu gestalten, sondern auch pädagogische Fachkräfte in diesen Bereichen weiterzubilden wie bspw. an der Universität Vechta. Dort werden Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Lehrkräfte weitergebildet, die sich bewusst für nachhaltige Verpflegungskonzepte in pädagogischen Einrichtungen einsetzen wollen. Ein schon etablierter Ansatz ist das Dortmunder Schülerlabor „KITZ.do“. Dort lernen Kinder in einem von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Projekt z. B. die Herstellung und Verwendung umweltfreundlicher Farben und Kunststoffe kennen. Dieser Lernprozess ist mit Laboraufenthalten in Unternehmen und Einblicken in umwelttechnische Berufe verbunden.

3.2.4 NACHHALTIGKEIT UND SCHULE

Ausgehend vom „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der KMK soll das Thema nachhaltige Entwicklung ein zentraler Bestandteil der schulischen Unterrichtsfächer sein (KMK 2016). Dafür unterscheidet die KMK, Beiträge des Faches Deutsch, der neuen Fremdsprachen, der Bildenden Kunst, der Musik, der politischen Bildung, der

Geographie, der Geschichte, der Religion und Ethik, der ökonomischen Bildung, der Mathematik, der Biologie, der Chemie, der Physik, des Schulsports und der Beruflichen Bildung zur nachhaltigen Entwicklung voneinander. Exemplarisch werden hier vier fachliche Beiträge vorgestellt, wie nachhaltige Entwicklung anhand des Lernbereichs Globale Entwicklung in verschiedenen Unterrichtsfächern umgesetzt werden kann.

Im Fach Deutsch kann der Leitgedanke der nachhaltigen Entwicklung beispielsweise aufgenommen werden, indem die Perspektive des Faches sich auf globale Entwicklungen richtet (KMK 2016: 129 ff.). Damit ist gemeint, dass sowohl die Textauswahl, die angesprochenen Medien als auch die Thematisierung der Sprache an sich auf die globale Entwicklung gerichtet werden. So vollziehen die Schülerinnen und Schüler einen Perspektivwechsel, der dem Aufbau einer weltweiten Verstehens- und Verständigungskompetenz dient. Der Sprachgebrauch bei Nachhaltigkeitsthemen wird Gegenstand des Unterrichts, indem er bspw. in Bezug auf Nützliches und Schädliches untersucht und reflektiert oder mit anderen Sprachsystemen verglichen wird. Auf diese Weise wird ein aktiver Umgang mit der eigenen Sprache und mit der Sprache anderer erlernt, der dazu beitragen kann, Einstellungen und Handeln zu verändern. Dies kann im täglichen Umgang mit Zweit- und Fremdsprachlern umgesetzt und geübt werden. Schließlich können durch die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Literaturen, Zeichen- und Gebärdensprachen, literarischen, pragmatischen oder fachlichen Texten neue interkulturelle Inhalte und Lernformen gefunden werden, die bestenfalls „zu einer kritischen und fairen Auseinandersetzung und zu Kooperationsmöglichkeiten mit verschiedenen Kultur- und Lebensformen der Welt führen“ (ebd.: 131).

Der Bereich der politischen Bildung schließt im Hinblick auf globale Entwicklung an das Fach Deutsch an, indem es ebenso den Vergleich in den Vordergrund stellt. An dieser Stelle ist der „Vergleich von politischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern von besonderer Bedeutung“, da er die Fähigkeit zum Perspektivwechsel anregt (ebd.: 214). Durch das Vergleichen verschiedener Länder und deren politischen Systeme kann ein politisches Urteil gebildet werden, dass sich durch das „verständigungsorientierte Abwägen der Eigeninteressen des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte“ auszeichnet (ebd.). Dadurch werden Kommunikations- und Handlungskompetenzen erworben, die zur aktiven Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung beitragen.

Sich Problemen der globalen Entwicklung aus physikalisch fachlicher Perspektive zu nähern, heißt bspw. zu verstehen, warum stabile Zustände Systeme im Gleichgewicht sind oder wieso gestörte Gleichgewichte Ströme und Schwingungen hervorrufen können (ebd.: 333). Auch das weltweit zu beachtende Thema der erschöpfbaren und regenerativen Quellen nutzbarer Energie können unter dem Aspekt der globalen Entwicklung Unterrichtsgegenstand im Fach Physik zum Themenbereich Nachhaltigkeit werden. Schülerinnen und Schüler lernen einerseits, dass sich diese Konzepte zum Beispiel bei weltweiten Klimaveränderungen, auf Meeresströme oder auch Aspekte der Energieversorgung anwenden lassen. Andererseits eignen sich diese Konzepte für Problemlösungen und das Zurückführen von Phänomenen auf physikalische Zusammenhänge. Hierzu können die Perspektiven der Biologie und Chemie ergänzt werden, da gerade in der

Zusammenführung dieser drei Fächer zu einem naturwissenschaftlichen Unterricht der Schlüssel liegt, sich dem Thema nachhaltige Entwicklung ganzheitlich zu nähern (ebd. 334).

Der Beitrag der Beruflichen Bildung zur globalen Entwicklung bezieht sich auf Fragen der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in und zwischen Volkswirtschaften und Gesellschaften, und zwar unter Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungen und Disparitäten in ökologischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und kommunikativer Hinsicht (ebd. 379 ff.). Jugendlichen und jungen Erwachsenen Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, diese globalen Entwicklungen beruflich mitzugestalten, ist eine Aufgabe der Beruflichen Bildung. Dabei ist der Erwerb von interkultureller Kommunikationskompetenz sowohl für die Berufstätigkeit als auch für das Handeln im persönlichen und sozialen Kontext eine der entscheidenden Kompetenzen, um auf eine nachhaltige Entwicklung hinzuwirken.

Zahlreiche weitere Beispiele innerhalb und außerhalb der vier erwähnten Fächer lassen sich finden. Ein weiteres, bislang weniger beachtetes Potenzial liegt im fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht bzw. in der Projektarbeit. Hierzu wurden punktuell erste Konzepte pilotiert. Kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln und Bezugnahme zur individuellen Lebenswelt sind auf diese Weise vernetzt zu fördern.

3.2.5 NACHHALTIGKEIT AN DER JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Nachhaltigkeit ist an der Justus-Liebig-Universität Gießen ein strategischer Schwerpunkt und damit ein Querschnittsthema. Die institutionelle Verankerung von Nachhaltigkeit beinhaltet drei Grundelemente: die Arbeit des Nachhaltigkeitsbeauftragten, die Gemeinsame Kommission für Nachhaltigkeit und das Büro für Nachhaltigkeit. Als Nachhaltigkeitsbeauftragter wurde am 01. April 2021 Prof. Dr. Peter Winker, Professur für Statistik und Ökonometrie, für drei Jahre ernannt. Daneben arbeiten in mehreren Fachbereichen bereits dezentrale Nachhaltigkeitsbeauftragte, die mit dem Büro für Nachhaltigkeit im ständigen Austausch stehen. Die Gemeinsame Kommission für Nachhaltigkeit ist eine Partizipationsplattform für Mitglieder des Senats, des Präsidiums, der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Vertreterinnen und Vertreter der Fachabteilungen, um den Strategieentwicklungsprozess zu mehr Nachhaltigkeit gemeinsam zu gestalten. Drittens dient das Büro für Nachhaltigkeit (BfN) als strategische Koordinationsstelle für Nachhaltigkeitsthemen. Damit einher gehen die Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren, die Kommunikation von Nachhaltigkeitsthemen, das Vorantreiben der Strategieentwicklung, die Konzeption und Koordination einer gesamtuniversitären Nachhaltigkeitsstrategie sowie die Unterstützung von Nachhaltigkeitsprojekten. Die Handlungsfelder für Nachhaltigkeit sind demnach in Lehre, Forschung, Transfer, Betrieb, Governance und individuellem Verhalten zu sehen.

Eine universitätsweite und fächerübergreifend zusammenarbeitende Gruppe im Bereich Nachhaltigkeit sind die Scientists for Future Gießen. Sie unterstützen die „Fridays for Future“-Bewegung der Schülerinnen und Schüler mit Fakten und Legitimation. Die Professur für Landschafts-, Wasser- und Stoffhaushalt unter Leitung von Prof. Dr. Lutz Breuer etwa bringt sich aktiv in die aktuellen Diskussionen ein und unterstützt die regionalen Aktionen der „Fridays for

Future“-Bewegung wissenschaftlich durch bspw. Podiumsdiskussionen, Kundgebungen oder themenspezifische Informationsveranstaltungen. Dadurch entsteht ein Transfer von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in die Gesellschaft und eine breite Öffentlichkeit.

Darüber hinaus sind bspw. auch die Baupläne des Studentenwerks Gießen vom Thema Nachhaltigkeit geprägt. Das neu geplante Studentenwohnheim „Westside“ ist eine autofreie Wohnanlage unter dem Motto Nachhaltigkeit und Klimaschutz. Es soll bis zum Wintersemester 2023/24 351 neue Wohnheimplätze zur Verfügung stellen. Dabei wird ökologische Nachhaltigkeit mit einer hohen Wohnqualität verbunden, denn es werden 351 Innenfahrstellplätze, zwei überdachte Fahrradreparaturstationen, eine Ladestation für E-Bikes, ein Parkplatz für Lastenräder und nur fünf PKW-Stellplätze für Besuch und auf einen PKW angewiesene Studierende mit Handicap entstehen. Die Wohnanlage wird von einer großzügigen Gartenanlage umgeben sein, die zum Lernen und Erholen einlädt.

Festzustellen ist abschließend, dass das Thema Nachhaltigkeit ein weites Feld ist, dessen Tragweite und Potenzial (auch in Forschung und Lehrerbildung) in einem solch kurzen Schlaglicht nur skizziert, jedoch nicht abschließend diskutiert werden können, dessen Chancen und Herausforderungen allerdings zu einem vertieften Blick und eine Auseinandersetzung einladen.

LITERATUR UND QUELLEN

Brückner-Ihl, Charlotte (2021). Nachhaltigkeit als gemeinsames Ziel. *uniforum*, 34(4), 3. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-756> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Büro für Nachhaltigkeit (2026). Nachhaltigkeitsstrategie JLU 2030. <https://www.uni-giessen.de/de/org/admin/stab/bfn/nachhaltigkeitsstrategie> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Grundmann, Diana (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-16913-8> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Hasselkuß, Marco (2018). Transformative soziale Innovation durch Netzwerke. Das Beispiel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Wuppertaler Schriften zur Forschung für eine nachhaltige Entwicklung. Band 12. München: oekom Verlag. https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/7108/file/WSFN12_Hasselkuss.pdf (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Hauff, Volker Hauff (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp Verlag.

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (HMUKLV) (2020). Tag der Nachhaltigkeit. <https://www.hessen-nachhaltig.de/tag-der-nachhaltigkeit.html> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Illing, Annet (2019). Engagiert gegen den Klimawandel. *uniform*, 32(4), 14. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-748> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

KMK (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Engagement Global gGmbH. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Pufé, Iris (2014). Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 31-32. <https://www.bpb.de/apuz/188663/was-ist-nachhaltigkeit-dimensionen-und-chancen> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Studentenwerk Gießen (2021). Spatenstich für Studierendenwohnheim „Westside“. *uniform*, 34(4), 5. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-756> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030 (2019). „Wissenschaft und Politik müssen gemeinsam neue Wege für nachhaltige Entwicklung gehen“. <https://idw-online.de/de/news716669> (letzter Zugriff: 08.04.2026).

3.3 INKLUSION

Das Querschnittsthema Inklusion hat spätestens durch die UN-Behindertenrechtskonvention eine breite gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Auch wenn Inklusion noch nicht flächendeckend in den Schulen angekommen ist, kann eine zunehmende Implementierung in Europa und Deutschland beobachtet werden. Dazu gehört auch, dass inklusive Schulmaterialien entwickelt sowie entsprechende Lehr- und Lernkonzepte erprobt werden.

3.3.1 EINLEITUNG

Spätestens seit dem „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (kurz: UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) im Dezember 2006 und ihrer Übertragung in nationales deutsches Recht 2009 ist der Begriff Inklusion aus den Debatten über Schule und Bildung nicht mehr wegzudenken (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 30). Die UN-BRK sieht vor, dass alle Menschen gleichermaßen an Leben und Gesellschaft teilhaben sollen und schreibt in Artikel 24 Inklusion im Bildungswesen vor. Fast zwei Jahrzehnte nach der Übereinkunft gibt es viele Beispiele für die Umsetzung von Inklusion insbesondere im schulischen Umfeld. Dennoch wird Inklusion bei weitem noch nicht flächendeckend umgesetzt und es gilt den Implementationsprozess weiter zu erforschen und zu beobachten. Ein gutes Beispiel für die Erforschung von Implementierungen und die Auseinandersetzung mit Inklusion ist ein internationales Kooperationsprojekt, bestehend aus 75 Lehrenden und Studierenden aus acht europäischen Ländern, die gemeinsam an der Universität Bielefeld an inklusiven Schulmaterialien arbeiten und diese im Hinblick auf Qualitätskriterien und Vorstellungen über inklusives

Lernmaterial miteinander vergleichen (Bömer, 2023). Auch die Technische Universität Dresden befasst sich mit dem Thema Inklusion und hat dafür ein multifunktionales Klassenzimmer eingerichtet, in dem inklusive Lehr- und Lernkonzepte erprobt und erforscht werden können (Kollas, 2022). Der Raum bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit inklusive Lehr-Lern-Situationen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Trotz dieser Projekte zu Inklusion zeigen die Daten des Monitor Lehrerbildung deutlich, dass Inklusion nicht an allen Lehrerausbildenden Universitäten angekommen ist. So ist bei angehenden Lehrkräften an Grund- und Förderschulen Inklusion häufiger fester Bestandteil des Studiums als bei Lehrkräften mit einer späteren Tätigkeit an Gymnasien. (Thiemann, 2022). Es stellt sich also über die einzelnen Beispiele hinausgehend die Frage, inwiefern Inklusion flächendeckend umgesetzt wird, was unter Inklusion im Bildungsbereich inzwischen zu verstehen ist und welche Bedeutung Inklusion für Schul- und Unterrichtskonzepte aber auch gesamtgesellschaftliche Herausforderungen hat. Für eine zusammenfassende Betrachtung werden auf Beiträge aus der Herausgeberschaft von Mähler und Hasselhorn (2021), auf die Monographien von Saalfrank und Zierer (2017) sowie Geldner (2020), auf den Artikel von Grosche (2015) sowie den Bericht der Europäischen Union (2023) zur Unterstützung von Diversität und Inklusion in den Schulen Europas zurückgegriffen.

3.3.2 IMPLEMENTIERUNG VON INKLUSION IN EUROPA UND DEUTSCHLAND

Betrachtet man den Stand der Implementierung von Inklusion in Europa, so fällt auf, dass die Zielgruppe aller Bemühungen, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderungen sowie Migrationshintergrund sind. Sie sind Gegenstand aller inklusiven Berichte, Strategien und Curricula (European Commission, 2023, S. 9). Im Bericht der Europäischen Kommission wird davon ausgegangen, dass Diskriminierung und Benachteiligung nur verhindert werden können, wenn in Schulen gerechter bzw. inklusiver unterrichtet sowie den spezifischen und vielschichtigen Bedürfnissen jedes Lernenden Rechnung getragen wird (ebd., S. 10). Das kann insbesondere dann gelingen, wenn Aufgaben und Tests inklusiver gestaltet und an die Bedürfnisse der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderungen angepasst werden (ebd., S. 13). Dazu braucht es Lehrkräfte, die diese Anforderungen in ihrem Unterricht umsetzen können. Das erweist sich aktuell jedoch noch als problematisch, da Lehrkräfte nur mangelhaft darauf vorbereitet sind, inklusive Klassen zu leiten (ebd., S. 13). Lehrkräften fehlen häufig das Wissen und die Fähigkeiten und Schulen die Ressourcen, um Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen. In diesem Sinne regt der Bericht an, dass innerhalb der European Education Area (EEA) die Mitgliedstaaten der Europäischen Kommission zusammenarbeiten und resilientere und inklusivere Schulsysteme aufbauen (ebd., S. 16).

Mähler und Hasselhorn (2021, S. 1) ergänzen, dass bei der Implementierung von Inklusion in Deutschland Menschen in Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und Schulen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. In diesen Institutionen wird vorwiegend auf die Betreuung bzw. Beschulung aller Kinder und Jugendlicher im Rahmen derselben sozialen

Interaktion Wert gelegt (ebd., S. 3). Saalfrank und Zierer (2017, S. 120) stellen darüber hinaus fest, dass Programme und Maßnahmen wie Bildungsprojekte gegen Armut, die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Antidiskriminierungsprojekte in Deutschland losgelöst von der Inklusionsdiskussion betrachtet werden. Gleichzeitig führen sie die verschiedenen Ansätze jedes Bundeslandes zur Umsetzung von Inklusion auf (ebd., S. 89ff.). So beobachten sie beispielsweise in Hessen, dass Inklusion eine Entwicklungsaufgabe im Rahmen der Qualitätsentwicklung jeder Schule ist, deren Fokus darauf liegt, Schüler:innen bestmöglich zu fördern und ihre Persönlichkeitsentfaltung sowie aktive und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu unterstützen (ebd., S. 103).

3.3.3 ANNÄHERUNG AN EIN BEGRIFFSVERSTÄNDNIS VON INKLUSION

Betrachtet man die beschriebenen, sehr unterschiedlichen Fortschritte bei der Implementation von Inklusion in Europa und Deutschland, so ist die Annahme Grosches (2015, S. 29), dass es bisher keine einheitliche Definition des Begriffes Inklusion gibt, nachvollziehbar. Dieses Fehlen ist darauf zurückzuführen, dass es sich um ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt handelt, das bisher abstrakt und nicht konkret definiert wurde und in seiner Abgrenzung zum Begriff Integration unklar ist (ebd.). Diese Abgrenzungsproblematik wird ferner daran deutlich, dass auch auf europäischer Ebene Konzepte wie Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Inklusion gemeinsam betrachtet werden und Inklusion als eine Wertschätzung von Diversität verstanden wird (European Commission, 2023, S. 15). Trennscharfe Unterscheidungen zwischen den Begriffen werden dabei nicht gezogen. Andere Annäherungen beziehen sich eher auf einen allgemeinen Bildungsbegriff und verstehen diesen immer als inklusiv, da alle Menschen der Bildung teilhaftig sind (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 14). Dieses Begriffsverständnis betont, dass niemand bei der Teilhabe an Bildung ausgeschlossen werden darf und dass der Einzelne als Mittelpunkt der Inklusionsdebatte zu fördern ist (ebd., S. 19).

Da ein solches abstraktes Begriffsverständnis für die empirische Bildungsforschung problematisch ist, versucht Grosche (2015, S. 33f.) die verschiedenen Definitionsansätze zu systematisieren und greift dabei auf den Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2002) zurück, der inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken voneinander unterscheidet. Inklusive Kulturen zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen alle Schüler:innen einer Schule angehören, sie als Bereicherung für die Gemeinschaft anerkannt und je nach ihren spezifischen Lernvoraussetzungen von einem Kollegium gefördert werden, dass gemeinsame Werte und Visionen teilt und Heterogenität bewusst bejaht (Grosche, 2015, S. 33f.). In inklusiven Strukturen werden alle Schüler:innen, mit oder ohne Förderbedarf, in eine Schulklasse aufgenommen und in einer einzigen Schulform, die auf äußere Differenzierung verzichtet und der sonderpädagogische Lehrkräfte als Teil von multiprofessionellen Teams angehören, beschult (ebd., S. 34). Darüber hinaus kann die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft zur Unterstützung selbstbestimmter sozialer Teilhabe und einem aktiven Entgegenreten beim Ausschluss bestimmter Gruppen ergänzt werden (Saalfrank & Zierer, 2017,

S. 35). Inklusive Praktiken beziehen sich auf die Unterrichtsgestaltung und beinhalten, dass Schüler:innen Unterrichtsinhalte selbst auswählen, Lernrückstände präventiv verhindert werden, auf Noten und normierte Curricula verzichtet und individualisiert im Team unterrichtet wird (Grosche, 2015, S. 33f.). Dieser Unterricht kann durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung begleitet werden, die gemeinsam mit allen anderen Lehrpersonen anerkennend zusammenarbeiten, individuelle Lernziele bewerten, gemeinsame Teilhabe an allen Aktivitäten fördern, Schüler:innen nicht kategorisieren und Heterogenität in jeglicher Form berücksichtigen (ebd.). Grosche (2015, S. 35) ergänzt, dass Inklusion in juristischer Hinsicht der in Gesetzen formulierte Rechtsanspruch auf einen Platz in einer allgemeinen Schule sowie ein unteilbares Menschenrecht auf soziale Teilhabe ist. Trotz dieser Ausführungen schließt er damit, dass die aufgeführten Facetten von Inklusion noch keine konsensuale Definition herbeiführen (ebd.). In diesem Sinne sind sie als eine Annäherung an ein Begriffsverständnis von Inklusion zu verstehen.

3.3.4 INKLUSION IN SCHULE UND GESELLSCHAFT

Trotz der fehlenden konsensualen Definition von Inklusion hat sie sich in den letzten Jahrzehnten ihren Raum in Schule und Gesellschaft erobert. Sie ist Bestandteil von Schul- und Unterrichtskonzepten und Teil der Diskussionen über gesamtgesellschaftliche Entwicklungen. Die Kernidee von Inklusion im Bildungsbereich ist, Kinder und Jugendliche gemeinsam zu betreuen, zu begleiten, zu erziehen und zu unterrichten (Mähler & Hasselhorn, 2021, S. 1). Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass der Inklusionsgedanke in Schule mit dem Alter und der höhergradigen Schulform abnimmt und dementsprechend am meisten in Grundschulen und am wenigsten in Realschulen und Gymnasien vorkommt (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 78). Diese Fokussierung von Inklusion ist verwunderlich, da die Verschiedenartigkeit von Individuen mit steigendem Alter zunimmt und so gesehen der Inklusionsbedarf beim Einzelnen eher höher wird. Folglich sollte Inklusion auch in den höhergradigen Schulformen im Curriculum verankert werden. Unabhängig von der Schulform wurden bisher verschiedene didaktische Ansätze inklusiven Unterrichtens entwickelt. So stellt Feuser das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ins Zentrum inklusiven Unterrichtens und betont, dass dabei die erlernten Kompetenzen des Einzelnen und der Gruppe im Vordergrund stehen (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 139f.). Der Einzelne entdeckt den Gegenstand individuell und teilt die erlernten Kompetenzen nach dem Motto „was der Einzelne lernt, lernen alle“ mit der Gruppe (ebd.). Ein weiterer Ansatz, so Saalfrank und Zierer (2017, S. 142), sind die inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich, bei denen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen insofern unterstützt wird, als dass sie ihre Persönlichkeit nach Maßgabe von Anlagen und Fähigkeiten entwickeln können. Inklusionsdidaktische Netze sind Arbeitsmodelle, aber keine geplanten Unterrichtsabläufe, bei denen Schüler:innen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln können (ebd.). Schließlich nennen Saalfrank und Zierer (2017, S. 144) die inklusive Didaktik Kersten Reichs als dritten Ansatz. Dabei handelt es sich um die Fortführung der konstruktivistischen Didaktik, bei der die Beziehungsebene und die Interaktion im Mittelpunkt stehen (ebd., S. 144f.). Sie umfasst

alle Bildungs- und Schulformen und ist eine systemische Aufgabe, die ein komplettes Umdenken in allen Bereichen erfordert (ebd., S. 145). Alle didaktischen Ansätze haben darüber hinaus gemeinsam, dass sie auf der Diagnostik der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen beruhen. Die Diagnostik ist wesentlich, um Unterrichtsanforderungen individuell anpassen und Über- bzw. Unterforderungen vermeiden zu können (Fischbach et al., 2021, S. 85). Sie ermöglicht es Lehrkräften, Lernmöglichkeiten und Förderbedarfe einzuschätzen und ihre Wirksamkeit anhand der Lernentwicklung zu überprüfen (ebd., S. 86). Die Diagnostik ist damit das Fundament für die Förderung des Einzelnen in inklusiven Settings (ebd., S. 96f.). Neben der Diagnostik ist es an den Lehrkräften die Grundzüge inklusiver Bildung umzusetzen (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 165). Sie müssen beim Unterrichten von Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen auf diese eingehen, da sonst die Absichten inklusiver Bildung wertlos sind (ebd.). Dafür sollten sich Lehrkräfte mit den drei Herausforderungscharakteristika Teilhabe-, Ziel- und Prozessgleichheit auseinandersetzen (Hasselhorn & Mähler 2021, S. 5). Im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit geht es bei der Teilhabegleichheit darum, Barrieren gesellschaftlicher Teilhabe zu reduzieren (ebd.). Die Zielgleichheit strebt zielgleiches Unterrichten in der Schule an, was bei wachsender Heterogenität kaum erfolgreich zu bewältigen ist, und wiederum zur Folge hat, dass zieldifferentes Unterrichten praktisch-notwendige Folge der inklusionsbedingten Zunahme an Heterogenität ist (ebd., S. 6). Ähnlich problematisch ist es auch, die Prozessgleichheit zu erfüllen, da jedes differenzierte Spielangebot bzw. jeder differenzierte Unterricht ihr widerspricht (ebd.). Ein Vorteil für Lehrkräfte an inklusiven Schulen ist, dass sie die Herausforderung des inklusiven Unterrichtens nicht alleine bewältigen müssen, sondern zunehmend in multiprofessionellen Kollegien zusammenarbeiten. So stellen Gorges et al. (2021, S. 30) fest, dass sich multiprofessionelle Kollegien aus sonderpädagogischen Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, nicht professionalisierten Unterrichtsbegleitungen und Fachkräften weiterer Unterstützungssysteme wie Jugendhilfe und Schulpsychologie zusammensetzen. Die Kooperation dieser Akteure ist ein Erfolgsfaktor für Inklusion, da durch sie u.a. gemeinsame Ziele ausgehandelt werden können (ebd., S. 42). Kooperationen an inklusiven Schulen führen ferner auch zum Reden über unterschiedliches methodisches Vorgehen und Lernen, was zur Akzeptanz von Heterogenität und zur Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit beitragen kann (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 161). Durch das Umsetzen von Inklusion in Bildungssettings wird die Heterogenität der Lernenden deutlich sichtbarer. Was auch die Frage von Fischbach et al. (2021, S. 86) nach der Sinnhaftigkeit des Vergleichs aufwirft, da dieser dem Inklusionsgedanken widerspricht. In diesem Sinne sorgt Heterogenität dafür, dass der soziale Vergleich nur eingeschränkt möglich ist (ebd., S. 89).

Zuletzt sind mit schulischer Inklusion auch Übergänge zwischen einzelnen Schulformen sowie Schule und Berufswelt verbunden (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 72). Menschen mit Behinderungen streben auch eine Ausbildung bzw. ein Studium mit anschließender Einstellung an, was ihre gesellschaftliche Teilhabe sichtbar erhöhen würde. Doch eine Behinderung schränkt die Möglichkeiten einer gleichberechtigten beruflichen Teilhabe weiterhin stark ein, was bspw. daran zu erkennen ist, dass Menschen mit Beeinträchtigungen seltener einen berufsqualifizierenden Abschluss erhalten als Menschen ohne Beeinträchtigungen (Geldner, 2020, S. 14). Die Umsetzung

von Inklusion ist also nicht nur in der Schule relevant, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die sich auf die Bereiche Arbeit und Bildung, Kultur und Freizeit sowie Wohnen und Sozialraum erstreckt (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 7). Bildung ist für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe in diesen Bereichen die Basis und eines der wirkmächtigsten Werkzeuge für den Aufbau inklusiver Gesellschaften (European Commission, 2023, S. 17). So kann in Gesellschaften, die Heterogenität und Inklusion fördern, gegen homophobe und heteronormative Tendenzen vorgegangen werden (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 30f.). Schule bleibt zwar eine der wichtigsten gesellschaftlichen Organisationen für die Umsetzung von Inklusion, indem sie Demokratie, Respekt und Antidiskriminierung fördert, dennoch ist sie nicht allein für dessen Umsetzung verantwortlich (ebd., S. 33). Inklusion steht in einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung, was nicht nur die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bedeutet, sondern bspw. auch jene von Kindern und Jugendlichen, die von Armut betroffen sind oder einen Migrationshintergrund haben (ebd., S. 72.).

LITERATUR UND QUELLEN

Bömer, Julia (2023). Inklusives Schulmaterial aus ganz Europa vergleichen lernen. <https://idw-online.de/de/news811337> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

European Commission, EACEA, Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fischbach, Anne, Mähler, Claudia & Hasselhorn, Marcus (2021). Grundlagen der Diagnostik im inklusiven Kontext. In Claudia Mähler & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen*. (S. 85-98). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Geldner, Jens (2020). *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Gorges, Julia, Goldan, Janka, Neumann, Phillip Neumann & Lütje-Klose, Birgit (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In Claudia Mähler & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen*. (S. 1-10). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anant Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. (S. 17-39). Wiesbaden: Springer VS.

Hasselhorn, Marcus & Mähler, Claudia (2021). Inklusionsherausforderungen in Kindertageseinrichtungen und Schule: Eine Einführung. In Claudia Mähler & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen*. (S. 29-45). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kollas, Nina (2022). „Lehr-Lern-Raum Inklusion“: „Hochschulperle des Monats“ März geht nach Dresden. <https://idw-online.de/de/news791030> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Thiemann, Jan (2022). Lehramtsstudierende müssen konsequent auf Inklusion vorbereitet werden. <https://idw-online.de/de/news801171> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

4. WIE INFORMIERE ICH MICH ÜBER VERÄNDERUNGEN? – EINE AUSWAHL VON INSTITUTIONEN DES BILDUNGSSYSTEMS UND DER BILDUNGSFORSCHUNG

Das Wissen über schulische Bildungsprozesse sowie fachdidaktische und methodische Erkenntnisse ist stetigen Veränderungen unterworfen. Eine Aufgabe von Lehramtsstudierenden besteht darin, sich über diese Veränderungen zu informieren und dafür auf Erkenntnisse und Materialien zurückzugreifen, die wissenschaftlich erforscht, belegt und evaluiert sind. Zwei zentrale Institutionen des deutschen Bildungssystems, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung zusammengetragen, aber auch eigenständig erforscht werden, sind das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). An beiden Einrichtungen wird exemplarisch dargestellt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildung und das Bildungssystem systematisch erforscht werden.

4.1 LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSINFORMATION (DIPF)

Das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (kurz DIPF¹) kann institutionell betrachtet als nationales Zentrum für Bildungsforschung verstanden werden. Am DIPF wird zu internationalen Vergleichsstudien, wissenschaftlicher Infrastruktur und Zentren sowie in Projekten im Verbund mit anderen Entwicklungen wie SchuMaS (Schule macht stark) geforscht. Daneben gibt es Forschungsbeiträge zu aktuellen Themen wie Herausforderungen von Bildungsprozessen, ganztägige Bildungsangebote oder Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund.

4.1.1 EINLEITUNG

Das DIPF wurde 1951 vom Land Hessen in Frankfurt am Main in der Tradition der Reeducation² als Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung gegründet. 1964 wurde sie in Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung umbenannt und trägt erst seit 2018 den Namen Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Diese Entwicklung in der Namensgebung geht auch mit den Schwerpunkten des DIPF einher, welches nicht nur eine wissenschaftliche Einrichtung für nationale und internationale Bildungsforschung ist, sondern auch Angebote für Forschungsinfrastruktur und Informationsinfrastruktur bereithält. Das DIPF heutzutage, ansässig in Frankfurt am Main und in Berlin, wird im folgenden Schlaglicht zunächst als nationales Zentrum für Bildungsforschung beleuchtet, bevor seine Forschungsschwerpunkte und aktuellen Forschungsbeiträge beschrieben werden.

4.1.2 DAS DIPF ALS NATIONALES ZENTRUM FÜR BILDUNGSFORSCHUNG

Als nationales Zentrum für Bildungsforschung widmet sich das DIPF den Zielgruppen Wissenschaft sowie der Administration und Praxis im Bildungsbereich. Es unterstützt diese Zielgruppen durch empirische Forschungsarbeiten, Evaluationen, Anwendungen und Informationsdienste. Durch die Verbindung erkenntnisorientierter Grundlagenforschung mit innovativen Entwicklungsarbeiten und Anwendungen zum Nutzen der Gesellschaft liefert das DIPF umfangreiche Forschungsbeiträge in den Bereichen Theorie, Methodik und Empirie. Möglich wird diese Arbeit durch eine Mischfinanzierung, an der sowohl Bund und Länder als auch

¹ Alle hier verwendeten Informationen können Sie der Homepage des DIPF entnehmen: <https://www.dipf.de/de>

² Die Reeducation wurde im Rahmen der Entnazifizierung von Alliierten nach 1945 durchgeführt und betraf die Bereiche Bildung und Kultur. Durch eine demokratische Bildungsarbeit soll eine „Umerziehung“ der deutschen Gesellschaft ermöglicht werden.

das DIPF selbst beteiligt sind, indem es Drittmittel z.B. bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) einwirbt.

Am DIPF sind etwa 335 Beschäftigte in den Bereichen Grundfragen zur Erforschung, Planung und Evaluation des Bildungswesens tätig. Ungefähr die Hälfte davon als wissenschaftliche Beschäftigte. Seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bietet es Ausbildungsmöglichkeiten als wissenschaftliche/r Dokumentar oder Dokumentarin sowie als Fachangestellte oder Fachangestellter für Medien- und Informationsdienste. Daneben werden Promovierende und Postdocs im Rahmen einer umfassenden Nachwuchsförderung qualifiziert. Dazu zählt auch die internationale Vernetzung in beide Richtungen. Das DIPF fördert Forschungsaufenthalte seiner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Ausland sowie Gastaufenthalte von Forscherinnen und Forschern anderer Institutionen am DIPF.

Die Beschäftigten des DIPF arbeiten zudem mit den entsprechenden Einrichtungen der Kooperationspartner wie der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen. Eine weitere Ebene der Vernetzung bildet die Verortung des DIPF als Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft. Im Rahmen der Leibniz-Gemeinschaft gehört es zur Sektion A – Geisteswissenschaften und Bildungsforschung und ist an deren Forschungsverbünden Bildungspotentiale sowie Leibniz Research Alliance Science 2.0 beteiligt. Um den Aufgaben in den Bereichen Bildungsforschung und Bildungsinformationen gerecht zu werden, ist das DIPF in fünf Abteilungen strukturiert. Diese sind: das Informationszentrum Bildung, die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), die Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen, die Struktur und Steuerung des Bildungswesens sowie die Abteilung für Bildung und Entwicklung. Darüber hinaus gibt es am DIPF auch eine Ethikkommission und eine Beratungseinrichtung, die Servicestelle ice. Dementsprechend ist auch die Liste der Forschungsthemen umfangreich. Sie reicht von individuellen, institutionellen und systemischen Aspekten von Bildung über die Geschichte der Bildung bis hin zu Fragen der Bildungsinformatik. Zugleich spezialisiert sich das DIPF auf Themen wie Assessment, digitale Bildung, Bildungsmonitoring, Forschungsdaten für die Bildungsforschung, Implementationsforschung und Systematic Reviews. Diesen Forschungsaufgaben wird das DIPF besonders gut gerecht, weil es über eine hohe disziplinäre Vielfalt, nationale sowie internationale Vernetzung und langjährige Erfahrung in der Koordinierung von Großprojekten, auch als federführende Einrichtung, verfügt. Außerdem ist es Kompetenzzentrum für Wissenskommunikation und Forschung zu Bildungsfragen.

Ein Projekt, bei dem die Koordinierungserfahrungen eine wesentliche Rolle spielen und das eine deutschlandweite Relevanz hat, ist der Nationale Bildungsbericht. Diesen erstellt das DIPF in Zusammenarbeit mit weiteren Forschungseinrichtungen. Er betrachtet das gesamte deutsche Bildungswesen und ausgewählte Schwerpunkte.

4.1.3 FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE AM DIPF

Die Forschungsschwerpunkte des DIPF umfassen internationale Vergleichsstudien, wissenschaftliche Infrastruktur und Zentren sowie Projekte im Verbund mit anderen Einrichtungen. An internationalen Vergleichsstudien zu Bildungsqualität und Bildungserträgen ist

das DIPF u.a. bei der PISA-Studie und bei der Untersuchung DESI federführend beteiligt. Dies ist eine wesentliche Forschungslinie des DIPF, die auch in anderen Bereichen wie dem TBA (Zentrum für technologiebasiertes Assessment) ihre Verankerung findet. An der Organisation und Sichtbarmachung von Bildungsinformationen beteiligt sich das DIPF, indem es wissenschaftliche Infrastruktur wie das Fachportal Pädagogik und seine Virtuelle Fachbibliothek sowie den Deutschen Bildungsserver zur Verfügung stellt. Forschungserkenntnisse werden schließlich am DIPF in Zentren zusammengeführt. Die bekanntesten sind das IDeA-Zentrum (research on individual development and adaptive education of children at risk), das sich der interdisziplinären Forschung zu frühkindlicher Bildung widmet. Das bereits erwähnte TBA entwickelt und unterstützt technologiebasierte Verfahren zur Erfassung von Lernergebnissen sowie die Implementation von Leistungs- und Fragebogenerhebungen. Das Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung) stellt qualitative Daten, Audio- und Videodaten sowie Daten zur Schul- und Unterrichtsforschung zur Verfügung.

Seine Forschungsstärke und Diversität nutzt das DIPF in Verbundprojekten mit anderen Einrichtungen. Exemplarisch dafür sind SchuMaS (Schule macht stark), OERinfo (Informationsquelle Open Educational Resources) und Semantic CorA (Semantic Collaborative Corpora Analysis for Humanities and Social Sciences). Im Projekt SchuMas geht es darum, die Lernbedingungen und Leistungen von sozialbenachteiligten Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Das DIPF leitet das Projekt mit 12 verschiedenen deutschen Universitäten und Forschungs- bzw. Bildungseinrichtungen wie dem Deutschen Jugendinstitut e.V. und der Universität Tübingen. Die OERinfo ist eine themenspezifische Online-Plattform mit Informationen zum Thema Open Educational Resources und mit Best-Practice Beispielen. Die Plattform erweitert ihre Angebote kontinuierlich und unterscheidet dafür vier OER-Bereiche und Zuständigkeiten: OER in der Schule (FWU Medieninstitut der Länder), OER in der Hochschule (Learning Lab der Universität Duisburg-Essen), OER in der Berufsbildung (Bundesinstitut für Berufsbildung) und OER in der Weiterbildung (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Semantic CorA ist eine virtuelle Forschungsumgebung aus dem Bereich eHumanities. Die virtuelle Forschungsumgebung wurde exemplarisch für die historische Bildungsforschung entwickelt, ist aber auch auf andere Disziplinen anpassbar. Dafür bezieht sie einzelne Forscherinnen und Forscher aktiv in die Gestaltung der Forschungsumgebung ein und setzt auf die Partizipation der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

4.1.4 AKTUELLE FORSCHUNGSBEITRÄGE

Auch das DIPF widmet sich wie viele andere Einrichtungen des Bildungssystems den Herausforderungen von Bildung in der Corona-Pandemie. Dazu entwickelt es Projekte und stellt Vorträge und Veröffentlichungen bereit. In diesem Sinne untersucht das Projekt STECCO die durch Covid-19 entstandenen Hürden und Chancen für Studierende im ersten Studienjahr. Umfassende Informationen zu „Bildung in Zeiten von Corona“ findet man zudem auf dem Deutschen Bildungsserver. Diese Informationen richten sich an Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler.

Eine weitere Möglichkeit sich über aktuelle Themen des DIPF zu informieren, bietet der DIPFblog. Der Blog spricht verschiedene Wissensbereiche an und ist gegliedert in: Wissen überwindet Grenzen, Wissen digital, Wissen im Austausch bzw. Wandel und Wissen macht Karriere.

Letztlich informiert auch das DIPF über aktuelle Forschungsbeiträge und Projekte in zahlreichen Pressemitteilungen und Meldungen. Diese findet man zum Teil auch beim Informationsdienst Wissenschaft e.V. (idw) wieder. Da die Darstellung aller aktuellen Pressemitteilungen des letzten und dieses Jahres zu umfangreich wären, wird sich hier abschließend auf eine beispielhafte Auswahl konzentriert.

Unter dem Titel „Frei verfügbares Wissen für bessere ganztägige Bildungsangebote“ wurde Handlungswissen aufbereitet, das sich an alle Akteurinnen und Akteure richtet, die Kinder und Jugendliche betreuen und unterstützen oder die Bildungsangebote weiterentwickeln. Neben der Förderung der fachlichen Kompetenzen sollen die Ganztagsangebote zum Wohlbefinden und zur persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen. Das Wissen wurde in sechs verschiedenen Broschüren unter Mitarbeit des DIPF zusammengestellt und ist auf der Webseite „ganztagschulen.org“ verfügbar (BMBF: 2022).

Eine weitere wissenschaftliche Studie des DIPF und der Goethe-Universität Frankfurt am Main widmet sich dem Thema Studierende mit Migrationshintergrund. Dabei entdeckten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, dass Studierende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren weiteren Mitstudierenden ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zum Lehramtsstudium aufweisen (Wolf, u.a.: 2021). Dieses fehlende Zugehörigkeitsgefühl kann auch zu einem vorzeitigen Abbruch des Studiums führen. Dabei sind die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von morgen. In dieser Funktion können sie ihre interkulturelle Kompetenz beim Unterrichten einer vielfältigen Gruppe von Schülerinnen und Schülern nutzen und Kindern und Jugendlichen als Rollenvorbilder dienen.

Letztlich widmet sich das DIPF auch neuen Lerntechniken bzw. -möglichkeiten, die im Zusammenhang mit der Pandemie an Bedeutung gewonnen haben. Dabei stellen sich das DIPF und die Goethe-Universität Frankfurt am Main der Frage, wie sinnvoll Lern-Apps, die mit Videospielen als Belohnung arbeiten, sind. Die beiden Wissenschaftseinrichtungen wollen damit Fragen beantworten, die auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern abzielen, die sich bspw. Vokabeln mit Lern-Apps erarbeiten. Dabei ist auch die Frage wichtig, ob solche Softwares zu unerwünschten Abhängigkeiten führen. Die Studie mit dem Titel MoCoLA will Wirkungen des App-basierten Vokabellernens bei Kindern in der 4. bis 6. Klasse untersuchen.

4.1.5 FAZIT

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das DIPF als eine der zentralen Forschungs- und Wissenschaftsinfrastrukturorganisationen nicht mehr aus der deutschen und internationalen Bildungslandschaft weg zu denken ist. Es stärkt die Qualität, Transparenz und evidenzbasierte Forschung und ist mit seiner Vielzahl von wissenschaftlichen und praktischen Dienstleistungen sowohl für die Bildungsforschung und ihre Infrastrukturen als auch für die Bildungs- und

Wissenschaftspolitik ein innovativer Partner. Das DIPF trägt entscheidend zur nationalen Bildungsberichterstattung bei und arbeitet mit Universitäten, Forschungsnetzwerken und internationalen Institutionen wie bspw. der UNESCO oder der OECD zusammen.

LITERATUR UND QUELLEN

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Qualitätsdialog. https://www.ganztagsschulen.org/de/qualitaetsdialog/qualitaetsdialog_node.html (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2026). Neues aus dem DIPF. <https://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/neues-aus-dem-dipf> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Sauter, Anke (2021). Vokabeln lernen mit der App. Informationsdienst Wissenschaft. <https://idw-online.de/de/news765818> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Wolf, K., Maurer, C. & Kunter, M. (2021). „I Don’t Really Belong Here”: Examining Sense of Belonging in Immigrant and Nonimmigrant Teacher Students. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53 (1-2), 1-14. <https://d-nb.info/135096672X/34> (letzter Zugriff: 20.04.2026)

4.2 BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB)

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (kurz BIBB) ist zentraler Gestalter der beruflichen Bildung in Deutschland. Es setzt sich für die Attraktivität der beruflichen Bildung ein und strukturiert diese als nationale Forschungs- und Beratungseinrichtung systematisch. Als Bundesinstitut bildet es die Schnittstelle zwischen Forschung, Praxis und Politik und widmet sich den Aufgabenbereichen Forschung und Datenbasis, Beratung und Begleitung sowie Qualitätssicherung und Standardisierung.

4.2.1 EINLEITUNG

Mit seiner Behauptung, dass die berufliche Bildung attraktiver, flexibler und inklusiver werden müsse, stellt der Präsident des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser die Weichen für die zukünftige Entwicklung der Berufsbildung und des BIBB (Abdija 2022). Esser erklärt dazu beim BIBB-Kongress „Future Skills – Fortschritt denken“ im Jahr 2022 vor mehr als 1.000 VertreterInnen aus Politik, Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland weiter, dass ohne berufliche Bildung und ohne Fachkräfte die Transformationsziele in Deutschland nicht erreicht werden können. Damit die berufliche Bildung diese Rolle nachhaltig erfüllen kann, müsse sie gestärkt werden und sich weiterentwickeln. Dazu gehöre es auch, ungenutzte inländische

Potentiale besser auszuschöpfen und die mehr als 2,3 Millionen jungen Menschen zwischen und 20 und 34, die ohne Berufsabschluss sind, in Ausbildung zu bringen (ebd.). Diese Gruppe kann aktuell aus einem Ausbildungsangebot von über 327 Ausbildungsberufen auswählen (Walterschied 2022). Aber nicht nur die Gruppe, die ohne Berufsabschluss ist, sollte bei der Frage der Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung betrachtet werden, sondern auch die Schüler:innen, die trotz einer Hochschulzugangsberechtigung eine Ausbildung und kein Studium planen. Es zeigt sich, dass diese sich nicht nur vom sozialen Umfeld beeinflussen lassen, sondern auch Kosten-, Nutzen- und Chanceneinschätzungen vornehmen, um sich für eine Ausbildung zu entscheiden. Eine bessere Aufklärung über die Karriereperspektiven nach Ausbildungsabschluss könnte daher aus Sicht des BIBB zu einer Attraktivitätssteigerung der Ausbildung beitragen (Pieper 2019, Schnitzler 2023). Dabei gehe es Esser sogar darum, Maßnahmen zu entwickeln, die den Akademisierungstrend aufhalten (ebd.). Zudem richtete das BIBB gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Programm „Berufliche Orientierung für Zugewanderte“ (BOF) ein, um auch Personen mit Migrationshintergrund den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu ermöglichen und damit die Attraktivität der Berufsausbildung zu steigern (Pieper 2023). Wie das BIBB der Forderung seines Präsidenten, dass die berufliche Bildung attraktiver, flexibler und inklusiver werden müsse, noch nachkommt, wird im Folgenden betrachtet. Ausgehend von der Akteursperspektive wird auf den Stellenwert des BIBB für das deutsche Berufsbildungssystem geblickt und anschließend seine inhaltlichen Schwerpunkte beschrieben. Zuletzt geht der Beitrag auf ausgewählte aktuelle Entwicklungen im BiBB ein.

4.2.2 DAS BIBB ALS AKTEUR IM DEUTSCHEN BERUFSBILDUNGSSYSTEM

Das BIBB ist ein zentraler Akteur des deutschen Berufsbildungssystems und hatte seine Anfänge in den 1960er Jahren. Anlass für die Gründung der Einrichtung war die Diskussion eines Berufsbildungsgesetz (BBiG), das die betriebliche Berufsbildung in das öffentliche Bildungswesen integrieren wollte (BIBB 2023).³ Kern dieser Bemühungen war es, bundeseinheitliche Regelungen für alle ausbildenden Branchen von Industrie, über Handel, Handwerk und Landschaft bis hin zum Öffentlichen Dienst zu finden. Im Rahmen des Gesetzes wurden „Lehrlinge zu „Auszubildenden“. Zudem beinhaltete es die Gründung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF), die 1970 erfolgte. Dieses Institut hatte zur Aufgabe, „Wissen aus den Bereichen Technik, Organisation und Erziehung in einem Institut zu bündeln, um den Anforderungen der hochindustrialisierten Gesellschaft besser gerecht zu werden“ (ebd.). Dabei wurde auf die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft in einer Art „Public Private Partnership“ vertraut, was in den 1970er Jahren noch etwas Besonderes war. Das heutige BIBB wurde schließlich 1976 als Nachfolger des BBF eingerichtet. Entscheidend für dessen Etablierung war das Gesetz zur Förderung des Angebotes an Ausbildungsplätzen in der Berufsbildung (APIFG). Ein Jahr nach der

³ Die nachfolgenden Informationen über die Chronik und das Leitbild des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) sind auf dessen Seiten zusammengestellt: <https://www.bibb.de/de/120936.php> und <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf>

Einrichtung des BIBB fand dann in der Berliner Kongresshalle seine erste große Tagung „Berufliche Bildung in Forschung und Praxis – Probleme und Lösungsansätze“ mit 1.000 Expert:innen statt. Weitere Rechtssicherheit erlangte das BIBB 1981 erneut durch ein Gesetz, das die Berufsbildung durch Planung und Forschung (BerBiFG) im Fokus hatte. Seine Position in der politischen Landschaft konnte es schließlich durch das Konzept zur Durchführung von regionalen Ausbildungsplatzkonferenzen sichern, die eine Antwort auf, die von Bundeskanzler Kohl ausgerufene Lehrstellengarantie war (ebd.).

Nach seiner Etablierung strebte das BIBB die Vernetzung mit anderen Akteuren im Berufsbildungssystem, wie dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), an. Beide Institutionen begannen gemeinsam eine Literaturdatenbank für Berufliche Bildung aufzubauen. Anschließend an die Diskussionen im Bereich der Berufsbildungsforschung wurde 1991 die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) in Nürnberg von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), dem IAB und dem BIBB gegründet. Ziel der Plattform war es, den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis zu fördern. Die AG BFN existiert auch heute noch und arbeitet mittlerweile am Austausch von Forschungsergebnissen, der Identifizierung von relevanten Forschungsfeldern und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Neben der Vernetzung im Berufsbildungssystem stand Ende der 1990er Jahre auch die interne Neuorientierung des BIBB auf dem Programm. „Innovative Kernaufgaben“, wie die Einrichtung des Arbeitsbereiches „Früherkennung neuer Beschäftigungsfelder, wurden identifiziert (ebd.). Darüber hinaus wurde eine Task Force berufliche Bildung zur Beratung der Bundesregierung und der Berufsbildungspraxis gegründet. Teil der Organisationsentwicklung des BIBB war es auch die interne Vernetzung zu stärken. So wurde die sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung mit der Berufsbildungsökonomie und der Lernortforschung zusammengeführt. Die Lehr- und Lernprozesse in Aus- und Weiterbildung, die betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie die internationalen Aktivitäten wurden ebenfalls in einer Abteilung gebündelt. Das hatte zur Folge, dass das BIBB seine Rolle als Politikberater und als Ansprechpartner für die nationalen und internationalen Akteure im Bereich Aus- und Weiterbildung festigen konnte. Einen neuen Impuls für interne Entwicklungen bekam das BIBB durch seinen Umzug nach Bonn und der damit einhergehenden Zusammenführung mit dem Bundespresseamt, was die Aufnahme von 190 neuen Beschäftigten bedeutete. Es entstand ein Kulturwechsel, der auch die Nachqualifizierung der neuen MitarbeiterInnen beinhaltete. Bedeutsam für die 00er Jahre war auch die Neuausrichtung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), da es u. a. kleinen und mittleren Unternehmen eine Verbundausbildung erlaubte und Vorqualifikationen für eine Berufsausbildung anrechenbar machte. Vollzeitschulische Ausbildungsgänge wurden durch die Kammern anerkannt und „die Zuständigkeiten des Bundes und somit des BIBB innerhalb des beruflichen Bildungssystems“ gesichert (ebd.). In den 2010er Jahren wuchs das BIBB stetig und zählt im Jahr 2020 749 MitarbeiterInnen, die neuen Aufgaben und Themen wie Flucht und Migration, Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung oder Digitalisierung nachgehen. Letztlich wurde die Forschung am BIBB anhand von fünf Themenclustern neu strukturiert. Diese sind:

- Digitale Transformation
- Betriebliches Entscheiden und Handeln
- Berufliches Lernen
- Berufsorientierung und Übergänge
- Berufliche Segmentierung in der Ausbildung

Diese Entwicklungen haben das BIBB zu einem Leitbild geführt, dass neun Ziele umfasst und seinen Status als Akteur im nationalen und internationalen Berufsbildungssystem widerspiegelt (BIBB 2023a). Zu diesen Zielen gehört es, dass Berufsbildungssystem weiterzuentwickeln, die eigenen strategischen Ziele mit den Partner:innen aus Bund, Ländern und Sozialparteien abzustimmen, im Dialog mit Politik, Praxis und Wissenschaft zu arbeiten, mit der Berufsbildungsforschung eine zentrale Rolle im Wissenschaftssystem zu übernehmen sowie mit internationalen Verbündeten zu kooperieren und Dienstleistungen weltweit anzubieten. Diese Ziele will das BIBB durch seine Kompetenz, Motivation und Flexibilität, eine aktuelle und zielgruppenorientierte Kommunikation von Informationen, kurze und transparente Entscheidungswege sowie qualitativ hochwertige Prozesse und Leistungen erreichen.

4.2.3 INHALTLICHE SCHWERPUNKTE DES BIBB

Um die eigene Arbeit im Bereich Berufsbildung zu strukturieren, hat das BIBB neun inhaltliche Schwerpunkte gebildet. Diese werden als Themen bezeichnet. Bei diesen Themen handelt es sich um komplexe und facettenreiche Bereiche, zu denen das BIBB Informationen und Dienstleistungen („Unser Service“) zur Verfügung stellt. Diese übergeordneten Themen sind: Berufe, Praxis und Programme, Forschung, Berufsbildung international, Übergänge in Ausbildung und Beruf, Berufliche Ausbildung, Technologie, Digitalisierung und Qualifikation, Berufliche Weiterbildung sowie Daten und Bildungsberichterstattung. Um die Arbeitsweise des BIBB genauer zu verstehen, werden im Folgenden zwei Themen genauer betrachtet: Forschung und Übergang in Ausbildung und Beruf.

Das Thema Forschung nimmt am BIBB einen großen Stellenwert ein, was u. a. auch an den zahlreichen eigenen Publikationen des BIBB zu erkennen ist. Aufgrund seiner Komplexität wird es in acht Unterthemen unterteilt: Themencluster, Projekte, Erhebungen und Statistiken in der Berufsbildung, Forschungsdatenzentrum, Nachwuchsförderung, Kooperationen mit Hochschulen und Forschungsinstitutionen, Aufgaben und Selbstverständnis sowie Begleitforschung von Programmen. Beispielhaft werden an dieser Stelle drei Unterthemen beschrieben: Themencluster, Nachwuchsförderung sowie Kooperationen mit Hochschulen und Forschungsinstitutionen. Diese Unterthemen werden ausgehend von einer Beschreibung durch das BIBB weiter ausdifferenziert und dabei in ihrer Vielschichtigkeit dargestellt.

Unter Themencluster versteht das BIBB „ein Instrument zur strategisch ausgerichteten Planung der Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung in mittelfristiger Sicht (2019 bis 2025)“ (BIBB 2023b). Ferner sollen in Themenclustern „Forschungsaktivitäten (Forschungsprojekte, wissenschaftliche Dienstleistungen, wissenschaftlich orientierte Entwicklungsprojekte, usw.) zu einem zentralen Fragenbereich gebündelt und mit einem gezielten Ressourceneinsatz bearbeitet werden“ (ebd.). Auf dieser Definition aufbauend gliedert sich das Thema Themencluster in die folgenden sechs Bereiche, welche die eigentlichen Themencluster sind:

- Digitale Transformationen – Zukunft beruflicher Bildung und Arbeit
- Betriebliches Entscheiden und Handeln – Einflussfaktoren betrieblicher Qualifizierung und Rekrutierung
- Berufliches Lernen – Bedingungen, Diagnostik und Förderung
- Berufsorientierung und Übergänge – Integration in Ausbildung und Beruf
- Berufliche Segmentierung in der Ausbildung – Merkmale und Funktionsweisen
- Ordnungsbezogene Gestaltung und Steuerung der Berufsbildung.

Greift man einen dieser Themencluster wie bspw. „Berufliches Lernen – Bedingungen, Diagnostik und Förderung“ heraus, erhält man das Ziel des Clusters, welches in der Bereitstellung von Empfehlungen für die evidenzbasierte Gestaltung einer kompetenzorientierten beruflichen Bildung liegt, sowie dessen Beschreibung (BIBB 2023c). Darüber hinaus werden exemplarische Leitfragen formuliert und Projekte, Publikationen und weiterführende Informationen bereitgestellt.

Da nicht jedes der acht Unterthemen gleich aufgebaut ist, werden weiterführend noch zwei andere Unterthemen betrachtet. Das Unterthema Nachwuchsförderung beinhaltet ebenfalls eine Zielsetzung sowie eine Ausdifferenzierung in fünf Förderbereiche. Bei der Nachwuchsförderung am BIBB handelt es sich um ein strategisches Ziel, welches die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf allen Karrierestufen und deren systematische Unterstützung bei weiteren Qualifizierungsarbeiten umfasst (BIBB 2023d). Durch den ersten Förderbereich, das Graduiertenförderungsprogramm, werden drei Nachwuchsgruppen gefördert und die Vernetzung der Doktorand:innen untereinander und mit der nationalen und internationalen Wissenschaftsgemeinschaft unterstützt. Diese Unterstützung gilt auch für Mitarbeiter:innen des BIBB, die berufsbegleitend promovieren. Im Rahmen der Nachwuchsgruppen können in der Bildungsforschung bereits etablierte promovierte Nachwuchswissenschaftler:innen eine Nachwuchsgruppenleitung übernehmen. Sie werden durch ein Begutachtungs- und Auswahlverfahren ausgewählt. Im Rahmen der Nachwuchsgruppen sollen sie ein komplexes Themenfeld bearbeiten und so vertiefende Erkenntnisse für die Berufsbildungsforschung generieren. Aktuell gibt es drei Nachwuchsgruppen zu folgenden Themen: Regionale (Infra-)Struktur und Segmentationsprozesse in der Ausbildung (RISA), berufliche Orientierung und ihre Realisierung: Übergänge junger Menschen in die

Berufsausbildung im räumlichen Kontext (BOR³) und betriebliches Kompetenzmanagement älterer Beschäftigter in digitalisierten Lernumwelten (BeKomIng Digital). In den zahlreichen Promotionsvorhaben am BIBB werden aktuelle und relevante Themen aus der Berufsbildung beforscht. Dabei sind die Promovend:innen, die aus den Fachbereichen Soziologie, Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Ethnologie oder Computerlinguistik stammen, in die größeren Forschungs- und Projektzusammenhänge aktiv eingebunden. In diesem Rahmen tragen sie gemeinsam zu einem breiteren, interdisziplinären Verständnis von Berufsbildung bei. In den Qualifizierungsprogrammen werden die Promovend:innen umfassend unterstützt und auf das Berufsleben in der Wissenschaft und in wissensintensiven Bereichen vorbereitet. Die angebotenen Module des Qualifizierungsprogramm sind zu inhaltlichen Themen der Berufsbildungsforschung, zu wissenschaftlichen Methoden, zur effektiven Organisation der eigenen Arbeit und persönlichen Entwicklung, zum Zeitmanagement oder zu interkultureller Kompetenz (ebd.). Besonderer Wert wird auch auf den Transfer von Forschungsergebnissen in Politik und Praxis gelegt, da das BIBB zu den Ressortforschungseinrichtungen des Bundes gehört. Letztlich werden im Bereich Nachwuchsförderung auch Informationen für Studierende zusammengestellt. Die Seite „Tipps für Studierende“ enthält Informationen zur Berufsbildung, die in Haus- und Studienarbeiten verwendet werden können (BIBB 2023e). Darüber hinaus haben Studierende die Möglichkeit während ihres Studiums ein Praktikum beim BIBB zu absolvieren.

Das Unterthema Kooperationen mit Hochschulen und Forschungsinstituten zeigt auf, mit welchen Einrichtungen das BIBB in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zusammenarbeitet. Darüber hinaus schließt das BIBB mit verschiedenen Hochschulen auch projektunabhängige Kooperationsvereinbarungen ab. In Hessen gehört die TU Darmstadt zu diesen Einrichtungen (BIBB 2023f). Im Rahmen der Kooperationen mit dem BIBB können bspw. gemeinsame Juniorprofessuren berufen werden, die an einem Forschungsprojekt im Rahmen eines BIBB-Themenclusters arbeiten. Zudem ernennt das BIBB auch Research Fellows, die sich durch ihre exzellente Forschung zur Berufsbildung und ihre Publikationen verdient gemacht haben. In der Regel pflegen diese Wissenschaftler:innen bereits seit vielen Jahren enge Kontakte zur Forschung am BIBB. Wissenschaftler:innen aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung können außerdem am BIBB Forschungsaufenthalte zwischen zwei Wochen und einem Jahr durchführen. Von den Gastwissenschaftler:innen wird erwartet, dass sie nach Möglichkeit mit Forscher:innen aus dem Institut zusammenarbeiten und gemeinsam publizieren. Das BIBB bietet Gastwissenschaftler:innen Zugang zu den Akteuren der deutschen und internationalen Berufsbildung, zur hauseigenen Bibliothek, zum Forschungsdatenzentrum (FDZ) sowie zu weiteren Datenbanken. Darüber hinaus bieten die Kooperationen auch Raum für gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Universitäten und Hochschulen. WissenschaftlerInnen des BIBB führen diese Lehrveranstaltungen durch. Eine weitere Kooperationsform, an dem das BIBB beteiligt ist, ist die Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung (AG BB). Sie organisiert im Zweijahresrhythmus die Hochschultage Berufliche Bildung, die an wechselnden Hochschulen stattfinden. Ziel der Hochschultage ist es, den Diskurs zwischen Forschung, Politik und Praxis der Berufsbildung zu fördern.

Das Thema Übergang in Ausbildung und Beruf gliedert sich in 10 Unterthemen. Diese Unterthemen sind: Ausbildungsmarktentwicklung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsorientierung, Durchlässigkeit, Migration und Flucht, Inklusion in der beruflichen Bildung, Übergangsmanagement, Fachstelle überaus, Servicestelle Jugendberufsagenturen sowie Berufliche Bildung und Corona. Im Folgenden werden die Unterthemen Ausbildungsmarktentwicklung, Inklusion in der beruflichen Bildung sowie Berufliche Bildung und Corona genauer betrachtet.

Bei der Ausbildungsmarktentwicklung handelt es sich um ein sehr komplexes Thema mit mehreren Teilaspekten, die an dieser Stelle überblicksartig dargestellt werden (BIBB 2023g). Für die duale Berufsausbildung ist es wesentlich, da sich Jugendliche auf diesem Markt orientieren und bewähren müssen. Betriebe suchen ihrerseits auf diesem Markt nach geeigneten BewerberInnen. „Der Ausbildungsmarkt entscheidet, wie gut es gelingt, jungen Menschen Lebensperspektiven zu eröffnen und Betriebe mit dem erforderlichen Fachkräftenachwuchs zu versorgen“ (ebd.). Dafür beobachtet das BIBB die Dynamiken auf dem Ausbildungsmarkt seit vielen Jahren und stellt seine Analysen zur Verfügung. Dazu beauftragt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das BIBB mit der Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. eines Jahres. Auf dieser Grundlage werden die erfolgreichen Ausbildungsmarktteilnahmen bestimmt, die mit der Zahl der Ausbildungsverträge gleichgesetzt werden, die im Zeitraum vom 01.10. des Vorjahres bis zum 30.09. des Erhebungsjahres neu abgeschlossen wurden und am 30.09. noch bestehen. Zusammen mit den Daten aus der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu den noch suchenden Ausbildungsstellenbewerbern und den noch unbesetzten Ausbildungsstellen bilden sie die Grundlage für die offiziellen Ausbildungsmarktanalysen. In diesem Sinne sind erfolglose Ausbildungsmarktteilnahmen unvermittelte Bewerber:innen. Das können sowohl unversorgte Bewerber:innen ohne bekannte Alternative zum 30.09. als auch weitersuchende Bewerber:innen mit bekannter Alternative zum 30.09. sein. Eine dritte statistische Größe stellen die sogenannten latenten Ausbildungsmarktteilnahmen dar, denn nicht alle Ausbildungsplatzangebote der Betriebe, Praxen und Verwaltungen und nicht alle Jugendlichen, die Ausbildungsplätze nachfragen, werden im Rahmen der offiziellen Ausbildungsmarktbilanz erfasst. Sie bleiben somit „latent“ (verborgen). Zu den latenten Marktteilnahmen zählen fast ausschließlich erfolglose Ausbildungsplatzangebote und erfolglose Ausbildungsplatznachfrager, denn die erfolgreichen Marktteilnahmen werden als neu abgeschlossene Ausbildungsverträge über die Meldungen der zuständigen Stellen registriert. Eine weitere statistische Kennzahl, die Aussagen zur Ausbildungsmarktentwicklung trifft, ist die Vorausschätzung von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage. Diese bedient sich der vier grundlegenden gesellschaftlichen Dynamiken des Ausbildungsmarktes: Bevölkerungsentwicklung, Schulabgängerstruktur, Arbeitsmarkt und Wirtschaftskonjunktur. Die Vorhersage des Ausbildungsplatzangebotes und der Ausbildungsplatznachfrage ist demnach eine entsprechend komplexe Aufgabe, bei der die demografischen Veränderungen, das schulische und berufliche Bildungsstreben der nachwachsenden Generationen, der Fachkräftebedarf, die Wirtschaftslage sowie die zugehörigen Interdependenzen und Wechselwirkungen zu berücksichtigen sind. Eine Spezialform

des Ausbildungsplatzangebotes stellt die überwiegend öffentlich finanzierte Berufsausbildung dar. Dabei steht u. a. die Frage im Zentrum, wieviel rein betriebliche Ausbildungsplätze es im Vergleich zu „außerbetrieblichen“ Ausbildungsplätzen gibt. Unter „außerbetrieblicher Ausbildung“ wird jene Form der Berufsausbildung verstanden, die "überwiegend öffentlich finanziert" wird und der Versorgung von Jugendlichen mit Marktbenachteiligungen, mit sozialen Benachteiligungen, mit Lernschwächen bzw. mit Behinderungen dient (ebd.). Die überwiegend öffentlich finanzierte (außerbetriebliche) Ausbildung wird nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II und III) und im Rahmen von Programmen des Bundes und der Länder durchgeführt.

Beim Unterthema Inklusion in der beruflichen Bildung bearbeitet das BIBB die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Dispositionen und Ausgangslagen. Damit strebt es inklusive Bildungssysteme an, in denen Vielfalt als Chance gesehen und als Ressource genutzt wird (BIBB 2023h).⁴ Um diese Ziele zu erreichen, nehmen schulische Bildung, eine abgeschlossene Berufsausbildung und der Zugang zur Erwerbsarbeit eine Schlüsselfunktion ein. Der Zugang, der Verlauf und der Abschluss eines (Aus-)Bildungsgangs müssen also im Sinne einer Chancengleichheit gleichberechtigt und barrierefrei besonders an den Übergängen zwischen den Systemen gestaltet sein. Dabei gilt es Risikofaktoren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Nur so kann die berufliche Handlungsfähigkeit hergestellt werden und in allen Bereichen der beruflichen Bildung (vorberufliche Bildung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung) erhalten bleiben. Für die berufliche Bildung behinderter Menschen stehen auf Bundesebene drei Hauptsäulen bereit, die ihnen Unterstützung gewähren. Das sind: 1. Die duale Berufsausbildung auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung, 2. Die unterstützte Beschäftigung und 3. Die berufliche Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen (BIBB 2023i). Des Weiteren sieht das Gesetz vor, dass die Ausbildungen neben der beruflichen Handlungsfähigkeit, betriebliche Phasen beinhalten, einen Förderplan enthalten und die Ausbilder:innen eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation haben. Diese rechtlichen Rahmenbedingungen sehen bspw. auch vor, dass in der Sozialgesetzgebung zwischen Angeboten für „Menschen mit Behinderung“ (SGB IX § 2) und „Förderungsbedürftige junge Menschen“ (SGB III, § 78) unterschieden wird und Jugendlichen dementsprechend unterschiedliche Berufsausbildungsmöglichkeiten und Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen, die an verschiedenen Lernorten angeboten werden. Diesen Angeboten gehen die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung voran, die zwischen Angeboten und Förderungsmöglichkeiten für benachteiligte (auf Grundlage des SGB III, SGB XIII, BBiG §§ 68-70) und für behinderte (auf Grundlage des SGB IX) Jugendliche und junge Erwachsene unterscheiden. Ein zentrales Element dieser berufsvorbereitenden Angebote sind Qualifizierungsbausteine. Um diese Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausbilden zu können, ist eine Professionalisierung der Ausbilder:innen zur Gestaltung inklusiver Bildungsangebote notwendig. Dabei spielen die pädagogische Haltung und das inklusionspädagogische Wissen der beteiligten Fachkräfte eine besondere Rolle (BIBB 2023j). Sie sollten in den Bereichen einer individuellen und

⁴ Auch zu diesem Themenbereich hält das BIBB zahlreiche Publikationen vor, die auf der Hauptseite des Unterthemas Inklusion in der beruflichen Bildung gefunden werden können (ebd.).

inklusive Didaktik sowie im Umgang mit flexiblen und innovativen Lehrmethoden geschult sein. Darüber hinaus ist für eine gelingende Inklusion die Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie die Kooperation mit Akteuren außerhalb der eigenen Bildungsinstitutionen notwendig (ebd.). Schließlich wird das Thema Inklusion im BIBB auch in Form von Einzelvorhaben wie „DABEL: Digitalisierung in der betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung“ bearbeitet (BIBB 2023k). Da bislang über die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bereitschaft von Betrieben, Menschen mit Behinderung auszubilden, wenig bekannt ist, geht das Projekt der Frage nach, inwiefern die zunehmende Digitalisierung für die betriebliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung inklusionshemmend oder -fördernd ist (digital divide). Neben der allgemeinen digitalen Ausstattung des Betriebes werden der Einsatz von Arbeitsmitteln, assistiver Technologien und barrierefreier Software und Lernmedien im Zusammenhang mit der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung von Menschen mit Behinderung untersucht (ebd.).

Auch zu verschiedenen aktuellen Themen, die im Zusammenhang mit den Auswirkungen von Corona auf den Arbeitsmarkt und die Berufsbildung stehen, forscht das BIBB. Hier zählen u.a. Forschungsprojekte zur Digitalisierung, digitalen Weiterbildung und zur Arbeit im Homeoffice (Koscheck 2022). Darüber hinaus stellt das BIBB ein differenziertes Spektrum an Fachpublikationen in einer eigenen Datenbank auf dessen Homepage zusammen (BIBB 2023m). Zudem gibt es zahlreiche weitere Fachpublikationen zur Berufsbildung, die nicht unerwähnt bleiben sollen wie bspw. das Handbuch für Berufsbildung und das Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung.

4.2.4 AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

Neben den inhaltlichen Schwerpunkten beschäftigt sich das BIBB in unterschiedlichsten thematischen Bereichen mit aktuellen Entwicklungen. Beispielhaft werden nachfolgend zwei aktuellen Themen beschrieben.

Das Förderprogramm „Nachhaltigkeit im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ (NIB) stärkt eine nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung in Betrieben sowie außer- und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (BIBB 2023n). Durch das Programm NIB soll die Verbreitung sowie Verankerung von Weiterbildungsangeboten für das Berufsbildungspersonal im Bereich der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) gefördert werden. Daher werden Projektvorhaben gefördert, die der Stärkung von nachhaltigkeitsbezogenen beruflichen Handlungskompetenzen des ausbildenden Personals, der Etablierung von BBNE-Angeboten in Weiterbildungseinrichtungen und der Schaffung von BBNE-förderlichen Rahmenbedingungen dienen. Zudem werden insbesondere branchen- und berufsspezifische Maßnahmen unterstützt, die sich auch darauf fokussieren können, Angebote für neu bzw. neu geordnete Berufe zu schaffen sowie solche, die zur Energie-, Agrar-, Bau- oder Verkehrswende beitragen (ebd.).

Darüber hinaus stellt das BIBB auch Lehr-/Lernmaterialien für Förderinteressierte zusammen, die für die Verwendung im Rahmen von NIB-Vorhaben geeignet sind. Sie wurden von wissenschaftlichen und betrieblichen Partnern entwickelt, praktisch erprobt und evaluiert. In der

aktuellen Sammlung finden sich branchenspezifische und -übergreifende Materialien. Die spezifischen Materialien beziehen sich auf die Branchen: Chemische Industrie, Gewerblich-Technische Industrie, Handelsbranche, Hotel- und Gaststättengewerbe, Lebensmittelbranche sowie Spedition- und Logistikbranche.

Ein weiteres Thema, mit dem sich das BIBB seit Oktober 2022 beschäftigt, ist die internationale Kooperation mit der ghanaischen Partnerorganisation CTVET (BIBB 2023o). Die Nationale Commission for Technical and Vocational Education and Training (CTVET) und das BIBB arbeiten im Bereich der Berufsbildung und der Berufsbildungsforschung in Ghana zusammen. Die Zusammenarbeit ist für drei Jahre geplant und umfasst die gegenseitige Unterstützung bei berufsbildungsbezogenen Aktivitäten, den kontinuierlichen Wissens- und Informationsaustausch in den Bereichen Berufsbildungsberichterstattung/Datenreport, Organisationsentwicklung, duale Berufsbildung, Peer Learning sowie, perspektivisch, eine Kooperation in der Berufsbildungsforschung (ebd.) Das CTVET ist eine Unterbehörde des ghanaischen Bildungsministeriums und zuständig für die Regulierung, Förderung und Verwaltung der beruflichen Bildung im Hinblick auf Transformation und Innovation für eine nachhaltige Entwicklung des Landes.

4.2.5 FAZIT

Der Gestaltung einer attraktiven, flexiblen und inklusiven Beruflichen Bildung kommt das BIBB in verschiedenster Weise nach. Schon historisch gesehen, setzt sich das BIBB für die Attraktivität der Beruflichen Bildung ein, indem es bundeseinheitliche Regelungen für alle ausbildenden Branchen fordert und damit transparent macht, wie man für die Ausübung eines bestimmten Berufs qualifiziert sein muss. Das BIBB macht es sich weiter zur Aufgabe immer wieder Wissen zu bündeln, um auf gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren. Dazu geht es Kooperationen im Bereich Forschung ein (z. B. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) und arbeitet im Sinne einer Politikberatung mit verschiedenen Akteuren (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung) zusammen. Gleichzeitig widmet es sich aber auch seinen eigenen Strukturen, weil es die Berufliche Bildung systematisch strukturiert und in komplexe und facettenreiche Themen bündelt. Diese Strukturierung dient dem Aufbau und dem Management von Wissen zur Beruflichen Bildung, was sich auch darin zeigt, dass jedes Thema in seinen einzelnen Dimensionen (vgl. Unterthemen) erfasst wird. An der Attraktivität und Flexibilität der Beruflichen Bildung arbeitet das BIBB auch durch das Monitoring der Ausbildungsmarktentwicklung und der damit einhergehenden Aufklärung über Karriereperspektiven nach Abschluss einer Ausbildung, den Chancen von jungen Menschen auf dem Ausbildungsmarkt und dem Entgegenwirken gegen den Fachkräftemangel. Dabei nimmt es auch die internationale Perspektive in den Blick und vernetzt sich mit Wissenschaftler:innen weltweit oder in Projekten wie im Rahmen der Kooperation mit Ghana. Es benennt Inklusion sogar zu einem eigenen Unterthema und arbeitet generell und in Projekten (z. B. Einzelvorhaben DABEI) daran, Ausbildungen im Sinne der Chancengleichheit gleichberechtigt und barrierefrei zu gestalten. Schließlich widmet sich das BIBB aktuellen

gesellschaftlichen Herausforderungen der Beruflichen Bildung und arbeitet an Themen wie Nachhaltigkeit im Beruf oder den Auswirkungen von Krisen wie der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung.

LITERATUR UND QUELLEN

Abdija, Elzona (2022). BIBB-Präsident Esser: „Berufliche Bildung muss attraktiver, flexibler und inklusiver werden!“ <https://idw-online.de/de/news803794> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Arnold, Rolf; Lipsmeier (Hrsg.) (2006). Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). 50 Jahre BIBB - eine Chronik. <https://www.bibb.de/de/120936.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023a). Leitbild des Bundesinstituts für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023b). Themencluster. <https://www.bibb.de/de/26871.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023c). Berufliches Lernen – Bedingungen, Diagnostik und Förderung. <https://www.bibb.de/de/119526.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023d). Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. <https://www.bibb.de/de/26992.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023e). Tipps für Studierende. <https://www.bibb.de/de/762.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023f). Kooperationen mit Hochschulen und Forschungsinstituten. <https://www.bibb.de/de/1225.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023g). Aktuelle Entwicklungen am Ausbildungsmarkt. <https://www.bibb.de/de/1563.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023h). Inklusion. <https://www.bibb.de/de/697.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023i). Berufliche Bildung behinderter Menschen. <https://www.bibb.de/de/1551.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023j). Qualifizierung und Weiterbildung für Inklusion. <https://www.bibb.de/de/66312.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023k). DABEI: Digitalisierung in der betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung. <https://www.bibb.de/de/95750.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023m). Unsere Fachpublikationen. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023n). Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden. <https://www.bibb.de/de/161509.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023o). Kooperation mit der ghanaischen Partnerorganisation CTNET. <https://www.bibb.de/de/166398.php> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Hemkes, Barbara; Rudolf, Karsten; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2022). Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Koscheck, Stefan; Christ, Johannes; Ohly Hana; Martin, Andreas (2022). Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. In: *BIBB Fachbeiträge zur Beruflichen Bildung. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Pieper, Andreas (2023): Programm „Berufliche Orientierung für Zugewanderte“ ist eine Erfolgsstory - Auf dem Weg in eine Ausbildung. <https://idw-online.de/de/news808259> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Pieper, Andreas (2019): Abi – und dann? BIBB-Untersuchung zu Motiven von Schulabgängern für Ausbildung oder Studium. <https://idw-online.de/de/news710498> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

Schnitzler, Annalisa (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Jahrgang 48, Nr.1/2019. 15-19.

Walterscheid, Sarah (2022): BIBB-Präsident Esser: „Berufliche Bildung muss zwingend attraktiver werden“ <https://idw-online.de/de/news799116> (letzter Zugriff: 20.04.2026).

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

In dieser Broschüre wurde die Relevanz von fächerübergreifenden Themen für die Tätigkeit als Lehrkraft aufgezeigt. Die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen während des Studiums ist eine wesentliche Voraussetzung, um in der Schule in fächerübergreifenden Teams zusammenarbeiten und zu unterrichten. Auf diese Weise werden auch fachdidaktische Kompetenzen gestärkt, wovon sowohl Kinder und Jugendliche als auch die Unterrichtsqualität

profitieren. Dabei ist es wichtig, die spezifischen Anforderungen bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu kennen und diese in die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen. Für angehende Lehrkräfte ist auch relevant, Querschnittsthemen, die große gesellschaftliche Herausforderungen thematisieren, nicht nur zu kennen, sondern auch zu wissen, wie man diese in den Fachunterricht integriert oder in fächerübergreifenden Angeboten, z.B. im Ganzttag aufgreift. Dabei stellen die in dieser Broschüre vorgestellten Querschnittsthemen eine Auswahl dar und dienen als Anregung dafür, sich mit Querschnittsthemen insgesamt reflexiv auseinanderzusetzen. Um auf Kinder und Jugendliche fachgerecht eingehen und Querschnittsthemen in den Unterricht integrieren zu können, ist es notwendig, sich über die Forschung zu diesen Themen zu informieren. Exemplarisch wurden dafür in dieser Broschüre das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) vorgestellt. Beide Institutionen behandeln zentrale Fragen der Lehrkräftebildung und des (Berufs-)Bildungssystems und sind daher geeignet sich über aktuelle Ergebnisse der Bildungsforschung zu informieren.

DIE WICHTIGSTEN THESEN DIESER BROSCHÜRE

KINDHEIT

Die Kindheit ist eine eigenständige, komplexe und gesellschaftlich institutionalisierte Lebensphase, die von familiären, kulturellen, politischen und ökonomischen Strukturen geprägt ist.

Die Kindheit ist ein Schutz- und Förderraum, der durch Kinderrechte und das gesunde Aufwachsen von Kindern definiert ist. Dabei bilden Kinderrechte, Kinderschutz und Kindergesundheit die Grundlage, um Kinder vor Gewalt, Armut und Diskriminierung zu schützen und ihre Entwicklung als Schule, Familie und Gemeinschaft nachhaltig zu unterstützen.

Kinderarmut und Ungleichheiten sind zentrale Barrieren für den Zugang zu Bildung und die gesellschaftliche Teilhabe. Sie verhindern den Zugang zu Lern-, Sport-, Erholungs- und Alltagsangeboten und fördern Ungleichheiten, die nur durch frühzeitige Unterstützung und partizipative Strukturen ausgeglichen werden können.

JUGEND

Die Jugend ist kein fester Altersabschnitt, sondern ein dynamisches Übergangsphänomen. Sie lässt sich durch lebensphasenspezifische Erfahrungen und institutionelle Übergänge (Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt) kennzeichnen, in denen auf die Jugend bezogene Entwicklungsaufgaben durchlaufen werden.

Die Phase der Jugend ist ein Experimentierraum für die Identitätsbildung, in der Qualifikation, Bindung, Konsum und Partizipation eine zentrale Rolle einnehmen. Sie bietet Raum für die Selbstfindung und Entwicklung von Werten, die Grundlage für das spätere Erwachsenenleben sind.

Die Gewährleistung lebensnaher Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktintegration und sozialer Partizipation erfordert eine integrierte Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Familien- und Jugendpolitik. Professionelle Akteure (Schulen, Jugendämter, Sozialdienste) spielen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie Übergänge begleiten, finanzielle Unterstützungsangebote bereitstellen und die aktive gesellschaftliche Rolle junger Menschen stärken.

ZUKUNFTSKOMPETENZEN

Die Definition von Zukunftskompetenzen ist multiperspektivisch und fragmentiert. Es gibt keine einheitliche Definition. Vielmehr versteht man unter Zukunftskompetenzen ein Bündel bereits vorhandener Fertigkeiten, die auf prognostizierten gesellschaftlichen Entwicklungen basieren.

Zukunftskompetenzen sind kontextgebundene und spezifische Sets von Fähigkeiten, die sowohl personale als auch soziale und methodische Fertigkeiten umfassen. Diese Struktur von Zukunftskompetenzen ermöglicht den Transfer zwischen unterschiedlichen Fachbereichen und Praktiken.

Die Implementierung von Zukunftskompetenzen muss durch Bildungspolitik sowie schulische und universitäre Lehrpläne ganzheitlich, abgestimmt und dynamisch erfolgen. Auf diese Weise können junge Menschen auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet werden, während gleichzeitig die Erfordernisse der Gegenwart gewahrt bleiben.

NACHHALTIGKEIT

Nachhaltigkeit ist kein isoliertes Umweltthema, sondern ein Handlungs- und ressourcenökonomisches Prinzip, bei dem Ressourcen nicht völlig aufgebraucht werden, sondern deren natürliche Regenerationsfähigkeit erhalten bleibt. Dazu werden ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen gleichwertig miteinander verknüpft, um zukünftigen Generationen die Möglichkeit zu geben, ihre Bedürfnisse zu erfüllen.

Das Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ eignet sich, Individuen mit den nötigen Kenntnissen, Kompetenzen und Werten auszustatten, um die Prinzipien der Nachhaltigkeit zu erkennen, zu bewerten und aktiv zu gestalten. Individuen werden auf diese Weise zu einem an der Zukunft orientierten Denken und Handeln befähigt. Dafür sollte BNE Bestandteil des schulischen und universitären Alltags sein, um eine klimaverträgliche Gesellschaft zu gestalten.

Die Verankerung von Nachhaltigkeitskonzepten erfolgt nicht nur in einzelnen Fächern, sondern erfordert fächerübergreifende Projekte, lebensweltnahe Lehr- und Lernmodelle sowie institutionelle Koordination. Durch die vernetzte Umsetzung wird Nachhaltigkeit konsequent in den Bildungsalltag, die Forschung und die universitäre Kultur eingebettet.

INKLUSION

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat das Thema Inklusion 2006 eine breite gesellschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit erhalten. Von einem flächendeckenden inklusivem Bildungssystem kann in Deutschland noch nicht ausgegangen werden. Bisher kann auf Grundlage von Daten des Monitor Lehrerbildung davon ausgegangen werden, dass Inklusion in Grundschulen verbreiteter als in Realschulen und Gymnasien ist, dass Lehrkräfte sich unzureichend auf das Thema vorbereitet fühlen und Schulbehörden die nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung stellen.

Der fehlende Konsens über eine einheitliche, operationalisierbare Definition von Inklusion verhindert, dass Politik, Forschung und Praxis koordiniert zusammenarbeiten. Ohne klare, messbare Kriterien kann man weder schulische Maßnahmen evaluieren und nachhaltig umsetzen noch verbindliche gesetzliche Vorgaben formulieren.

Die Wirksamkeit von Inklusion hängt davon ab, dass integrierte, sektorübergreifende Strukturen geschaffen werden. Schulen stellen dafür die Basis durch inklusive Lehr- und Lernkonzepte sowie multiprofessionelle Teams dar. Inklusion erfordert, dass schulische, berufliche und gesellschaftliche Übergänge gezielt abgestimmt werden, um gleichberechtigte Teilhabe zu sichern.

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSINFORMATION (DIPF)

Das DIPF ist das nationale Zentrum für Bildungsforschung. Durch seine heterogene und komplexe Struktur sowie die Zusammenarbeit mit Universitäten, (bildungs-)politischen Institutionen und internationalen Netzwerken bündelt das DIPF die Expertise aus Grundlagenforschung, Evaluation und Praxis, sodass deutschlandweite und europäische Bildungsfragen systematisch erfasst und analysiert werden.

Die Fokussierung auf Forschung, Dateninfrastruktur und Wissenskommunikation ist die Grundlage für eine evidenzbasierte, wissenschaftliche Politikberatung. Das DIPF stellt qualitativ hochwertige Vergleichsstudien, umfangreiche Forschungsdaten, und offene, digitale Ressourcen bereit, die sowohl das wissenschaftliche Arbeiten als auch die bildungspolitische Gesetzgebung und die schulische Praxis unterstützen.

Durch koordinierte Großprojekte wie den Nationalen Bildungsbericht, Schule macht stark (SchuMaS) und die zielgerichtete Forschung zu Bildungsprozessen während der Corona-Pandemie oder Studierenden mit Migrationshintergrund erstellt das DIPF nicht nur Daten, sondern wandelt sie in konkrete Handlungsempfehlungen um. Diese Empfehlungen werden unmittelbar von Bildungsbehörden, Schulverwaltungen und politischen Entscheidungsträgern genutzt, sodass Forschungserkenntnisse in die Gestaltung von Schule, Lehrplänen und Fördermaßnahmen einfließen. Somit fungiert das DIPF als Knotenpunkt zwischen empirischer Evidenz und konkreter Bildungspolitik.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB)

Das BIBB ist die zentrale Schnittstelle zwischen Forschung, Praxis und Politik im deutschen Berufsbildungssystem. Es analysiert, bündelt und verbreitet Daten sowie evidenzbasierte Forschungsergebnisse zur beruflichen Bildung. Auf Grundlage dieser Daten findet sowohl eine wissensbasierte Politikberatung als auch eine koordinierte Gestaltung von Qualitäts- und Standardisierungsprozessen in Ausbildung, Weiterbildung und dualer Praxis statt.

Das BIBB vergrößert die Attraktivität, Flexibilität und Inklusion der beruflichen Bildung durch gezielte Programme für Zugewanderte oder Projekte zur Nachhaltigkeits- und Digitalbildung. Auf diese Weise adressiert es benachteiligte Gruppen und schafft Bildungswege, die gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel berücksichtigen.

Das BIBB befasst sich als Forschungs- und Kooperationsinstitut mit globalen Trends wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Migration und politischen Krisen. Diese Trends werden nicht nur national, sondern auch in internationalen Projekten und durch den Austausch von Daten in kooperativen Settings bearbeitet. Das BIBB entwickelt zu diesen Themen innovative Konzepte und bietet gleichzeitig praxisnahe Handlungsempfehlungen für nationale und internationale Partner.

Hinweis: Weitere Informationen zum Referat Nachwuchsförderung finden Sie auf der Homepage des ZfL unter:

[Nachwuchsförderung am ZfL — Zentrum für Lehrkräftebildung \(ZfL\)](#)

