Integrierter Gesamtbericht des SINUS-Instituts

Reformakzeptanz im Bereich Schulbildung

Wie Gesellschaft, Eltern und Schulleitungen auf Reformen im deutschen Schulsystem blicken

SINUS-Studie im Auftrag der

Deutsche Telekom Stiftung

Heidelberg/Berlin, Oktober 2026

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7

1.1 Hintergrund, Zielsetzung und methodische Anlage der Studie 7

Forschungsdesign und Methode 8

Einordnung der Stichprobe: Wen haben wir tatsächlich befragt? 10

Die untersuchten Reformideen im Überblick 11

2 Relevanz von Bildung und Reformen im Schulsystem 12

2.1 Wie wichtig ist den Menschen in Deutschland das Thema Bildung? 12

2.2 Wie gut funktioniert Schule in Deutschland? 13

Wie Schulleitungen darüber denken 14

2.3 Wie zukunftsfähig ist Schule in Deutschland? 15

2.4 Wie fair ist das deutsche Schulsystem? 16

Der Widerspruch zwischen Systemkritik und eigener Erfahrung 17

2.5 Blick von außen: die Perspektive ukrainisch- und arabischsprachiger Eltern 17

2.6 Reformwunsch und Reformskepsis 19

2.7 Welche Ebene soll über Schule entscheiden? 20

3 Die Reformideen zur Diskussion gestellt 23

3.1 Das Gesamtbild im Überblick 23

Großer Konsens, abgestufte Zustimmung 23

Ost und West: geringe Unterschiede mit einer Ausnahme 24

Welche Reformansätze bereits heute in Schulen praktiziert werden 24

Milieus erklären mehr als Region, Bildung, Alter oder Geschlecht 25

Zum Aufbau der folgenden Abschnitte 26

3.2 Konsensfähige Reformideen 26

Multiprofessionelle Teams: weiteres pädagogisches Personal an Schulen 26

Praktisches und berufsnahes Lernen 30

3.3 Bedingt konsensfähige Reformideen 33

Fächerübergreifendes Lernen 34

Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen 38

Umgang mit KI lernen 41

3.4 Reformideen mit Dissenspotenzial 46

Einsatz von Quereinsteiger*innen 46

Lehrkräfte nutzen KI 50

KI für individuell angepasstes Lernen 54

Gemeinsames Lernen bis Klasse 10 58

4 Was sind die gesellschaftlichen Akzeptanzbedingungen für Reformen im Schulsystem? 62

4.1 Nicht das „Ob“ steht zur Debatte, sondern das „Wie“ und das „Ob überhaupt“? 62

4.2 Gesellschaftsübergreifende Konsensfelder 63

Länderübergreifende Vereinheitlichung 63

Multiprofessionelle Teams an Schulen 63

Praxisnahes Lernen 64

4.3 KI: ein Kapitel für sich 64

4.4 Übergreifende Reformziele: Was Schule heute leisten soll 65

4.5 Akzeptanzbedingungen für Reformen 65

4.6 Ansatzpunkte für eine gelungene Reformkommunikation 66

5 Fazit 68

5.1 Reformwille ohne Reformzutrauen 68

5.2 Gute Schule im unzureichenden System 68

5.3 Verlässlichkeit unter veränderten Vorzeichen 69

5.4 Chancengerechtigkeit braucht ungleiche Unterstützung 69

5.5 KI macht die Grundfrage von Schule sichtbar 70

5.6 Vom Reformversprechen zur sichtbaren Reformfähigkeit 71

6 Anhang 73

6.1 Erhebungsdesign im Überblick 73

6.2 Struktur der Stichprobe 74

Quotenerfüllung 74

6.3 Besprochene / abgefragte Reformen in der Studie _____ 76

6.4 Übersicht der Zustimmungswerte nach Sinus-Milieus _____ 78

6.5 Übersicht über Umsetzungsstand der Reformansätze an den Schulen _____ 79

6.6 Das deutsche Schulsystem – Bewertung und Wünsche nach Bundesland _____ 80

6.7 KI-Reformen – Unentschiedenheit bei Gesamtbevölkerung und Eltern in den Sinus-Milieus _ 81

7 Literatur _____ 84

8 Impressum _____ 85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Milieuverteilung - Gesamtbevölkerung und Eltern schulpflichtiger Kinder im Vergleich10

Abbildung 2: Top-of-Mind-Themen: Gesamtbevölkerung und Eltern schulpflichtiger Kinder im Vergleich 13

Abbildung 3: Beurteilung der Funktionsweise des deutschen Schulsystems 13

Abbildung 4: „Im deutschen Schulsystem haben alle Kinder ungeachtet ihres familiären Hintergrunds die gleichen Bildungschancen.” 16

Abbildung 5: Wichtigkeit der Reformierung des deutschen Bildungssystems 19

Abbildung 6: Realisierbarkeit von Reformen im Schulsystem 19

Abbildung 7: Zustimmung zu bundesweit einheitlichen Lehrplänen und Abschlussprüfungen nach Sinus-Milieus 21

Abbildung 8: Überblick: Bewertung der Reformideen, Gesamtbevölkerung und Eltern 23

Abbildung 9: Bewertung der Reformideen: Ost und West im Vergleich 24

Abbildung 10: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Weiteres pädagogisches Personal” nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung 27

Abbildung 11: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Weiteres pädagogisches Personal” nach Sinus-Milieus, Eltern 27

Abbildung 12: Erwartete Vorteile: Weiteres pädagogisches Personal 28

Abbildung 13: Erwartete Nachteile: Weiteres pädagogisches Personal 28

Abbildung 14: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Praktisches und berufsnahes Lernen” nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung 31

Abbildung 15: Erwartete Vorteile: Praktisches und berufsnahes Lernen 31

Abbildung 16: Erwartete Nachteile: Praktisches und berufsnahes Lernen 32

Abbildung 17: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Fächerübergreifendes Lernen” nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung 34

Abbildung 18: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Fächerübergreifendes Lernen” nach Sinus-Milieus, Eltern 35

Abbildung 19: Erwartete Vorteile: Fächerübergreifendes Lernen 35

Abbildung 20: Erwartete Nachteile: Fächerübergreifendes Lernen 36

Abbildung 21: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen” nach Sinus-Milieus 38

Abbildung 22: Erwartete Vorteile: Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen 39

Abbildung 23: Erwartete Nachteile: Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen 40

Abbildung 24: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Umgang mit KI lernen" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung.....42

Abbildung 25: Erwartete Vorteile: Umgang mit KI lernen.....43

Abbildung 26: Erwartete Nachteile: Umgang mit KI lernen 43

Abbildung 27: KI-Nutzung durch Kind 44

Abbildung 28: Basis: Eltern: Zustimmung zu Statements zum Umgang mit KI nach Schulform (Trifft voll und ganz / teilweise zu) 44

Abbildung 29: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Einsatz von Quereinsteiger*innen" nach Sinus-Milieus 47

Abbildung 30: Erwartete Vorteile: Einsatz von Quereinsteiger*innen 48

Abbildung 31: Erwartete Nachteile: Einsatz von Quereinsteiger*innen 48

Abbildung 32: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Lehrkräfte nutzen KI" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung.....51

Abbildung 33: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Lehrkräfte nutzen KI" nach Sinus-Milieus, Eltern 51

Abbildung 34: Erwartete Vorteile: Lehrkräfte nutzen KI 52

Abbildung 35: Erwartete Nachteile: Lehrkräfte nutzen KI 52

Abbildung 36: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Individuell angepasstes Lernen mit KI" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung.....54

Abbildung 37: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Individuell angepasstes Lernen mit KI" nach Sinus-Milieus, Eltern 55

Abbildung 38: Erwartete Vorteile: Individuell angepasstes Lernen mit KI 55

Abbildung 39: Erwartete Nachteile: Individuell angepasstes Lernen mit KI 56

Abbildung 40: Erwartete Vorteile: Längeres gemeinsames Lernen 59

Abbildung 41: Erwartete Nachteile: Längeres gemeinsames Lernen 59

1 Einleitung

Alle sind sich einig: Schule muss anders werden. Aber wie? Kaum ein gesellschaftlicher Bereich wird seit Jahren so beständig vermessen, kritisiert und mit Reformvorschlägen bedacht wie das deutsche Schulsystem. Bildungswissenschaft und Bildungspolitik diskutieren über Chancengerechtigkeit, individuelle Förderung, neue Lernformen und zeitgemäße Kompetenzen. In den Medien folgen auf jeden PISA-Schock neue Berichte über Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall, marode Gebäude und Digitalisierungsrückstände. Und auch populäre Sachbücher tragen die Krisendiagnose längst im Titel: Richard David Precht spricht vom „Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern“, Silke Müller titelt „Schule gegen Kinder“, Michael Winterhoff warnt, „Deutschland verdummt“, Aladin El-Mafaalani untersucht den „Mythos Bildung“ und Bob Blume fragt angesichts von KI und sozialer Ungleichheit: „Warum noch lernen?“

An Problembeschreibungen und Lösungsideen mangelt es also nicht. Trotzdem verändert sich Schule in der Breite nur langsam. Das liegt auch daran, dass hinter der allgemeinen Forderung nach Reformen sehr unterschiedliche Vorstellungen davon stehen, was gute Schule künftig leisten soll. Soll sie stärker Grundlagenwissen sichern oder stärker auf Kompetenzen setzen? Mehr individuell fördern oder länger gemeinsam lernen lassen? Digitale Technologien offensiv nutzen oder zunächst ihre Risiken begrenzen? Lehrkräfte entlasten, Schulen mehr Freiräume geben, bundesweit stärker vereinheitlichen – vieles davon klingt für sich genommen plausibel, muss im Schulalltag aber gleichzeitig funktionieren.

Damit rückt eine Frage in den Mittelpunkt, die in der Reformdebatte bislang vergleichsweise wenig beachtet wird: Wie blickt die Gesellschaft selbst auf mögliche Veränderungen? Welche Reformideen überzeugen Eltern, Schulleitungen sowie Bürgerinnen und Bürger – und wo entstehen Vorbehalte? Viele wissenschaftlich entwickelte und getestete Lösungen liegen auf dem Tisch, aber das reicht nicht. Veränderungen müssen politisch entschieden, praktisch umgesetzt und von denen mitgetragen werden, die ihre Folgen im Alltag erleben. Die vorliegende Studie untersucht deshalb nicht nur, welche Reformen als wünschenswert gelten, sondern auch, unter welchen Bedingungen ihnen zugetraut wird, tatsächlich zu gelingen.

1.1 Hintergrund, Zielsetzung und methodische Anlage der Studie

Die Deutsche Telekom Stiftung möchte die zukunftsorientierte Transformation von Schule und Bildung in Deutschland fördern. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf einer Verbesserung von Bildung im Bereich der MINT-Fächer, aber auch eine holistische Veränderung auf Ebene des Schulsystems wird angestrebt. Das deutsche Bildungssystem weist einige Defizite auf: So erwerben beispielsweise viele Schülerinnen und Schüler in den MINT-Fächern nicht die notwendigen Grundkompetenzen. Außerdem fehlen bundesweit tausende Lehrkräfte an den Schulen. Zudem weist Deutschland im OECD-Vergleich eine hohe soziale Ungleichheit im Bildungsbereich auf.

Für diese und viele weitere Herausforderungen gibt es empirisch basierte Lösungsvorschläge aus der Bildungswissenschaft. Doch trotz umfangreichen Wissens zu Erfolgsfaktoren im Bereich schulischer Bildung und intensiver Debatten hat sich das deutsche Schulsystem bisher in der Breite nur minimal verändert.

Deshalb stellt sich die Frage, inwieweit Bildungsreformen überhaupt gesamtgesellschaftlich erwünscht sind. Bislang gibt es kaum valide, repräsentative Daten zur Haltung der Gesellschaft – als Steuerzahlende und Wählende – und vertiefend von Eltern und Schulleitungen als besonders betroffene Gruppen zu möglichen Veränderungen im Schulsystem.

Unklar ist insbesondere,

- welche Reformvorschläge in der Elternschaft und in der Gesellschaft breite Zustimmung finden.
- welche Reformvorschläge aus Praxissicht der Schulleitungen für sinnvoll und machbar gehalten werden.
- wo Vorbehalte, Unsicherheiten oder Missverständnisse bestehen.
- welche gesellschaftlichen Erwartungen an Schule heute existieren.
- welche Veränderungen gesellschaftlich konsensfähig wären – und wo klare Grenzen liegen.
- welche äußeren oder inneren Barrieren verhindern, dass evidenzbasierte Reformen umgesetzt werden, und welche Ansatzpunkte es gäbe, um diese Barrieren zu überwinden.

Die vorliegende Studie setzt hier an und bringt Wissenschaft, Expert*innenwissen sowie die gesellschaftliche Perspektive systematisch zusammen. Ziel der Studie ist es, ein umfassendes Bild davon zu zeichnen, wie Eltern, die Gesamtgesellschaft und Schulleitungen von Grundschulen und weiterführenden Schulen in Deutschland zu zentralen Reformvorschlägen der modernen Bildungsforschung stehen und welche Faktoren ihre Zustimmung oder Ablehnung beeinflussen. Damit trägt die Studie dazu bei, die Lücke zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und realer Schulpraxis zu schließen.

Forschungsdesign und Methode

Um ein tiefergehendes Verstehen der Thematik zu ermöglichen, besteht die Studie aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil. Beide Teile sind aufeinander bezogen: Die qualitative Erhebung diente zum einen der Vorbereitung der quantitativen Befragung, zum anderen liefert sie eigenständige Befunde, die über das quantitativ Messbare hinausgehen.

Die **qualitative** Studie basiert auf insgesamt 38 Tiefeninterviews zu verschiedenen Reformideen mit 26 Eltern schulpflichtiger Kinder – sowohl deutschsprachige Eltern (18 Interviews) als auch nicht-deutschsprachige Eltern (8 Interviews) – sowie mit 12 Schulleitungen. Während deutschsprachige Eltern die Mehrheit der Elternschaft an Schulen stellen, steigt durch Migration und Flucht auch der Anteil der Eltern, die kein oder wenig Deutsch sprechen und häufig andere Schulsysteme gewohnt sind. Da zu erwarten ist, dass diese Eltern im deutschen Schulsystem im Vergleich mit deutschsprachigen Eltern andere Erfahrungen machen und zusätzliche Herausforderungen erleben, wurden sie in der qualitativen Studie gesondert berücksichtigt; die Interviews wurden auf Ukrainisch (4 Interviews) und Arabisch (4 Interviews) geführt.

Neben den Eltern wurden auch Schulleitungen in die qualitative Erhebung eingebunden. Während Eltern die eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen ihrer Kinder im Schulsystem als Bewertungsmaßstab für Reformen heranziehen, steht bei Schulleitungen die Perspektive als gegebenenfalls umsetzender Akteur im Vordergrund. Diese Sichtweise ist besonders dann von Bedeutung, wenn es um Fragen der Realisierbarkeit von Reformen im Schulalltag geht.

Bei der Auswahl der Gesprächspersonen wurde auf folgende Merkmale geachtet, um möglichst vielfältigen Erfahrungen und Meinungen Raum zu geben:

Deutschsprachige Eltern von schulpflichtigen Kindern der 1. bis 10. Klasse

- Schulformen, die die Kinder besuchen (Mischung aus Grundschule, Haupt-/Realschule, Gymnasium, Gesamt- und Gemeinschaftsschule)
- Regionen in Deutschland (ca. jeweils ein Viertel Ost/West/Nord/Süd sowie urban und kleinstädtisch/ländlich gleichverteilt)
- Geschlecht der Befragten (ca. hälftig männlich bzw. weiblich)
- Alter der schulpflichtigen Kinder (1.-10. Klasse)

- Guter Mix aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund sowie unterschiedlichem Einkommen

Nicht-deutschsprachige Eltern

- Eltern schulpflichtiger Kinder (1.-10. Klasse) mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen (Sprachniveau B1 und darunter)

- Sprache (je 4 arabisch- und ukrainisch-sprachige Eltern)

- Pro Sprache eine Mischung nach Geschlecht, Schulform und Region

Schulleitungen

- Region in Deutschland (ca. jeweils ein Viertel Ost/West/Nord/Süd)

- Schulform (Mischung aus Grund-, Haupt-/Realschule, Gymnasium, Gesamt- und Gemeinschaftsschule)

- Geschlecht (ca. hälftig männlich bzw. weiblich)

- Leitung oder stellvertretende Leitung

- Bisherige Dauer im Amt (Mix aus „weniger als 5 Jahre“ oder „mehr als 5 Jahre“ Schulleitungserfahrung)

Die circa einstündigen Gespräche fanden online statt und wurden zwischen April und Juni 2026 durchgeführt. Die Gespräche mit ukrainisch- und arabischsprachigen Eltern wurden von muttersprachlichen Interviewer*innen geführt und im Nachhinein übersetzt.

Für die anschließende **quantitative** Befragung wurden im Zeitraum vom 11.06.2026 bis 02.07.2026 insgesamt 2.594 Personen aus der erwachsenen Bevölkerung online befragt. Um eine Repräsentativität für die deutschsprachige erwachsene Online-Bevölkerung zu erzielen, wurden folgende Quoten gesetzt:

- Alter und Geschlecht als Kreuzquoten

- Bildung (niedrig, mittel, hoch)

- Wohnort (Bundesland bzw. Nielsengebiete)

Zusätzlich wurden weitere 600 Eltern schulpflichtiger Kinder (1.-10. Klasse) befragt, um die Gruppe der Eltern auch quantitativ gesondert auswerten zu können. Somit beläuft sich die Stichprobe der Eltern mit schulpflichtigen Kindern in der 1.-10. Klasse in der Gesamtstichprobe auf 803 Personen. Bei der Zusatzrekrutierung der Eltern wurden folgende Quoten beachtet, um eine Aussteuerung entlang zentraler Strukturmerkmale zu erreichen:

- Alter und Geschlecht als Kreuzquoten

- Bildung (niedrig, mittel, hoch)

- Wohnort (Ost/West)

Für die vergleichende Analyse innerhalb der Gesamtbevölkerung wurden die Daten der Eltern so gewichtet, dass sie dem tatsächlichen Anteil an Eltern in der deutschen Gesamtbevölkerung entsprechen.

Einordnung der Stichprobe: Wen haben wir tatsächlich befragt?

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass eine Repräsentativität hinsichtlich des Migrationshintergrunds – gemessen an den Daten des Mikrozensus – nicht erreicht wird.

Während laut Mikrozensus 20 Prozent der Bevölkerung eigene Migrationserfahrung haben – das heißt: selbst nach Deutschland eingewandert sind –, trifft dies in der vorliegenden Stichprobe nur auf 5 Prozent der Befragten zu. Dies liegt einerseits an der Zusammensetzung des Panels, aus dem die Stichprobe gezogen wurde, andererseits daran, dass die quantitative Befragung auf Deutsch durchgeführt wurde.

Eltern mit eigener Migrationserfahrung machen in den Daten des Mikrozensus 30 Prozent aller Eltern in Deutschland aus; hierbei geht es um Eltern mit Kindern im Haushalt, das Alter der Kinder ist nicht definiert. In der Stichprobe dieser Studie haben nur 12 Prozent der Eltern von Kindern der 1. bis 10. Klasse eigene Migrationserfahrung.

Somit können die Ergebnisse der quantitativen Befragung mit Blick auf den Einfluss von Migrationserfahrung nur eingeschränkt interpretiert werden. Um diese Zuwanderungsperspektive dennoch zu berücksichtigen, ergänzt die qualitative Studie die quantitative Befragung um die Sichtweisen eingewanderter und nicht-deutschsprachiger Eltern. Diese Ergänzung ersetzt keine repräsentative Erfassung, gibt jedoch wertvolle Hinweise, wie Eltern, die nicht im deutschen Schulsystem sozialisiert wurden und die noch nicht gut Deutsch sprechen, das Schulsystem in Deutschland wahrnehmen.

Die Elternstichprobe unterscheidet sich erwartungsgemäß von der Gesamtbevölkerung: Eltern schulpflichtiger Kinder sind deutlich jünger – 73 Prozent sind zwischen 30 und 49 Jahre alt, gegenüber 34 Prozent in der Gesamtbevölkerung – und in der Folge auch formal höher gebildet (53 Prozent mit hohem Bildungsabschluss gegenüber 43 Prozent in der Gesamtbevölkerung). Diese Struktur entspricht der statistischen Verteilung und ist bei der Interpretation von Unterschieden zwischen den beiden Gruppen mitzudenken: Wo Eltern anders urteilen als die Gesamtbevölkerung, kann dies sowohl an ihrer Betroffenheit als auch an ihrer soziodemografischen Zusammensetzung liegen.

Die Verteilung über die Sinus-Milieus® fällt bei Eltern und Gesamtbevölkerung hingegen ähnlich aus. Leicht überrepräsentiert sind unter den Eltern nur das Konservativ-Gehobene und das Nostalgisch-Bürgerliche Milieu – und das auch nur in geringem Maße. Die Milieuzugehörigkeit ist für diese Studie von besonderer Bedeutung, weil sie sich (wie Kapitel 3 zeigt) als der Faktor erweist, der Unterschiede in der Bewertung von Reformideen am besten erklärt.

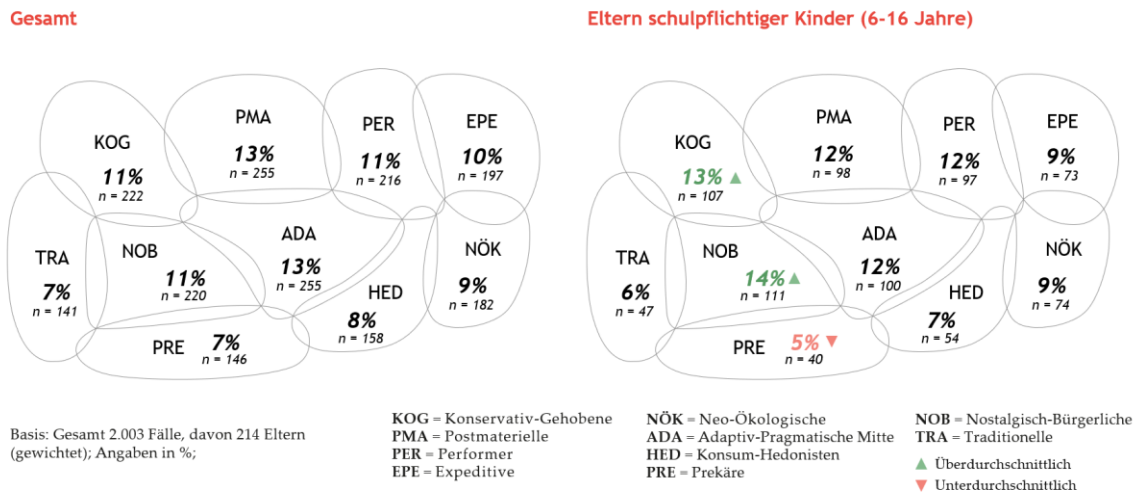


Abbildung 1: Milieuverteilung - Gesamtbevölkerung und Eltern schulpflichtiger Kinder im Vergleich

Die untersuchten Reformideen im Überblick

Ausgehend von der MINT-Förderung und aktuellen pädagogischen Diskursen wurden gemeinsam mit der Deutschen Telekom Stiftung eine Auswahl an Reformideen getroffen, die in beiden Studienteilen zur Diskussion bzw. Bewertung gestellt wurden. In der qualitativen Phase wurden die Ideen ausführlich besprochen und auf ihre Verständlichkeit überprüft. Für die quantitative Befragung wurden diese mit Blick auf ein einheitliches Verständnis überarbeitet.

Themenfeld	**Getestete Idee**
Mehr Lebensweltbezug	Praktisches und berufsnahes Lernen
	Fächerübergreifendes Lernen
	Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen
Einsatz von KI an der Schule	Schüler*innen lernen Umgang mit KI
	Schüler*innen nutzen KI zum individuell angepassten Lernen
	Lehrkräfte nutzen KI
Multiprofessionelle Teams	Weiteres pädagogisches Personal an den Schulen
	Einsatz von Quereinsteiger*innen
Längeres gemeinsames Lernen	Gemeinsames Lernen bis zur 10. Klasse
Kurz-Evaluation: Vereinheitlichung des Schulsystems	Bundesweit einheitliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen

2 Relevanz von Bildung und Reformen im Schulsystem

Bevor einzelne Reformideen zur Bewertung stehen, ist zu klären, auf welchen Boden sie fallen: Wie wichtig ist das Thema Bildung überhaupt? Wie wird der Status quo beurteilt? Und traut man dem System zu, sich zu verändern? Die Antworten auf diese drei Fragen bilden den Bewertungskontext, vor dem alle weiteren Befunde zu lesen sind. Hierbei zeigt sich: Bildung ist vor allem für diejenigen relevant, die unmittelbar betroffen sind. Das Schulsystem wird überwiegend kritisch gesehen. Reformen wünschen sich fast alle – aber kaum jemand glaubt, dass sie kommen.

2.1 Wie wichtig ist den Menschen in Deutschland das Thema Bildung?

In der deutschsprachigen Online-Bevölkerung gehört Bildung gegenwärtig nicht zu den vordringlichsten Themen. An der Spitze stehen die aktuelle politische Situation in Deutschland (59 Prozent) und die wirtschaftliche Lage (55 Prozent). Es folgen soziale Gerechtigkeit (42 Prozent), bezahlbares Wohnen (41 Prozent) und Migration (35 Prozent). Bildung und Schule in Deutschland wird dagegen nur von 23 Prozent zu den fünf wichtigsten Themen gezählt und rangiert damit lediglich auf Platz 11 von 14 abgefragten Themen.

Dies bedeutet nicht, dass Bildung grundsätzlich als unwichtig angesehen wird. Im Vergleich zu den aktuell als besonders drängend wahrgenommenen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen tritt das Thema in der Gesamtbevölkerung jedoch deutlich in den Hintergrund – vor allem bei denen, die im Alltag nicht (mehr) mit Schule zu tun haben.

Bei Eltern schulpflichtiger Kinder zeigt sich ein grundlegend anderes Bild. Für sie liegt „Bildung und Schule in Deutschland" nach der aktuellen politischen Situation (54 Prozent) und der wirtschaftlichen Lage (53 Prozent) mit 44 Prozent auf Platz 3 der abgefragten Themen. Damit gehört Bildung für Eltern zu den drängendsten gesellschaftlichen Anliegen – noch vor Migration (37 Prozent), bezahlbarem Wohnen (33 Prozent) und sozialer Gerechtigkeit (32 Prozent).

Das lässt darauf schließen, dass der Stellenwert von Bildung deutlich von der unmittelbaren Betroffenheit abhängt. Während das Thema in der Gesamtbevölkerung von anderen aktuellen Problemlagen überlagert wird, rückt es bei Eltern schulpflichtiger Kinder in die Spitzengruppe der gesellschaftlichen Prioritäten. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Dieses Thema wird von 31 Prozent der Eltern, aber nur von 14 Prozent der Gesamtbevölkerung zu den fünf wichtigsten Themen gezählt.

Innerhalb der Gesamtbevölkerung ist das Bildungsthema in den bildungsnahen Leit- und Zukunftsmilieus etwas relevanter, bleibt aber auch dort deutlich hinter dem Stellenwert zurück, den es für Eltern schulpflichtiger Kinder hat. Bemerkenswert ist die Gegenprobe: Unter Eltern differenziert die Milieuzugehörigkeit bei dieser Frage kaum. Die Betroffenheit als Eltern schulpflichtiger Kinder wiegt hier schwerer als die soziokulturelle Zugehörigkeit – ein Muster, das sich bei der Bewertung mehrerer Reformen in dieser Studie zeigt.

Die qualitative Vertiefung stützt diese Einordnung: Für Eltern ist Bildung kein abstraktes Politikfeld, sondern Teil des Familienalltags. Die Bewertung von Schule speist sich aus konkreten Erfahrungen mit Unterricht, Leistungsanforderungen, Betreuung und der Entwicklung des eigenen Kindes. Schulleitungen betrachten dieselben Fragen aus institutioneller Perspektive; für sie verbindet sich die Relevanz des Themas unmittelbar mit der täglichen Verantwortung, pädagogische Ansprüche unter begrenzten personellen und organisatorischen Bedingungen einzulösen. Unabhängig von der Perspektive erhöht unmittelbare Betroffenheit damit nicht nur die Aufmerksamkeit für Bildung, sondern auch die Sensibilität für Funktionsdefizite und Veränderungsbedarf.

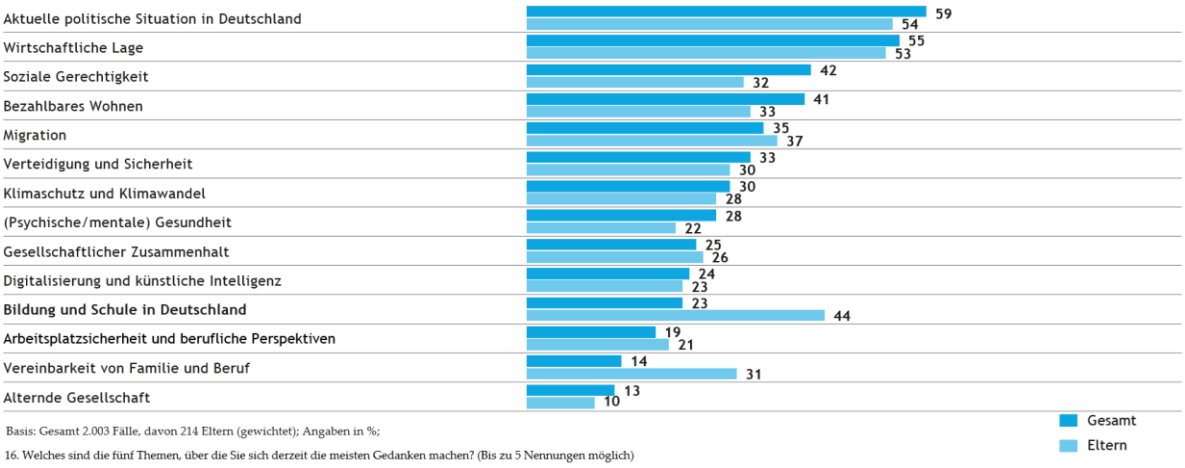
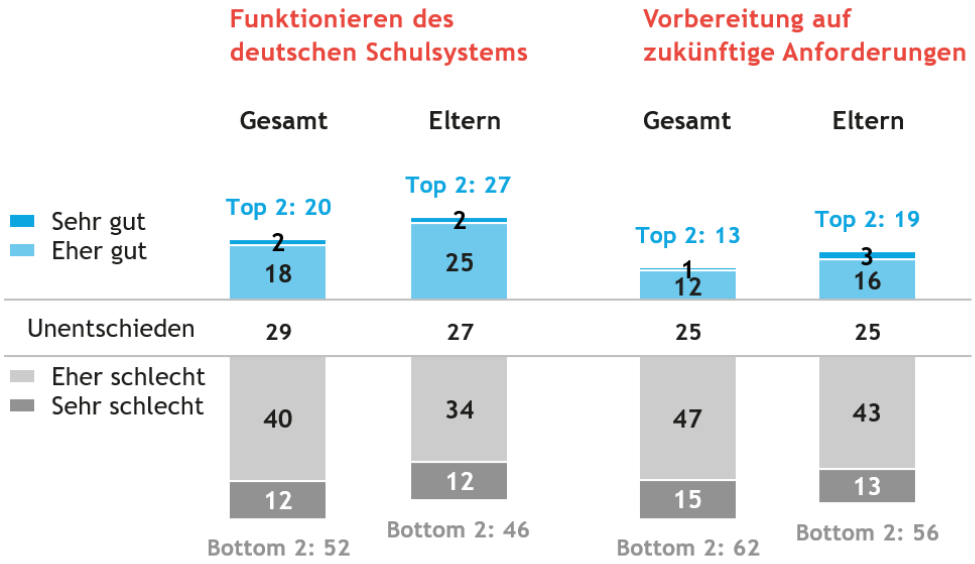


Abbildung 2: Top-of-Mind-Themen: Gesamtbevölkerung und Eltern schulpflichtiger Kinder im Vergleich

2.2 Wie gut funktioniert Schule in Deutschland?

Die Funktionsfähigkeit des deutschen Schulsystems wird sowohl von der deutschsprachigen Online-Bevölkerung als auch von Eltern schulpflichtiger Kinder überwiegend kritisch beurteilt. In der Gesamtbevölkerung geben 52 Prozent an, dass das Schulsystem eher schlecht oder sehr schlecht funktioniert. Unter den Eltern fällt dieser Anteil mit 46 Prozent etwas geringer aus. Nur 27 Prozent der Eltern und 20 Prozent der Gesamtbevölkerung finden, dass das Schulsystem in Deutschland aktuell gut funktioniert. Rund ein Viertel bis knapp ein Drittel beider Gruppen ist unentschieden.

Innerhalb der Elternschaft zeigen sich zudem regionale Unterschiede: Eltern in Ostdeutschland bewerten das Schulsystem tendenziell noch kritischer als Eltern in Westdeutschland – der Anteil der negativen Bewertungen liegt im Osten bei 53 Prozent, im Westen bei 43 Prozent.



Basis: Gesamt 2.003 Fälle, davon 214 Eltern (gewichtet); Angaben in %;
Frage: Wie gut funktioniert das aktuelle Schulsystem in Deutschland aus Ihrer Sicht?
Frage: Wie gut werden Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf die Anforderungen von morgen vorbereitet?

Abbildung 3: Beurteilung der Funktionsweise des deutschen Schulsystems

Die qualitativen Ergebnisse verdeutlichen, worauf sich diese kritische Gesamtbewertung richtet. Eltern und Schulleitungen beschreiben weniger einzelne Defizite als ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren: gestiegene Anforderungen durch eine sich wandelnde Schülerschaft, persönliche Probleme der eigenen Kinder oder ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, Personalmangel, knappe zeitliche Ressourcen, uneinheitliche Rahmenbedingungen und eine als schwerfällig wahrgenommene Schulverwaltung. Auffällig ist zudem, wie stark die Zufriedenheit von der einzelnen Schule und der konkreten Situation des Kindes abhängt: Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen spüren die Defizite deutlich mehr als Eltern, deren Kinder sich mit dem Lernen leichttun.

„Bis Corona lief alles super und leider hatten wir mit Corona, hatten wir dann große Einbußen und sie wurde leider einmal nicht versetzt. […] Ich glaube aber allgemein auch, was ich von Nachbarn, Bekannten, Familie höre, […] dass die Kinder im Moment in den Schulen nicht so erfolgreich sind oder sich nicht konzentrieren können, richtig zu lernen, oder andere Sachen im Kopf haben." (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„Diese Schule wird kaputtgespart. […] Wenn man sich […] die ganzen Klassenstrukturen anguckt, wie viel Ausländeranteil ist, Migrationsanteil, teilweise auch Kinder mit Inklusionsstatus […]: Da braucht man mehr Mitarbeiter, und das kann dann die Lehrkraft, die eigentlich nur unterrichten will, gar nicht abbilden." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

„Naja, und dann hat er das auf jeden Fall geschafft und jetzt geht es ihm echt gut, er gibt echt Gas. Er ist sprachlich sehr begabt, trotz ADHS und Legasthenie, und hat da richtig gute Erfolge. Das Einzige, was uns wirklich Probleme bereitet, ist einfach Mathe." (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

Wie Schulleitungen darüber denken

Aus Sicht der Schulleitungen liegt die zentrale Spannung zwischen dem pädagogischen Anspruch an individuelle Förderung und den realen Möglichkeiten im Schulalltag: Nicht die Ziele von Schule werden hinterfragt, sondern ihre verlässliche Umsetzung unter den bestehenden Rahmenbedingungen. Viele Schulleitungen berichten, dass sie und ihre Mitarbeitenden im Alltag immer wieder auf strukturelle Hürden stoßen und oft an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gehen. Sie wünschen sich strukturelle Entlastung, mehr Wertschätzung und eine klare Reformperspektive.

Zugleich fällt auf, wie stark sich Schulleitungen mit ihrer Schule identifizieren. Diese hohe Identifikation prägt nahezu alle ihre Bewertungen – und erklärt, warum die Kritik am System selten in Resignation umschlägt, sondern eher in Frustration über gleichbleibende Rahmenbedingungen.

„Das Kollegium macht ganz viel aus. Da steckt viel Engagement hinter. Dass sich da ganz viel eingesetzt wird und auch mehr als die Regelzeit gearbeitet wird. […] Wir sind eine Modellschule, daher haben wir ein bisschen mehr Freiraum, was wir machen dürfen, was aber halt auch mehr Arbeit erfordert, und das bekommen wir nicht wieder honoriert mit Zusatzstunden und Ähnlichem. […] Da ist ganz viel ehrenamtliches Engagement von den Kollegen dabei, ohne dass es nicht so gut laufen würde." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Was man immer wieder hört, ist, dass alle Kolleginnen sagen, eigentlich bin ich doch Lehrerin geworden, weil ich den Kindern was beibringen will, aber Unterricht ist nur noch ein Bruchteil meines Tages hier, ich erziehe ja nur noch. Und das macht müde, das macht mürbe, das macht unzufrieden, das …, ja, macht auch wütend aufs System, dass da nichts geändert wird, dass wir immer wieder an Grenzen stoßen, an denen wir nicht weiterkommen. […] Heute hatten wir Sportfest, das ist mal wieder so ein schöner Tag. War anstrengend, aber dennoch einfach schön." (Schulleitung, Grundschule)

„Es geht darum, die Kinder individuell zu fördern, was nicht so funktioniert, wenn man zu wenig Räume, zu wenig Kollegen, zu wenig Zeit hat. Die unfassbar schnelle Taktung, die es gibt, ist ganz schwierig. Man könnte sich zweiteilen und hätte dann vielleicht ein bisschen Zeit, mit den Kindern zu sprechen noch zwischendrin. Meines Erachtens müsste man eigentlich mit jedem Kind alle anderthalb Wochen mal in Ruhe sprechen, mal zu gucken, wie es ist und wie es funktioniert und was nicht gut funktioniert und so.

Also dieses individuelle Herangehen, was die Kinder mehr und mehr bräuchten, um Schule auch als wichtig, als sinnstiftend, als sinnvoll zu erfahren, können wir eigentlich mit den Ressourcen, die wir haben, gar nicht abbilden." (Schulleitung, Gymnasium)

2.3 Wie zukunftsfähig ist Schule in Deutschland?

Mit Blick auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf zukünftige Anforderungen fällt die Bewertung noch kritischer aus. In der deutschsprachigen Online-Bevölkerung sind lediglich 13 Prozent der Ansicht, dass Kinder und Jugendliche durch die Schule sehr gut oder gut auf die Zukunft vorbereitet werden. Bei den Eltern sind es 19 Prozent. Zugleich findet in beiden Gruppen eine klare Mehrheit, dass die Schule Kinder und Jugendliche schlecht oder sehr schlecht auf die Zukunft vorbereitet (62 Prozent der Gesamtbevölkerung und 56 Prozent der Eltern).

Unter Eltern zeigt sich auch hier ein regionales Gefälle: In Ostdeutschland fällt die Bewertung der schulischen Zukunftsvorbereitung wiederum noch negativer aus als in Westdeutschland.

Die qualitativen Befunde ergänzen diese Einschätzung dahingehend, dass Zukunftsfähigkeit vor allem mit zwei Dingen verbunden wird: mit der Anschlussfähigkeit schulischen Lernens an Alltag und Beruf – also mehr Praxisbezug – und mit der Modernisierung des Lehrplans. Übergreifend besteht der Eindruck, dass Unterricht noch zu sehr von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entkoppelt ist und digitale Entwicklungen, soziale Vielfalt sowie berufliche Orientierung nicht ausreichend aufgreift. Erwartet werden deshalb nicht nur die Vermittlung fachlicher Grundlagen, sondern auch von Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, praktischer Wissensanwendung und sozialen Kompetenzen.

„Die Lehrpläne, die wir heutzutage haben, [sind] noch sehr theoretisch und an alte Sachen angebunden." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

„Es geht nicht nur darum, in der Schule Fakten zu erlernen, sondern Kinder müssen auch als Persönlichkeit ein bisschen gefördert werden." (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„Die KI, das ist nun mal die Zukunft, und das ganz unter den Tisch fallen zu lassen, finde ich nicht richtig, weil die Kinder müssen ja auch auf die Zukunft vorbereitet werden und den Umgang mit der KI erlernen und sicherer werden." (deutschsprachige Mutter, Realschule, West)

Schulleitungen teilen diese Zielvorstellung, verweisen jedoch stärker auf die Voraussetzungen ihrer Realisierung. Eine zukunftsfähige Schule setzt aus ihrer Sicht kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte, eine ausreichende und verlässliche technische Ausstattung, genügend Personal sowie Spielräume für neue Lehr- und Lernformen voraus. Zudem wünscht man sich mehr Zeit und Ruhe, um Reformen umzusetzen und wirken zu lassen. Viele empfinden Veränderungen oft als nicht bis zu Ende gedacht. Damit erklärt sich die besonders kritische Bewertung des Status quo – nicht allein wegen der pädagogischen Herausforderungen, sondern vor allem wegen der Zweifel an der Veränderungsfähigkeit der Strukturen, innerhalb derer sie tagtäglich arbeiten.

„Kinder sind anders, sind anders erzogen, werden anders groß, leben in einer ganz anderen Welt als noch vor 10, 15 Jahren, haben andere Ängste, haben andere Bedürfnisse, und das muss man als Schule anders abbilden und anders auffangen können." (Schulleitung, Grundschule)

„Ja, das ist sehr wichtig. Aber wenn man echt da gute Fortbildung hat, wo man ganz anwendungsorientiert und praxisorientiert was mitnehmen kann und sagen kann, hier, so kann man es machen und so funktioniert es auch […]. Das ist was, was uns als Lehrern dann wirklich hilft." (Schulleitung, Gymnasium).

„Es braucht mehr mit Praxisbezug: Warum lerne ich das, was hat man da für einen Bezug in der Lebenswelt und warum mache ich das? […] Nur da hapert es ein bisschen an Fortbildung und an der Lehrerausbildung." (Schulleitung, Gesamtschule)

2.4 Wie fair ist das deutsche Schulsystem?

Auch die Chancengerechtigkeit des deutschen Schulsystems wird von der deutschsprachigen Online-Bevölkerung und von Eltern schulpflichtiger Kinder überwiegend kritisch beurteilt. Rund die Hälfte der Befragten bezweifelt, dass alle Kinder ungeachtet ihres familiären Hintergrunds in Deutschland die gleichen Bildungschancen haben: Der Anteil liegt bei den Eltern bei 49 Prozent und in der Gesamtbevölkerung bei 52 Prozent. Zugleich glauben nur 28 Prozent der Gesamtbevölkerung und 31 Prozent der Eltern, dass in der Schule aktuell Chancengleichheit gegeben ist. Auch hier fällt die Beurteilung unter Eltern in Ostdeutschland etwas kritischer aus als unter Eltern in Westdeutschland.

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass Chancengerechtigkeit vor allem als Frage der Förderung leistungsschwacher Kinder verstanden wird. Als problematisch gilt auch, dass schulischer Erfolg stark davon abhängen kann, welche Unterstützung Kinder im Elternhaus erhalten, welche Ressourcen eine Schule besitzt und ob sprachliche oder soziale Belastungen aufgefangen werden. Eltern und Schulleitungen verbinden faire Bildungschancen nicht mit einer Gleichbehandlung im engeren Sinne, sondern mit der Fähigkeit der Schule, unterschiedliche Ausgangslagen auszugleichen und sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Kinder angemessen zu fördern.

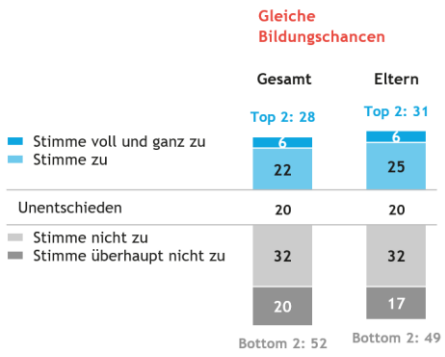
„Es sollte nicht so sein, dass Eltern die finanziellen Möglichkeiten haben, dass die dann in besondere Schulen kommen, so wie es ja jetzt auch ist oder teilweise jetzt immer mehr wird." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„Also sowohl die Schwachen als auch die Starken, die fallen durchs Raster. Also die Mittelmäßigkeit ist die oberste Priorität in Deutschland, und so kommen wir nicht weiter." (deutschsprachiger Vater, Realschule, West)

„Ich würde tatsächlich die Schwachen fördern. Die Starken sind stark genug, aus ihrer Position ihren eigenen Weg zu finden. […] Die Schwachen, aus welchem Grund auch immer die schwach sind, die brauchen mehr Betreuung als die Starken." (Vater, Mittelschule, West)

„Ein schwacher Schüler kann mit guter Unterstützung mal ein starker Schüler werden. Das kann sich aber auch ganz schnell ändern. Wenn ein starker Schüler nicht gefördert wird, wird er zum schwachen Schüler. Also beides macht Sinn und bringt auf jeden Fall was." (Mutter, Gymnasium, Ost)

Dieses Verständnis von Chancengerechtigkeit – bedarfsorientierte Förderung statt Gleichbehandlung – ist eine der wichtigsten Akzeptanzbedingungen für Reformen überhaupt und wird in Kapitel 4 wieder aufgenommen.



Basis: Gesamt 2.003 Fälle, davon 214 Eltern (gewichtet); Angaben in %;
Frage: Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu? „Im deutschen Schulsystem haben alle Kinder ungeachtet ihres familiären Hintergrunds die gleichen Bildungschancen."

Abbildung 4: „Im deutschen Schulsystem haben alle Kinder ungeachtet ihres familiären Hintergrunds die gleichen Bildungschancen."

Der Widerspruch zwischen Systemkritik und eigener Erfahrung

Die kritische allgemeine Einschätzung des Schulsystems insgesamt steht im auffälligen Kontrast zu den persönlichen Erfahrungen vieler Eltern bzw. zu dem, was sie über ihr Kind vom Schulalltag mitbekommen: 81 Prozent geben an, dass ihr eigenes schulpflichtiges Kind sehr oder eher gut in der Schule zurechtkommt. Besonders häufig berichten dies Eltern von Grundschulkindern. Während die strukturellen Bedingungen des Schulsystems somit mehrheitlich kritisch gesehen werden, wird die konkrete Situation des eigenen Kindes überwiegend positiv beurteilt.

Erklärungen dafür finden sich in den qualitativen Interviews. Eltern unterscheiden hier stark zwischen den strukturellen Bedingungen des Schulsystems und den konkreten Erfahrungen ihres Kindes mit einzelnen Lehrkräften oder Schulen. Gute persönliche Beziehungen, engagierte Lehrkräfte, passende Unterstützung und elterliches Engagement können Defizite des Systems im Einzelfall kompensieren, ohne dass sich dadurch die grundsätzliche Kritik an ungleichen Bedingungen und begrenzten Ressourcen relativiert.

„Also mein Sohn ist in der 10. Klasse im Gymnasium, meine Tochter ist in der siebten Klasse einer Oberschule. [Das ist] eine gemeinsame Schule, wo dann versucht wird, dass die Kinder zunächst gemeinsam unterrichtet werden. Wir sind damit sehr unzufrieden. Mit der Schule von meinem Sohn sind wir aber sehr gut zufrieden. " (deutschsprachiger Vater, Gymnasium / Realschule, West)

„Es läuft sehr gut. Aber ich habe den Eindruck, dass die Arbeit dann an uns bleibt. […] Sonst würde das Ganze ganz anders ausschauen. Also das ist meine Arbeit und die meines Mannes, dass es gut läuft." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

„Die Schule, das ist eigentlich nur so ein Aufbewahrungsort momentan. Einzelne Lehrer sind sehr engagiert, aber mit 32 Kinder in der Klasse, also da können wir uns wirklich nicht über regulären Unterricht unterhalten. […] Unser Sohn macht sehr viel nachmittags, aber das ist schon so ein bisschen im Privaten. […] Ich habe Sprachen gemacht, mein Mann Mathe. Also wir haben es gemacht." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

2.5 Blick von außen: die Perspektive ukrainisch- und arabischsprachiger Eltern

Die hier befragten nicht-deutschsprachigen Eltern beurteilen das deutsche Schulsystem deutlich positiver. Der Grund liegt vor allem in den unterschiedlichen Vergleichsmaßstäben, die deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Eltern anlegen. Im Vergleich mit den Schulsystemen ihrer Herkunftsländer erleben ukrainisch- und arabischsprachige Eltern die pädagogische Ausrichtung, die Ausstattung und den Umgang mit Kindern und Eltern deutscher Schulen als sehr fortschrittlich. Sie schätzen die Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und deren Einsatz bei der individuellen Förderung ihrer Kinder ebenso wie die stärker schülerzentrierte und weniger autoritäre Pädagogik und den Praxisbezug in Form von Projekttagen und Schulpraktika.

„Die Art und Weise, wie die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern gestaltet ist – das finde ich wirklich toll. Und all die Instrumente, die das System derzeit für die Berufsorientierung in Form von Praktika bietet." (Mutter, Ukraine)

„Ich hab das Gefühl, dass Kinder in Deutschland glücklicher sind in der Schule. Sie können offen über ihre Probleme sprechen, auch mit Lehrern, haben keine Angst, Fragen zu stellen, nach Hilfe zu fragen." (Mutter, Jordanien)

„Weil in der 1. Klasse in Deutschland werden die Kinder nicht direkt unter Druck gesetzt und überschüttet mit Lernmaterial, sondern langsam in das Schulsystem gefördert." (Vater, Jordanien)

„Der größte Unterschied ist die Einstellung der Lehrer gegenüber den Kindern und in Bezug auf die Kommunikation. Was mir besonders gut gefällt – und was auch meine Tochter bereits selbst bemerkt, ist die große Aufmerksamkeit, die darauf gerichtet ist, wie sich das Kind fühlt und was ihm gelingt. Der Schwerpunkt liegt nicht darauf, was nicht funktioniert oder was schlecht ist, sondern genau das Gegenteil: worin man gut ist und wie man sich verbessern kann." (Mutter, Ukraine)

Die grundsätzlich positive Bewertung schließt konkrete Schwierigkeiten nicht aus. Aufgrund ihrer Migrationserfahrung sind Eltern und Kinder mit sprachlichen Hürden, sozialen Herausforderungen und oft auch psychischen Belastungen konfrontiert, die sich aus dem Wechsel in ein neues Land, einen neuen Kulturkreis und ein neues soziales und schulisches Umfeld ergeben. Hinzu kommt, dass diese Eltern ihre Möglichkeiten, ihren Kindern praktisch zu helfen, häufig als unzureichend ansehen, weil sie selbst die Sprache und das deutsche Schulsystem nicht kennen, die inhaltlichen Anforderungen nicht verstehen und ihnen die Orientierung im deutschen Schulsystem schwerfällt. Einige behelfen sich mit KI-Werkzeugen oder privater Nachhilfe. Andere berichten, dass ihre Kinder durch einzelne Lehrkräfte oder ehrenamtliche Helfer*innen unterstützt werden.

„Gut. Die Jüngere hat einige Verhaltensauffälligkeiten, aber was das eigentliche Lernen angeht, ist es mehr oder weniger in Ordnung. Und sie lernen beide nach und nach die Sprache. Am Anfang wurden wir da auch von einer ehrenamtlichen Dame unterstützt, die uns sehr geholfen hat." (Mutter, Ukraine)

„Zurzeit läuft es mittelmäßig, da sie Schwierigkeiten hat mit der deutschen Sprache. Das hat sich leider erst nach der 3. Klasse gezeigt, da die 1.–2. Klasse durch Corona nur online war. Daher habe ich das Gefühl, dass die Corona-Zeit meine Tochter schulisch zurückgeworfen hat und es ihr schwieriger macht, die deutsche Sprache besser zu verstehen. Daher versuche ich für sie Nachhilfeunterricht zu besorgen, der ihr dann helfen könnte." (Mutter, Jordanien)

Bemerkenswert ist, dass gerade die Chancengleichheit im deutschen Schulsystem von diesen Eltern hoch eingeschätzt wird – also genau jener Punkt, den deutschsprachige Eltern und die Gesamtbevölkerung besonders kritisch sehen. Die positive Sicht ergibt sich zum einen aus der Akzeptanz ungleicher Voraussetzungen aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und des Zuzugs in ein anderes Schulsystem, vor allem jedoch aus dem Vergleich zur deutlich geringeren Bildungsgerechtigkeit in den Herkunftsländern.

„Ja natürlich, weil sie sich integrieren und integriert haben, weil sie mit anderen deutschsprachigen Kindern in der Schule sind und dadurch auch die gleichen Bildungschancen haben. […] Also in Deutschland werden Kinder egal aus welcher Schicht der Gesellschaft sehr gefördert." (Mutter, Libanon)

„In unseren Ländern brechen die meisten aus finanziellen Gründen die Schule ca. ab der 6. Klasse ab und arbeiten, daher sind in den Klassen danach immer weniger Schüler." (Vater, Jordanien)

„Nun, natürlich ist es die Sprache. Wahrscheinlich führt sie zu gewissen Unterschieden; vielleicht hat man dort etwas nicht verstanden, aber möglicherweise wird allen das Gleiche angeboten. Ich denke schon: Deutsche Kinder, die hier geboren wurden, haben natürlich Vorteile, weil sie die Sprache besser beherrschen. (Vater, Ukraine)

„Sehen Sie, ich bin ein Mensch, der nicht gern Verantwortung abschiebt. Deshalb denke ich: Wenn meine Tochter und ich Veränderungen brauchen, liegt das in unserer Verantwortung, und wir müssen etwas dafür tun. Das Haupthindernis ist die Sprache. Wenn man die gleichen Chancen wie andere Kinder haben will, muss man sich mehr anstrengen. Das ist alles." (Mutter, Ukraine)

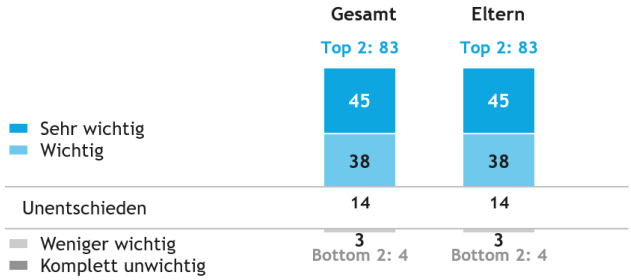
Es liegt nahe, hier einen Honeymoon-Effekt zu vermuten – eine Bewertung, die sich mit längerer Verweildauer und wachsender Vertrautheit mit dem System angleicht. Festhalten lässt sich aber, dass nicht allein die beobachtete Realität, sondern auch der Bewertungsmaßstab den Unterschied macht: Dasselbe Schulsystem kann als fortschrittlich oder als defizitär erlebt werden, je nachdem, womit es verglichen wird.

2.6 Reformwunsch und Reformskepsis

Die quantitativen Befunde zeigen, dass der Wunsch nach grundlegenden Veränderungen im deutschen Schulsystem in der deutschsprachigen Online-Bevölkerung ebenso wie unter Eltern schulpflichtiger Kinder sehr stark ausgeprägt ist. In beiden Gruppen sprechen sich vier von fünf Befragten (jeweils 83 Prozent) für Reformen aus. Bei der Offenheit für Reformen gibt es somit keine Unterschiede mit Blick auf die Betroffenheit.

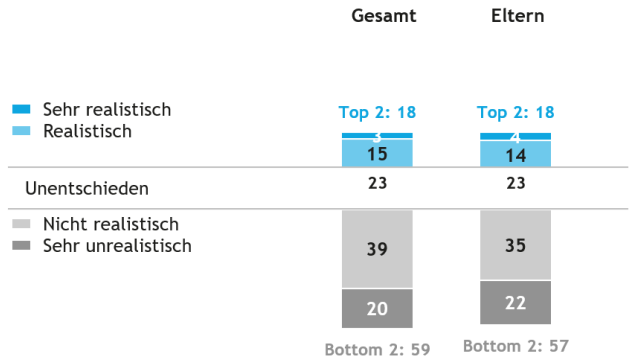
Dem ausgeprägten Veränderungswunsch steht zugleich eine ebenso verbreitete Skepsis hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung gegenüber. Lediglich 18 Prozent der Gesamtbevölkerung und auch der Eltern halten es für sehr oder eher realistisch, dass das deutsche Schulsystem innerhalb der kommenden fünf Jahre tatsächlich reformiert wird. Zugleich hält eine breite Mehrheit (59 Prozent der Gesamtbevölkerung, 57 Prozent der Eltern) grundlegende Reformen für unrealistisch.

Der zentrale Befund lautet daher: Reformen werden zwar gewünscht, ihre Umsetzung wird jedoch kaum erwartet.



Basis: Gesamt 2.003 Fälle, davon 214 Eltern (gewichtet); Angaben in %;
Frage: Wie wichtig finden Sie es, dass das deutsche Schulsystem reformiert wird?

Abbildung 5: Wichtigkeit der Reformierung des deutschen Bildungssystems



Basis: Gesamt 2.003 Fälle, davon 214 Eltern (gewichtet); Angaben in %;
Frage: Wie realistisch ist es aus Ihrer Sicht, dass es in den nächsten 5 Jahren in Deutschland zu grundlegenden Reformen im Schulsystem kommt?

Abbildung 6: Realisierbarkeit von Reformen im Schulsystem

Die qualitativen Ergebnisse erklären diese Diskrepanz als Reformfatalismus: Veränderungen werden zwar für notwendig und wünschenswert gehalten, dem Schulsystem wird jedoch nur begrenzt zugetraut, sie konsequent und flächendeckend umzusetzen. Dies liegt auch daran, dass bisherige Reformbemühungen als nicht stringent und gemessen am sinkenden Bildungsniveau als wenig zielführend erlebt werden. Reformskepsis gründet sich folglich weniger auf mangelnder

Reformbereitschaft als vielmehr auf dem Zweifel an politischen Entscheidungsprozessen und hinreichenden Umsetzungsbedingungen in der Schule.

„Ich finde es [multiprofessionelle Teams] eine super Idee, weil die Kinder nur davon profitieren können, aber es wird bestimmt wieder abgeschmettert werden. Dafür haben wir kein Geld und haben wir überhaupt die Fachkräfte oder haben wir überhaupt so viele Leute, die bereit sind, an die Schulen zu gehen und sich da einzusetzen?" (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

„[M]an muss wirklich gucken, ok, welche Ressourcen habe ich und wie verzahne ich die dann auch im Sinne eines schlüssigen Gesamtkonzepts effektiv. Sonst hat man hinterher viel Aktionismus, der aber nicht wirklich greifbar was bringt." (Schulleitung, Grundschule).

„Bildung an sich, ist eine wahnsinnig langsame Geschichte. Das heißt, also bitte nicht heute eine Reform anstoßen und erwarten, dass im nächsten oder übernächsten oder selbst nach drei Jahren das schon konkret sichtbar wird. Wir sprechen da von Intervallen von 10 bis 20 Jahren, bis bestimmte Reformen, gerade wenn sie grundlegender Natur sind, überhaupt erst mal ihre Früchte tragen. Und wenn ich natürlich politisch nicht gewillt bin, diese zwei oder drei Legislaturperioden dann auch durchzuhalten, […] dann ist das eben auch ein großes Problem und führt uns letzten Endes an der Basis, wenn man das mal so sagen kann, immer wieder ins Verderben." (Schulleitung, Gymnasium)

„Und es ist unfassbar schwer in Schule was zu verändern. Es bewegt sich wie so ein ganz träger Ozeandampfer, wenn man da versucht, mal irgendeine Richtungsänderung anzutippen. Das ist sehr, sehr schwer." (Schulleitung, Gymnasium)

Die zentrale Konfliktlinie verläuft somit weniger zwischen Reform und Bewahrung als zwischen dem Wunsch nach Verbesserungen und der Erwartung, dass die notwendigen Voraussetzungen dafür fehlen. Dieser Befund aus der qualitativen Phase wird durch die quantitativen Daten in Kapitel 3 immer wieder untermauert: Wo Reformideen auf Skepsis stoßen, basiert diese oft auf Zweifeln an den Umsetzungsbedingungen, nicht an der Reformidee an sich.

2.7 Welche Ebene soll über Schule entscheiden?

Eine deutliche Mehrheit spricht sich für eine stärkere bundesweite Vereinheitlichung des Schulsystems aus: 75 Prozent der Gesamtbevölkerung und 72 Prozent der Eltern befürworten deutschlandweit einheitliche und verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen.

Der Befund ist milieuübergreifend stabil: In allen zehn Sinus-Milieus stimmen mindestens zwei Drittel der Befragten zu. Dabei ergeben sich auch ungewöhnliche Allianzen. Eine signifikant überdurchschnittliche Zustimmung findet sich sowohl in den progressiven Milieus der Postmateriellen (82 Prozent) und Expeditiven (81 Prozent) als auch im traditionelleren Nostalgisch-Bürgerlichen Milieu (80 Prozent). Eine immer noch mehrheitliche, aber deutlich schwächere Zustimmung zeigt sich hingegen in der modernen und unteren Mitte der Gesellschaft – in der Adaptiv-Pragmatischen Mitte (68 Prozent), im Konsum-Hedonistischen (67 Prozent) und im Prekären Milieu (66 Prozent). Bei den Eltern zeigt sich ein ähnliches Muster; auch hier ist die Zustimmung im Postmateriellen (78 Prozent) und im Nostalgisch-Bürgerlichen Milieu (83 Prozent) besonders hoch.

Vor allem die Allianz der starken Zentralisierungsbefürworter*innen ist bemerkenswert: Milieus, die politisch selten dasselbe wollen, stimmen hier überein. Ob dahinter dieselben Motive stehen, ist mit den vorliegenden Daten nicht zu klären. Eine mögliche Erklärung ist, dass der Wunsch nach stärkerer Vereinheitlichung aus Gerechtigkeits- und Effizienzerwägungen (gleiche Bildungsstandards und gleiche Wertigkeit von Abschlüssen sowie weniger Bürokratie) gespeist ist, und dieser bei den Nostalgisch-Bürgerlichen eher aus dem Wunsch nach Ordnung, Gerechtigkeit und Verlässlichkeit. Für die Kommunikation von Reformvorhaben lässt sich daraus ableiten, dass es für einen Konsens für ein Ziel sinnvoll sein kann, dieses zielgruppenspezifisch unterschiedlich zu verargumentieren.

Gesamtgesellschaftlich betrachtet ist der Wunsch nach bundesweiter Vereinheitlichung in Ostdeutschland (81 Prozent) besonders ausgeprägt (Westdeutschland 73 Prozent). Dies mag auch historisch-biographische Gründe haben, weil das Schulsystem der DDR nicht föderal, sondern zentralistisch organisiert war. Die Bevorzugung des Vertrauten zeigt sich auch an anderen Stellen, wie z.B. in der Bewertung der Idee, das dreigliedrige Schulsystem abzuschaffen und alle bis zur 10. Klasse gemeinsam lernen zu lassen (Kapitel 3.4).

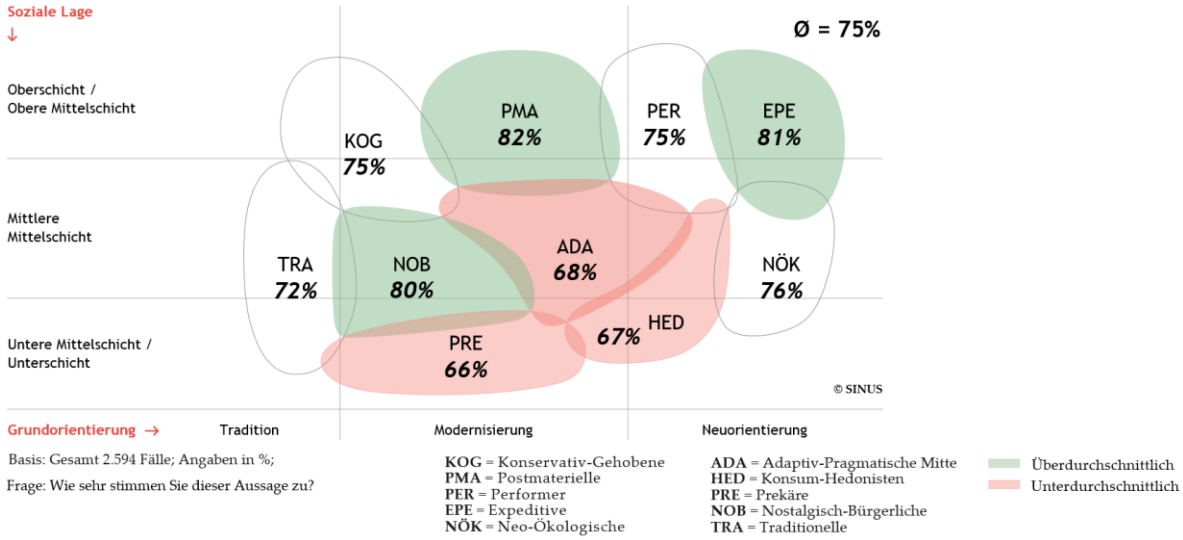


Abbildung 7: Zustimmung zu bundesweit einheitlichen Lehrplänen und Abschlussprüfungen nach Sinus-Milieus

Die qualitativen Befunde weisen darauf hin, dass hinter dem Wunsch nach Vereinheitlichung vor allem das Bedürfnis nach Vergleichbarkeit, Verlässlichkeit und gleichen Bildungschancen steht. Der Bildungsföderalismus wird mit unterschiedlichen Lehrplänen und Abschlüssen, zusätzlichem Abstimmungsaufwand und langsamen Veränderungsprozessen verbunden. Genannt werden konkret: fehlende Vergleichbarkeit der Noten für Hochschulen und Arbeitgeber, Probleme bei umzugsbedingtem Schulwechsel, unfaire Unterschiede in den Anforderungen zwischen den Bundesländern sowie unnötiger Verwaltungsaufwand. Dies sehen Eltern ebenso wie Schulleitungen. Schulleitungen weisen zudem auf den hohen Verwaltungsaufwand und darauf, dass die Ausstattung der Schulen auch zwischen Kommunen sehr unterschiedlich ausfallen kann, was ebenfalls zu ungleichen Bildungsbedingungen führt.

„Also ich finde einheitliche Lehrpläne für ein Land, ehrlich gesagt, eine Selbstverständlichkeit. Also alle Kinder sollten am Ende das Gleiche wissen und lernen." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Prinzipiell bin ich eigentlich ganz schon für die Einheit. […] Wie es jetzt auch in Bayern ist, ein sehr schwerer Schulabschluss, in anderen Bundesländern [ist es] oft leichter, [das] finde ich irgendwie ein bisschen unfair. Eigentlich sollte, finde ich, jedes Kind in jedem Bundesland die gleichen Bedingungen haben, […] gleiche Bedingungen und das gleiche Lernziel. Aber innerhalb dieses Lernziels, finde ich, sollten die Lehrer die Freiheit haben." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

„Ich finde es einfach wichtig, dass in einem Land alle Schüler, die Abitur machen, das gleiche Wissen haben, weil sie ja auch in andere Bundesländer zum Studieren gehen können, und da sollten sie doch alle die gleichen Voraussetzungen haben." (Schulleitung, Grundschule)

„Es würde Kosten einsparen, und es würde den Aufwand für alle Beteiligten deutlich reduzieren. Wenn ich allein daran denke, wie viele Programme zur Schuladministration es eigentlich gibt, Schulstatistiken, die angefertigt werden müssen und so weiter – da wäre es schon sinnvoll, es würde alles vereinheitlicht werden." (Schulleitung, Gymnasium)

„Solange es von der Kommune abhängig ist, wie gut eine Schule ausgestattet ist, welches Einzugsgebiet, welche Unterstützungsmaßnahmen dort vorgegeben werden, ist das für mich kein guter Grundstock, um zu sagen, wir führen verbindliche deutschlandweite Zentralarbeiten ein." (Schulleitung, Grundschule)

Für die Bildungspolitik ist dieser Befund unbequem, weil er auf eine Ebene zielt, die als kaum veränderbar gilt. Zugleich ist er deutlich. Über alle Bundesländer wünschen sich zwei Drittel bis über vier Fünftel der Befragten deutschlandweit einheitliche und verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen. Eine bundesländerspezifische Regelung hingegen wünschen sich maximal 20 Prozent. Ebenso liegt die Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Funktionieren des aktuellen Schulsystems ungeachtet der sehr unterschiedlichen Schulsysteme mit Blick auf die einzelnen Bundesländer nur bei maximal 24 Prozent (s. Punkt 6.6 im Anhang).

Daraus lässt sich ableiten, dass viele sich eine sichtbare Angleichung dort wünschen, wo sie Betroffenen konkret nützt – bei der Vergleichbarkeit von Bildungsstandards und Abschlüssen, bei der gemeinsamen Nutzung von Materialien und Technologien, beim Bürokratieabbau und nicht zuletzt auch bei umzugsbedingten Schulwechseln zwischen Bundesländern.

3 Die Reformideen zur Diskussion gestellt

Neun Reformideen standen in der quantitativen Befragung zur Bewertung. Sie decken vier Felder ab: (1) mehr Lebensweltbezug im Unterricht, (2) den Einsatz von KI in der Schule, (3) die personelle Erweiterung der Schule um weitere Professionen und (4) die Struktur des Schulsystems selbst. Für jede Idee wurde erhoben, wie sie insgesamt bewertet wird, ob sie an der Schule des eigenen Kindes bereits umgesetzt ist und welche konkreten Vorteile und Nachteile mit ihr verbunden werden.

3.1 Das Gesamtbild im Überblick

Großer Konsens, abgestufte Zustimmung

Bei Betrachtung der Zustimmungswerte fällt zunächst auf, dass zwischen Gesamtgesellschaft und Eltern in der Bewertung der Reformideen weitgehende Übereinstimmung besteht. Bei keiner der neun Ideen weichen die Zustimmungswerte um mehr als sechs Prozentpunkte voneinander ab.

Bei allen neun Reformideen überwiegt die Zustimmung deutlich gegenüber der Ablehnung. Die Ideen unterscheiden sich zwar erheblich in der Höhe der Zustimmung, doch dieser Abstand entsteht in erster Linie nicht durch den Anteil derer, die die Reform ablehnen, sondern durch den Anteil derer, die sich in ihrer Einschätzung unsicher sind. Die Ablehnung bleibt bei den konsensfähigen Ideen im einstelligen Bereich und erreicht selbst bei den umstrittensten Ideen nur rund ein Fünftel bis knapp ein Drittel. Der Anteil der Unentschiedenen dagegen steigt von knapp 20 Prozent bei den Ideen mit dem breitesten Konsens auf bis über 30 Prozent bei den strittigsten Ideen.

Nach dem Grad der Zustimmung lassen sich drei Gruppen bilden:

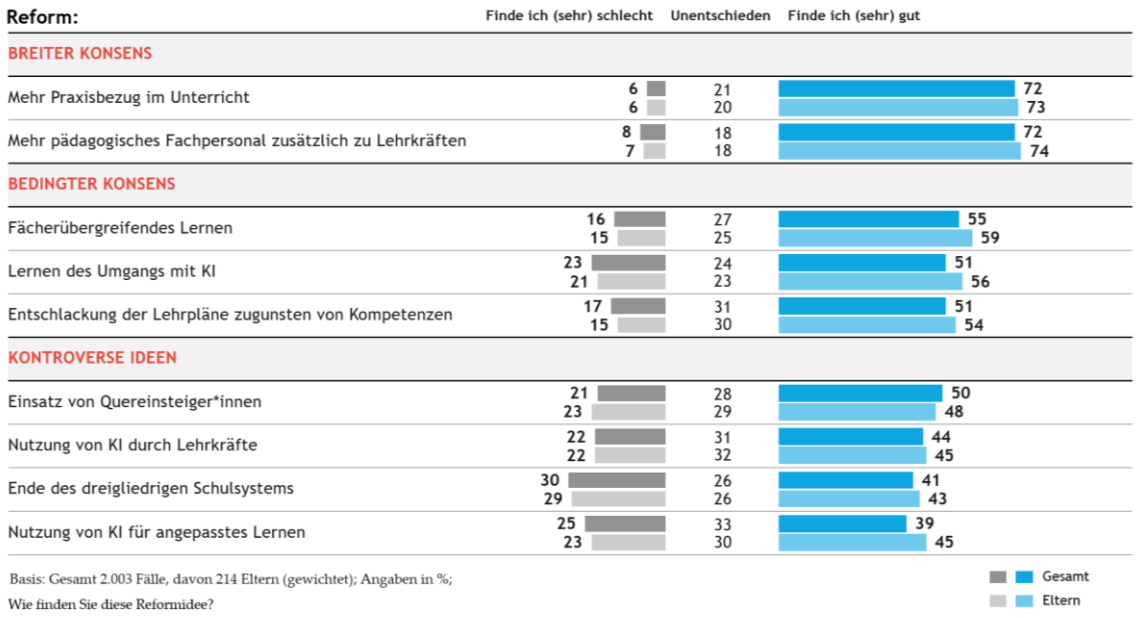


Abbildung 8: Überblick: Bewertung der Reformideen, Gesamtbevölkerung und Eltern

Die beiden Reform-Spitzenreiter sind unterschiedlicher Natur: Die eine Idee betrifft die Art des Unterrichtens (Mehr Praxisbezug im Unterricht), die andere die personelle Ausstattung (Mehr

pädagogisches Fachpersonal zusätzlich zu Lehrkräften). Gemeinsam ist ihnen zweierlei. Erstens versprechen beide einen unmittelbar vorstellbaren Nutzen: Bessere Vorbereitung auf das spätere Leben und eine bessere Förderung einzelner Kinder. Zweitens ergänzen sie das bestehende System, ohne es grundsätzlich zu verändern. Zudem sind beide Ideen in Ansätzen bereits an Schulen weit verbreitet und somit vielen Eltern bereits vertraut.

Den Ideen am unteren Ende der Rangliste fehlt genau dies: Das längere gemeinsame Lernen bzw. Ende des dreigliedrigen Schulsystems als grundlegende Strukturreform verlangt eine weitreichende Entscheidung über die Ordnung des Schulsystems und stößt deshalb oft auf Unentschiedenheit. Die Ideen zum Einsatz von KI in Schulen sind ebenfalls Vorhaben, deren Nutzen für viele Befragte schwer einzuschätzen ist, weil man mit KI im Bildungskontext und oft auch mit KI an sich noch zu wenig Erfahrung hat, um sich eine Einschätzung zuzutrauen.

Ost und West: geringe Unterschiede mit einer Ausnahme

Zwischen Ost- und Westdeutschland fallen die Unterschiede in der Bewertung der Reformideen insgesamt gering aus. Bei den beiden konsensfähigen Ideen sind sie praktisch nicht vorhanden.

Eine deutliche Ausnahme bildet das gemeinsame Lernen bis Klasse 10: Ostdeutsche stehen der Idee erkennbar positiver gegenüber als Westdeutsche (48 gegenüber 39 Prozent), und unter Eltern fällt der Unterschied interessanterweise noch größer aus (58 gegenüber 39 Prozent). Der Befund ist historisch erklärbar – die eigene Schulerfahrung in einem System des längeren gemeinsamen Lernens prägt die Bewertung bis heute. Längeres gemeinsames Lernen ist zugleich von allen hier getesteten Reformideen die einzige, bei der die Ost-West-Prägung stärker differenziert als die Milieuzugehörigkeit.

Bei den übrigen Ideen liegen die Ost-West-Unterschiede meist im Bereich von vier bis sechs Prozentpunkten und differenzieren weniger als die Milieuzugehörigkeit.

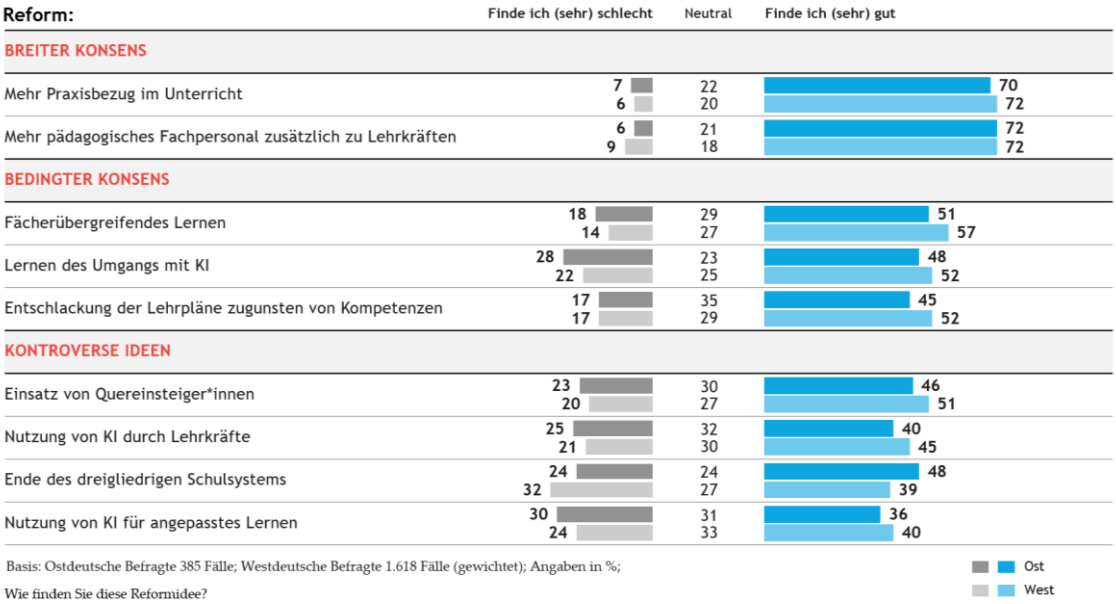


Abbildung 9: Bewertung der Reformideen: Ost und West im Vergleich

Welche Reformansätze bereits heute in Schulen praktiziert werden

Eltern wurden zusätzlich gefragt, ob die jeweilige Reformidee an der Schule ihres Kindes bereits umgesetzt wird. Auffällig ist, dass die am häufigsten umgesetzten Reformen auch am positivsten bewertet werden.

Reformidee	umgesetzt (umfassend + teilweise)	Reformzustimmung (finde ich sehr gut / eher gut)
Weiteres pädagogisches Personal	62 %	74 %
Praktisches und berufsnahes Lernen	45 %	73 %
Fächerübergreifendes Lernen	40 %	59 %
Umgang mit KI lernen	34 %	56 %
Einsatz von Quereinsteigenden	31 %	48 %
Mehr Kompetenzen, weniger Faktenwissen	30 %	54 %
Lehrkräfte nutzen KI	24 %	45 %
Individuell angepasstes Lernen mit KI	20 %	45 %
Gemeinsames Lernen bis Klasse 10*	14 %	43 %

*Basis: Eltern 803 Fälle. * Für das gemeinsame Lernen bis zur 10. Klasse standen nur die Antwortmöglichkeiten „wird schon umgesetzt", „wird nicht umgesetzt" und „weiß nicht" zur Verfügung.*

Die Reihenfolge dieser Tabelle entspricht fast exakt der Reihenfolge der Zustimmungswerte. Dies legt die Vermutung nahe, dass Vertrautheit die Akzeptanz von Reformen zu erhöhen scheint: Was Eltern aus dem Schulalltag ihrer Kinder kennen, finden sie eher gut. Was ihnen unbekannt ist, bewerten sie zurückhaltender (für einen detaillierteren Überblick über den Umsetzungsstand der Reformansätze an den Schulen, s. Abschnitt 6.5 im Anhang).

Milieus erklären mehr als Region, Bildung, Alter oder Geschlecht

Bei den Bewertungen über alle Reformideen hinweg zeigt sich ein recht einheitliches Muster: Die Milieuzugehörigkeit erklärt Unterschiede in der Bewertung besser als Ost/West, Bildungsstand, Geschlecht oder Alter.

Die milieuspezifischen Muster sind nahezu über alle Ideen hinweg stabil und lassen sich wie folgt beschreiben:

- **Die modernen Leit- und Zukunftsmilieus** – Postmaterielle, Performer, Expeditive, teils auch Neo-Ökologische – stehen Reformen grundsätzlich offener gegenüber. Zudem haben sie in Bildungsfragen eine ausgeprägtere Meinung und geben seltener an, unentschieden zu sein.

- **Die bildungsferneren und traditionellen Milieus** – Prekäre, Traditionelle, Nostalgisch-Bürgerliche, teils Konsum-Hedonisten – sind in ihrer Bewertung unsicherer und dadurch im Ergebnis skeptischer. Dabei handelt es sich jedoch seltener um aktive Ablehnung der Ideen als um eine Unentschiedenheit. Auch diese Milieus wünschen sich grundsätzlich Reformen im Bildungssystem und stimmen einigen Einzelideen zu, zeichnen sich aber durch höhere Anteile von Unentschiedenen aus.

Daraus ergibt sich, dass Bildungsreformen von Menschen aus bildungsferneren Milieus, die am ehesten davon profitieren würden, diesen skeptischer gegenüberstehen, als Menschen, die bildungsnah und soziokulturell privilegierter sind. Beim längeren gemeinsamen Lernen etwa geben Befragte aus dem Traditionellen und dem Prekären Milieu überdurchschnittlich häufig an, überhaupt keine Vorteile zu erkennen (26 bzw. 22 Prozent gegenüber 16 Prozent im Durchschnitt). Dasselbe Muster zeigt sich beim fächerübergreifenden Lernen und bei der Entschlackung der Lehrpläne.

Unter den **Eltern** fallen die Milieuunterschiede häufig geringer aus als in der Gesamtbevölkerung. Die Betroffenheit als Eltern schulpflichtiger Kinder wirkt als gemeinsamer Nenner, der soziokulturelle Unterschiede somit überlagert. Die Elternschaft scheint bei diesem Themenfeld eine milieuübergreifende Interessengemeinschaft zu bilden. Einzige Ausnahme sind die KI-bezogenen

Reformideen, besonders bei dem Reformansatz, den Umgang mit KI in der Schule zu lernen: Hier differenzieren die Milieus auch unter den Eltern deutlich nach dem oben beschriebenen Muster.

Zum Aufbau der folgenden Abschnitte

Die neun Reformideen werden im Folgenden betrachtet und nach dem Grad ihrer Konsensfähigkeit behandelt. Im Vordergrund steht jedoch nicht die Frage, welche Idee wie viele Prozentpunkte erreicht. Vielmehr geht es darum, welche Vorteile und Nachteile mit den einzelnen Reformideen verbunden werden und welche Akzeptanzbedingungen sich daraus ergeben.

3.2 Konsensfähige Reformideen

Zwei Reformideen erreichen in beiden Gruppen Zustimmungswerte von rund drei Vierteln und eine Ablehnung im einstelligen Bereich: der Einsatz von weiterem pädagogischem Personal an Schulen und die stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf praktisches und berufsnahes Lernen. Beide sind zugleich die Ideen, die auch in der qualitativen Studienphase als dringlichste Themen hervorgehoben wurden. Hier besteht somit ein tragfähiger gesellschaftlicher Konsens.

Multiprofessionelle Teams: weiteres pädagogisches Personal an Schulen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Neben den Lehrkräften soll verstärkt auch anderes pädagogisches Personal an den Schulen arbeiten (z. B. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter).”

Der Wunsch nach zusätzlichem pädagogischem Personal ist die am stärksten unterstützte Reformidee der gesamten Studie. Fast drei Viertel der Befragten sprechen sich dafür aus (Gesamtbevölkerung 72 Prozent, Eltern 74 Prozent). Für eine schlechte Idee halten die Reform nur 8 bzw. 7 Prozent; je 18 Prozent sind unentschieden (siehe Abbildung 8).

In allen Milieus befürworten fast zwei Drittel der Befragten oder mehr die Reform, was für einen breiten gesellschaftlichen Konsens spricht. In der Gesamtbevölkerung ist die Zustimmung in den Leit- und Zukunftsmilieus – insbesondere im Postmateriellen und im Expeditiven Milieu – mit über 80 Prozent deutlich ausgeprägter als im modernen Mainstream und in den traditionellen Milieus, wo sie bei etwas über 60 Prozent liegt. Bei den Eltern zeigt sich ein ähnliches Muster, jedoch zum Teil auf höherem Niveau und mit geringeren Abständen zwischen den Milieus. Die elterliche Betroffenheit scheint somit schwerer zu wiegen als die Milieuzugehörigkeit.

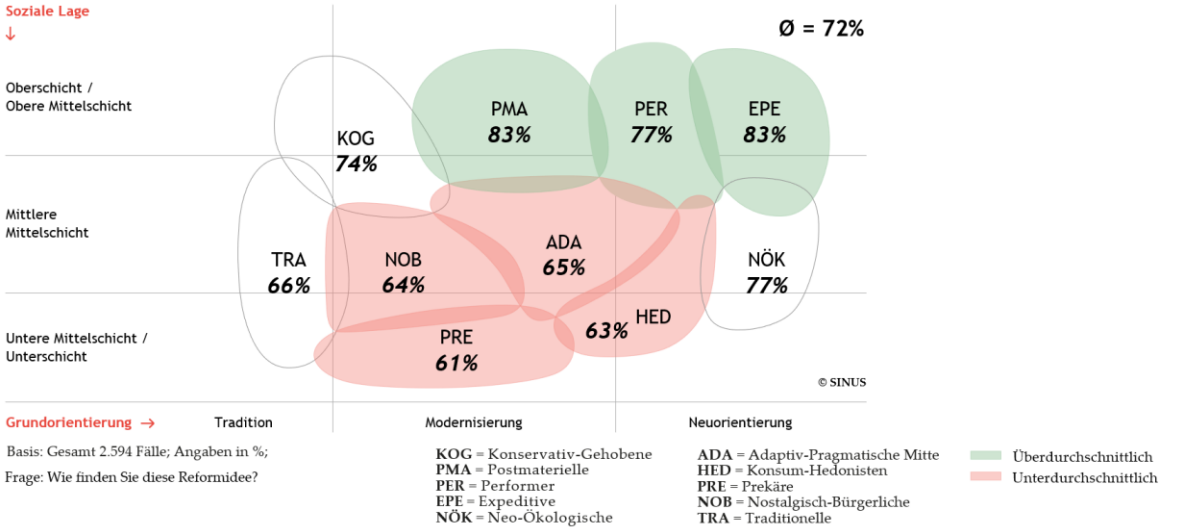


Abbildung 10: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Weiteres pädagogisches Personal" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

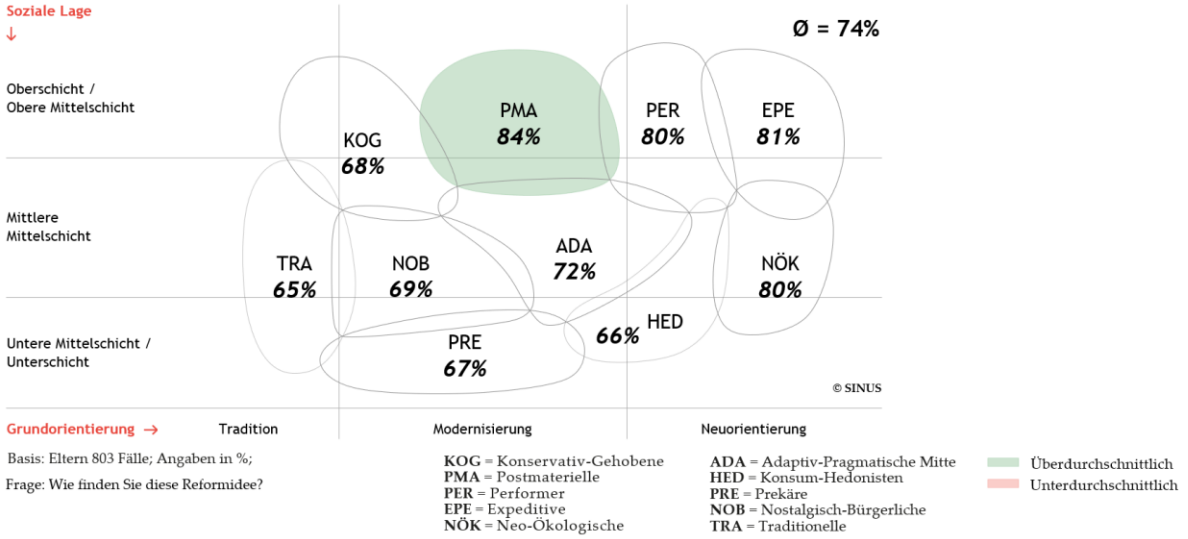


Abbildung 11: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Weiteres pädagogisches Personal" nach Sinus-Milieus, Eltern

Umsetzungsstand: Diese Reformidee erreicht nicht nur die höchsten Zustimmungswerte, sie ist zugleich auch diejenige, die an den Schulen schon am weitesten verbreitet ist: Eine Mehrheit der befragten Eltern gibt an, dass an der Schule ihres Kindes zusätzliche pädagogische Fachkräfte vorhanden sind (54 Prozent teilweise, 8 Prozent umfassend umgesetzt). 29 Prozent berichten jedoch, dass kein zusätzliches pädagogisches Personal an der Schule ihres Kindes tätig ist. Dass die Reform trotz einer vergleichsweise hohen Verbreitung so stark unterstützt wird, deutet darauf hin, dass der vorhandene Umfang als nicht ausreichend erlebt wird.

Erwartete Vorteile: Der wichtigste Vorteil ist aus Sicht beider Gruppen die bessere Förderung von Schüler*innen mit sozialen Problemen (Gesamtbevölkerung und Eltern je 47 Prozent). Damit verbunden ist die Aussicht auf mehr professionelle Unterstützung für Kinder (Gesamt 43 Prozent, Eltern 39 Prozent) und eine größere Auswahl an Ansprechpersonen (Gesamt 29 Prozent, Eltern 25 Prozent). Ein weiterer wichtiger Vorteil für beide Gruppen ist die Entlastung der Lehrkräfte, die pädagogische Aufgaben abgeben und sich auf ihren Fachunterricht konzentrieren können (jeweils 36 Prozent). Genannt werden außerdem eine Abfederung des Lehrkräftemangels (21 Prozent, 22 Prozent), individuellere Lernförderung (20 Prozent, 22 Prozent) und die Stärkung der Rolle von Schule als Ort fachlichen und sozialen Lernens (18 Prozent, 21 Prozent). Keine Vorteile sieht nur

eine kleine Minderheit von jeweils 5 Prozent, auch dies unterstreicht eine hohe Akzeptanz der Reform.

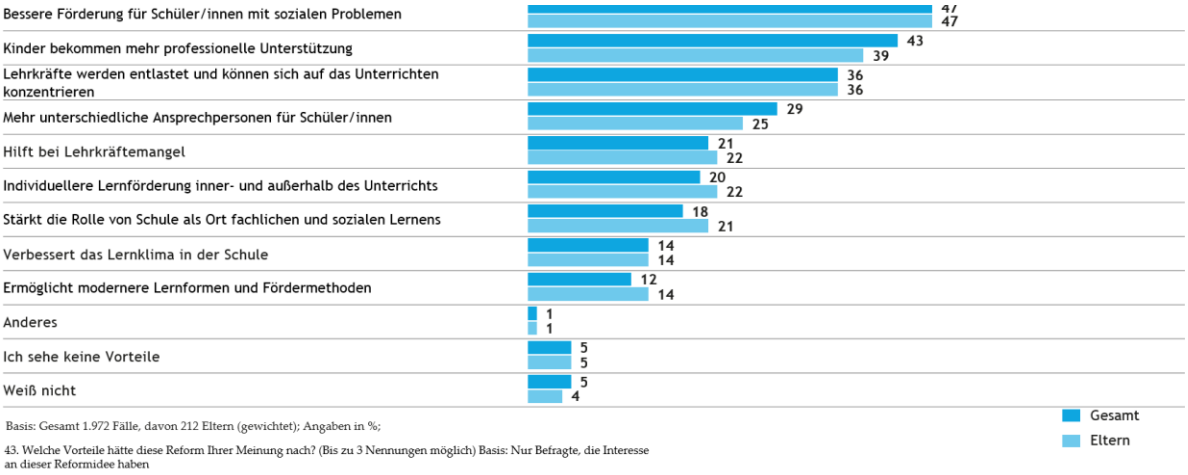


Abbildung 12: Erwartete Vorteile: Weiteres pädagogisches Personal

Mit Blick auf die Milieus innerhalb der Gesamtbevölkerung sehen Befragte aus den Leit- und Zukunftsmilieus die soziale und individuelle Förderung von Kindern besonders häufig als Vorteil; im Nostalgisch-Bürgerlichen Milieu stehen dagegen die positiven Effekte für den Unterricht selbst im Vordergrund. Dies lässt sich dahingehend deuten, dass die Reform von unterschiedlichen Gruppen aus unterschiedlichen Gründen befürwortet wird.

Erwartete Nachteile. Ein Drittel der Befragten gibt an, mit einer solchen Reform überhaupt keine Nachteile zu verbinden (Gesamtbevölkerung 32 Prozent, Eltern 36 Prozent). Wo Nachteile gesehen werden, betreffen sie fast ausschließlich die interne Organisation. So bestehen die Befürchtungen, dass unklare Zuständigkeiten und Konkurrenz zwischen verschiedenen Fachkräften zu Konflikten führen (25 Prozent, 21 Prozent), dass Verantwortlichkeiten zwischen den Personalgruppen verschwimmen (23 Prozent, 19 Prozent) und dass der Abstimmungsbedarf zusätzlichen Aufwand im Schulalltag verursacht (21 Prozent, 20 Prozent). Wie die Zahlen zeigen, sind die Befürchtungen in der Gesamtbevölkerung etwas ausgeprägter als bei den Eltern.

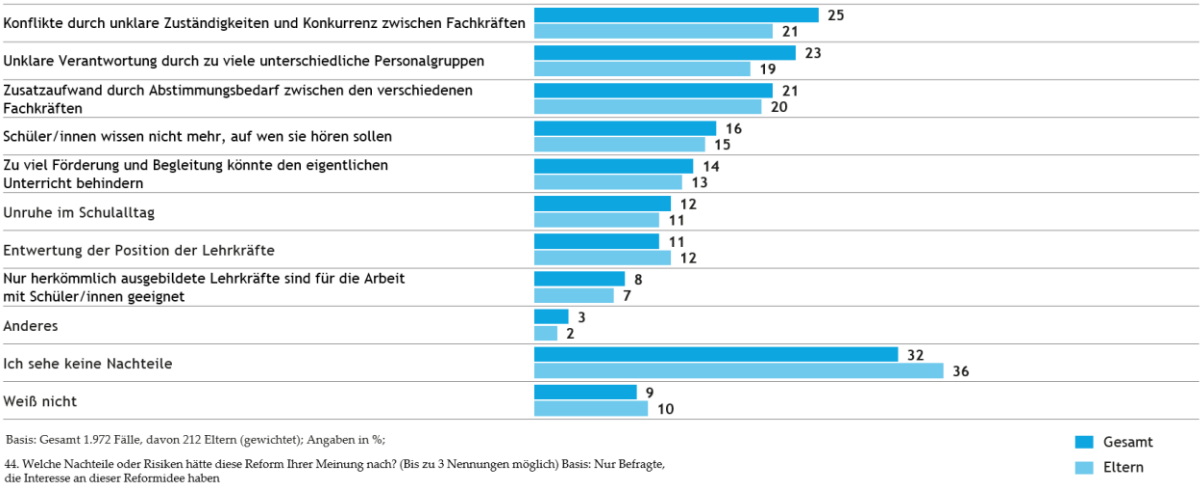


Abbildung 13: Erwartete Nachteile: Weiteres pädagogisches Personal

Grundsätzliche Einwände gegen die Erweiterung des Personalkreises spielen nur eine untergeordnete Rolle. Die Haltung, dass nur Lehrkräfte für den Umgang mit Schüler*innen geeignet sind, teilt lediglich ein kleiner Anteil der Befragten (8 Prozent, 7 Prozent). Die Vorbehalte gegenüber der Reform sind also vor allem umsetzungsbezogen.

Was Eltern selbst dazu sagen: In den qualitativen Interviews ist dies das Konzept mit der höchsten spontanen Zustimmung. Eltern beschreiben es als dringend nötig – zum Auffangen der Probleme von Schüler*innen und zur Entlastung der Lehrkräfte. Erwartet werden eine bessere Betreuung und mehr Ansprechpersonen für die Kinder, Konfliktreduzierung, Unterstützung bei familiären, sozialen und psychischen Problemen sowie die Möglichkeit von Kleingruppenarbeit und differenziertem Unterricht.

„Das hilft den Kindern ungemein, wenn sie noch mehr Ansprechpartner haben, die sie fachmännisch an die Hand nehmen." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost).

„Ich fände es wirklich ganz toll, weil […] da auch ganz viel an Mobbing schnell entzerrt werden könnte." (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West).

„Das ist heute noch wichtiger als vielleicht früher, weil die Anforderungen in der Gesellschaft sind heute anders." (deutschsprachiger Vater, Haupt-/Realschule, West).

Die Vorbehalte der Eltern richten sich fast ausschließlich auf die Finanzierung – und auf die Erwartung, dass genau diese Stellen im Zweifel zuerst gestrichen werden.

„Meine großen Zweifel habe ich, dass das an der Finanzierung scheitert." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West).

„Wer soll das finanzieren?" (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West).

Als Bedingung wird genannt, dass es sich um qualifiziertes Personal handeln muss und dass zusätzliche Fachkräfte nicht als günstiger Ersatz für Lehrkräfte missbraucht werden dürfen.

„In Ergänzung, Unterstützung, Erweiterung, nicht als Ersatz." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost).

Für **nicht-deutschsprachige Eltern** ist dies die Reformidee mit der höchsten Relevanz überhaupt. Sie verbinden damit vor allem die Erleichterung der Integration geflüchteter und neu zugewanderter Kinder auf sprachlicher, psychologischer und sozialer Ebene. Nachteile werden von dieser Gruppe praktisch keine genannt.

„Geflüchtete Kinder können besser abgeholt werden. Weil geflüchtete Kinder beispielsweise andere Lebensumstände haben. Sie haben Kriege miterlebt, die Flucht, kommen in ein fremdes Land, wo sie die Sprache nicht kennen. Und daher würde ich mir wünschen, wenn es psychologisches Personal zur Förderung dieser Kinder gäbe, damit sie sich besser integrieren können und eingebunden sind." (Mutter, Jordanien)

„Es gibt so viele verschiedene Kinder, und gerade Kinder, die sehr anders sind […], brauchen regelmäßige Kommunikation mit solchen Fachkräften oder Sozialarbeitern. Das würde dem Kind helfen, andere Kinder besser zu verstehen und akzeptieren." (Vater, Ukraine)

Wie Schulleitungen darüber denken: Auch für Schulleitungen ist dies das dringlichste aller Konzepte. Sie erwarten davon, dem gestiegenen Bedarf bei psychologischen Problemen, familiären Belastungen und Konflikten gerecht werden zu können, den Personalmangel auszugleichen und sich selbst wieder stärker auf den Unterricht konzentrieren zu können. Multiprofessionelle Teams gelten ihnen als die wichtigste Reform überhaupt, weil sie sowohl Kinder als auch Lehrkräfte entlasten.

„Man [kann] die Kinder viel mehr abholen. Es gibt ja […] das berühmte Mittelfeld in einer Klasse, die so auch ganz gut klarkommen […], aber das sind ja nun lange nicht alle. Wir haben eben die leistungsschwachen Kinder und wir haben auch die leistungsstarken Kinder, die schnell vergessen werden." (Schulleitung, Grundschule).

„Die Kinder, die im emotional-sozialen Bereich Schwierigkeiten haben – wo es für alle Beteiligten, insbesondere natürlich für das entsprechende Kind, eine Riesenhilfe wäre, wenn dort jemand an ihrer Seite wäre." (Schulleitung, Grundschule).

Als Hürden benennen sie fehlende Räumlichkeiten und Finanzierung, offene Datenschutzfragen im Team sowie zusätzlichen Koordinationsaufwand.

„Ich finde es superwichtig, und es wäre sicherlich ein Segen für alle, würde es nicht so viel Geld kosten." (Schulleitung, Gymnasium).

„Die Räumlichkeiten, die wir dann wieder brauchen. Das ist, glaube ich, die größte Schwierigkeit." (Schulleitung, Gesamtschule).

„Also man muss schon auch darauf achten, dass die Leute dann auch eine gewisse Grundausbildung haben. Wir haben also auch einige Inklusionshelfer schon gehabt, wo man im Grunde eigentlich noch ein zusätzliches Kind in der Klasse hatte." (Schulleitung, Grundschule).

Milieuübergreifend scheint den meisten Befragten bewusst zu sein, dass Schulen heute mehr Erziehungsarbeit leisten müssen, dass Schule stärker zum Ort sozialen Lernens wird und dass die Begleitung bei sozialen Problemen Voraussetzung dafür ist, dass guter Unterricht überhaupt stattfinden kann. Die Reform wird nicht als pädagogisches Experiment wahrgenommen, sondern als eine notwendige Reaktion auf bereits eingetretene Veränderungen im Schulalltag.

Praktisches und berufsnahes Lernen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Im Unterricht soll es stärker um praktisches und berufsnahes Lernen gehen. Dabei soll weniger Theorie vermittelt und zugleich mehr experimentiert und Wissen praktisch angewendet werden."

Eine deutliche Mehrheit befürwortet einen Unterricht, der stärker als bisher auf praktisches und berufsnahes Lernen setzt (Gesamtbevölkerung 72 Prozent, Eltern 73 Prozent). Nur 6 Prozent der Gesamtbevölkerung und 7 Prozent der Eltern lehnen die Idee ab. Rund ein Fünftel beider Gruppen ist hinsichtlich der Bewertung noch unentschieden (siehe Abbildung 8).

In allen Milieus findet sich eine Mehrheit für die Reform, die Zustimmung rangiert zwischen 61 Prozent und 80 Prozent. In der Gesamtbevölkerung zeigen sich dabei deutliche Unterschiede zwischen den Zukunftsmilieus und den Milieus der unteren Mitte – vor allem, weil dort mehr Befragte unsicher sind: Im Konsum-Hedonistischen Milieu zeigt sich mehr als jede vierte Person unentschieden (27 Prozent), bei Performern und Expeditiven nur 15 Prozent. Bei den Eltern differenzieren die Milieus weniger stark. Unter ostdeutschen Eltern wird die Idee noch stärker befürwortet (78 Prozent) als bei westdeutschen Eltern (71 Prozent). In der Gesamtbevölkerung hingegen zeigen sich keine regionalen Unterschiede.

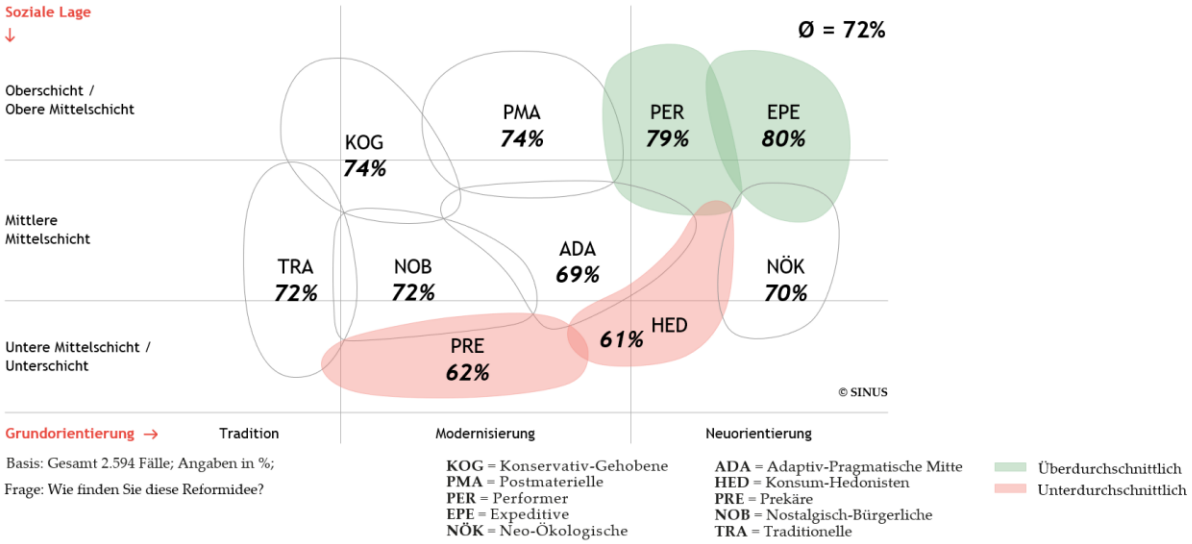


Abbildung 14: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Praktisches und berufsnahes Lernen" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

Umsetzungsstand: Von einer Umsetzung an der Schule ihres Kindes berichten 45 Prozent der Eltern (4 Prozent umfassend, 41 Prozent teilweise). Ein ähnlich großer Anteil (44 Prozent) findet, dass praktisches Lernen an der Schule des eigenen Kindes nicht stattfindet.

Erwartete Vorteile: Auch hier überwiegen die erwarteten Vorteile die Nachteile deutlich. Während nur 4 Prozent der Gesamtbevölkerung und 3 Prozent der Eltern keinerlei Vorteile sehen, geben 22 bzw. 24 Prozent an, keinerlei Nachteile bei dieser Reform zu erkennen.

An erster Stelle steht die bessere Vorbereitung auf das Leben und Berufsleben (Gesamtbevölkerung 44 Prozent, Eltern 41 Prozent). Es folgen die höhere Sinnhaftigkeit des Lernens – „Kinder verstehen besser, wofür sie lernen" (35 Prozent, 39 Prozent) –, praktische Erfolgserlebnisse zur Stärkung des Selbstvertrauens (jeweils 31 Prozent), die Förderung von Selbstständigkeit (29 Prozent, 28 Prozent), mehr Motivation und Freude am Lernen (25 Prozent, 29 Prozent) sowie eine bessere Orientierung für die Berufswahl (33 Prozent, 27 Prozent).

Dabei zeigen sich zwischen den Gruppen Unterschiede in der Schwerpunktsetzung: Eltern betonen stärker die Wirkung auf den Lernprozess selbst – Verständnis, Motivation, langfristiges Lernen. In der Gesamtbevölkerung steht der Ertrag für die Berufswahl im Vordergrund. Wer täglich das Lernen des eigenen Kindes begleitet, scheint vom Lernprozess her zu denken. Wer Schule aus der Distanz betrachtet, scheint eher das Endergebnis im Blick zu haben.

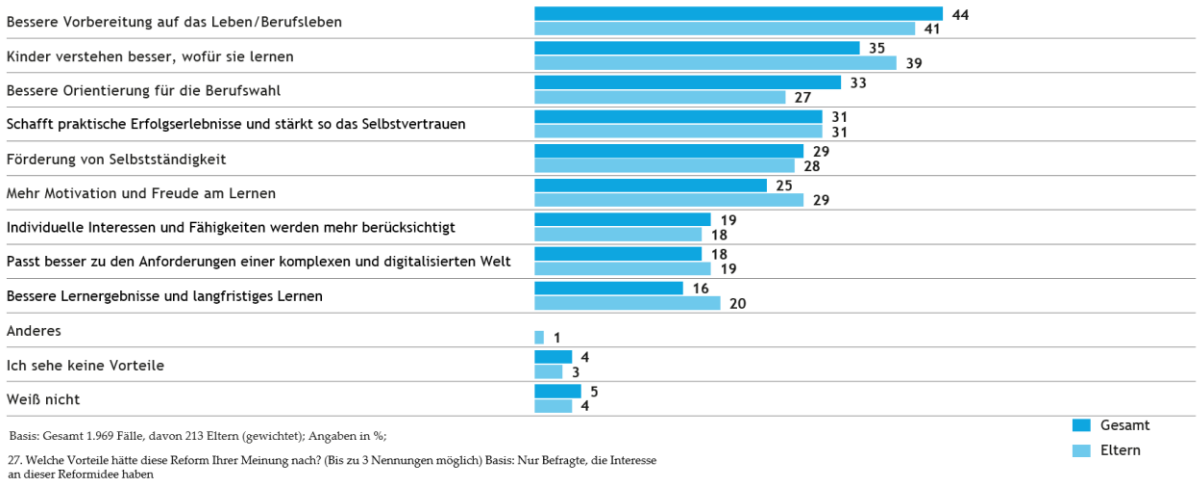


Abbildung 15: Erwartete Vorteile: Praktisches und berufsnahes Lernen

Erwartete Nachteile: Der meistgenannte Nachteil ist die Sorge um abnehmendes Grundlagenwissen und sinkende Allgemeinbildung, wobei sich die Gesamtbevölkerung hier etwas stärker sorgt (29 Prozent) als die Eltern (25 Prozent). Es folgen Unklarheiten in der Leistungsbewertung (22 Prozent, 20 Prozent), ein hoher Aufwand für die Lehrkräfte (21 Prozent, 22 Prozent) und die Gefahr oberflächlichen Lernens (jeweils 19 Prozent). Ein spezifischer Einwand betrifft die Schulform: 14 bzw. 12 Prozent finden, dass Gymnasien nicht auf Berufe vorbereiten, sondern umfassendes Wissen vermitteln sollten. Interessanterweise sind die Unterschiede zwischen Eltern und Gesamtbevölkerung hier eher gering.

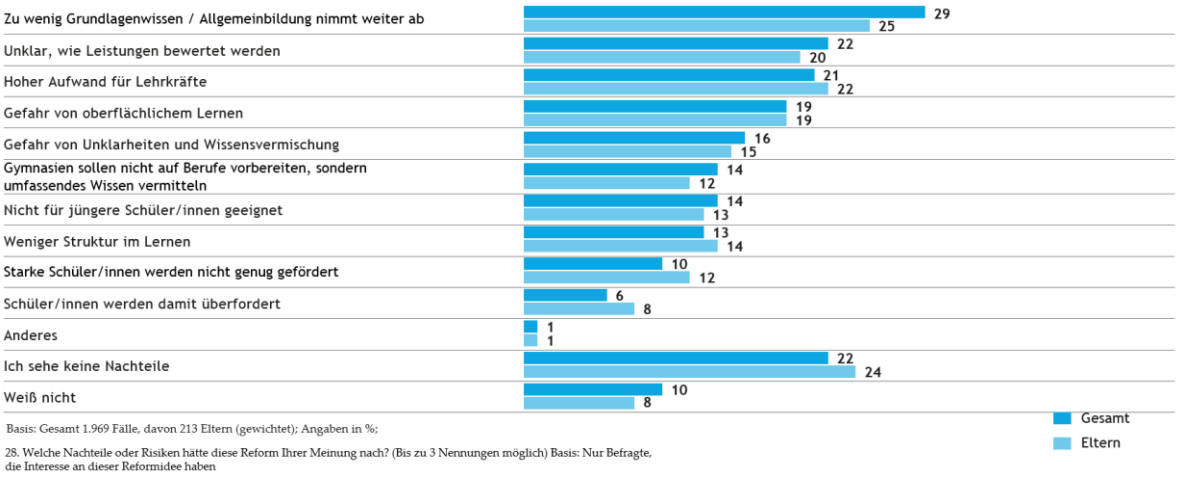


Abbildung 16: Erwartete Nachteile: Praktisches und berufsnahes Lernen

Was Eltern damit verbinden: In den qualitativen Interviews mit Eltern ist dies das Konzept mit der höchsten Priorität unter deutschsprachigen Eltern. Es ist den Eltern ein Bedürfnis, dass Schule eine höhere Alltagsrelevanz aufweist und dadurch nachhaltigeres Lernen begünstigt. Außerdem argumentieren die Eltern auch, dass Kindern so Zugänge und Einblicke eröffnet werden, die nicht jedes Elternhaus bieten kann und die eine berufliche Orientierung erleichtern.

„Ich denke, dass viele besser lernen können, wenn sie auch was anfassen können." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

„[Die Kinder bekommen] realistischere Vorstellungen […], wo ihre Stärken oder ihre Schwächen sind, auch in Bezug auf die spätere Berufswahl." (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„Damit kann man auch das eine oder andere Kind für etwas begeistern, mit dem der oder diejenige nie gerechnet hatte […]. Und in unserer Zeit von Fachkräftemangel finde ich es gar nicht so verkehrt." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

Die Einwände sind vor allem praktischer Natur: Es fehle an Platz, Material und passend ausgebildeten Lehrkräften. Außerdem betonen manche Eltern, dass der Praxisbezug nicht zulasten der theoretischen Bildung gehen darf.

„Praktisch ja, aber nicht zulasten der quasi abstrakt-kognitiven, logisch-formalen Bildung." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Es wird wahrscheinlich am Platz scheitern." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

Vereinzelt sehen Eltern auch sich selbst in der Pflicht, einen Lebensweltbezug zu vermitteln, und nicht die Schule.

„Das ist die Aufgabe der Eltern. Also dieser Lebensbezug." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

Für **nicht-deutschsprachige Eltern** ist praxisnahes Lernen ein besonders wichtiges Thema, weil sie es als klaren Vorzug des deutschen Systems gegenüber dem theorielastigeren Unterricht ihrer Herkunftsländer erleben. Die einzige nennenswerte Sorge ist eine zu frühe fachliche Festlegung.

„Das Ziel von Bildung ist die Vorbereitung auf Probleme in der Realität. Durch mehr Lebensweltbezug wären Kinder besser auf das Leben vorbereitet." (Mutter, Ukraine)

„Wenn man bereits früh anfängt, die Kinder praktisch lernen zu lassen, sie bauen etwas mit Händen oder experimentieren, stärkt es ihre Persönlichkeit. Die Kinder lernen, Sachen auszuprobieren." (Vater, Jordanien)

„Kinder sollten nicht in eine bestimmte Richtung gedrängt werden. Ihre Berufswahl oder berufliche Orientierung soll allein ihre eigene Entscheidung bleiben." (Vater, Ukraine)

Wie Schulleitungen darüber denken: Inhaltlich befürworten die Schulleitungen ebenfalls diesen Ansatz und sehen große Vorteile für die Motivation ihrer Schüler*innen. Ihre Bedenken drehen sich ebenfalls meist um die schulischen Ressourcen, die zur Umsetzung nötig wären und an denen es vielerorts mangelt: zusätzliche Räume, Materialien, mehr Zeit im Schulalltag und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte. In ländlichen Regionen wird zusätzlich angemerkt, dass kooperierende Betriebe aus der Umgebung fehlen. Grundschulleitungen befürworten die Reform zwar grundsätzlich, aber halten sie für ihre spezifische Altersgruppe noch nicht angemessen.

„In Deutschland [herrscht] ja bis heute so dieses Bild, es gibt einen bestimmten Beruf und dann gibt es genau einen Weg, wie ich zu diesem bestimmten Beruf komme […]. Und das ist ja überhaupt nicht die Realität im Arbeitsmarkt." (Schulleitung, Gymnasium)

„Am Anfang denken die Schüler immer, boah, da habe ich gar keinen Bock, da muss ich ja arbeiten [lacht], aber am Ende sehen sie das sehr positiv, weil sie merken, das, was sie in der Theorie lernen, können sie oft auch direkt in der Praxis anwenden und vergessen es dadurch nicht so stark." (Schulleitung, Gymnasium)

„Wir haben sowieso eine Raumproblematik, also wir könnten das rein pragmatisch gar nicht umsetzen." (Schulleitung, Gymnasium)

„Wo kommt die Zeit her?" (Schulleitung, Gesamtschule)

„Hier in der Kleinstadt ist es schwieriger, weil einfach nicht so viel [Angebot] da ist oder man weiterfahren muss." (Schulleitung, Gymnasium)

Für diese Reformidee findet sich in allen betrachteten Gruppen eine breite Zustimmung und der inhaltliche Widerstand gegen die Reform ist gering. Die Umsetzungsskepsis ist jedoch beträchtlich. Wer diese Reform vorantreiben will, muss keine grundlegende Überzeugungsarbeit leisten, sondern eine glaubwürdige Realisierung in den Mittelpunkt der Kommunikation stellen.

3.3 Bedingt konsensfähige Reformideen

Drei Reformideen erreichen zwar eine Mehrheit, diese fällt aber nicht so eindeutig aus wie bei den beiden oben besprochenen Reformen. Bei den Reformideen (1) zu fächerübergreifendem Lernen, (2) zur Entschlackung der Lehrpläne zugunsten von Kompetenzen und (3) zum Erlernen des Umgangs mit KI zeigen sich ähnliche Muster im Antwortverhalten: Die konkrete Ablehnung fällt gering aus, aber der Anteil der Unentschiedenen ist hoch. Zugleich handelt es sich dabei auch um Reformen, deren Umsetzung an Schulen deutlich seltener erlebt wird. Dies legt nahe, dass diese Reformen vor allem durch Kommunikation greifbarer gemacht werden müssten, um zu überzeugen.

Fächerübergreifendes Lernen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Es wird weniger in einzelnen Schulfächern unterrichtet. Stattdessen werden die Inhalte von verschiedenen Fächern kombiniert, damit Kinder und Jugendliche Zusammenhänge in der echten Welt besser verstehen, z. B. Klimawandel, Ernährung."

Fächerübergreifendes Lernen trifft in beiden Gruppen mehrheitlich auf Zustimmung (Gesamtbevölkerung 55 Prozent, Eltern 59 Prozent). Abgelehnt wird die Idee von 16 bzw. 15 Prozent. 27 Prozent der Gesamtbevölkerung und 25 Prozent der Eltern sind sich in ihrer Bewertung unsicher (siehe Abbildung 8).

Eine deutliche Mehrheit erreicht die Idee nur in den Leit- und Zukunftsmilieus der Gesamtbevölkerung. Im modernen Mainstream und in den traditionellen Milieus kommt sie über eine relative Mehrheit nicht hinaus, wobei dort etwa jede dritte befragte Person in der Bewertung unentschieden ist. Bei den Eltern bewerten mit Ausnahme der traditionellen Milieus alle Milieus die Idee positiv. Auch hier ist die Unsicherheit in einigen Milieus hoch – im Prekären Milieu sind 40 Prozent unentschieden, im Nostalgisch-Bürgerlichen 32 Prozent, im Konservativ-Gehobenen 34 Prozent.

Befragte in Westdeutschland stehen der Idee etwas positiver gegenüber (57 Prozent) als in Ostdeutschland (51 Prozent). Bei den Eltern zeigen sich keine signifikanten regionalen Unterschiede.

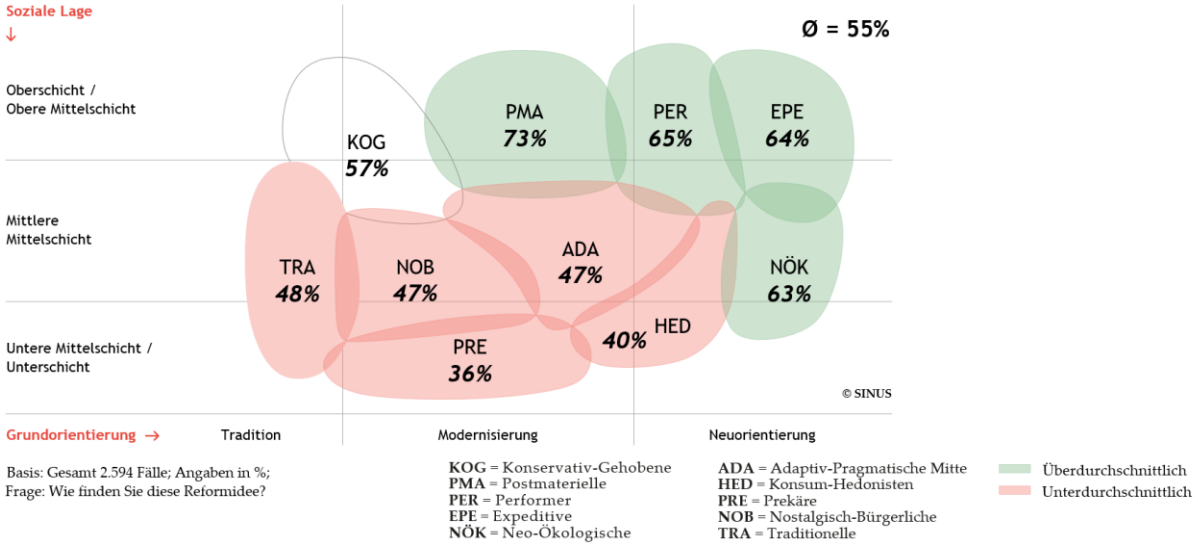


Abbildung 17: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Fächerübergreifendes Lernen" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

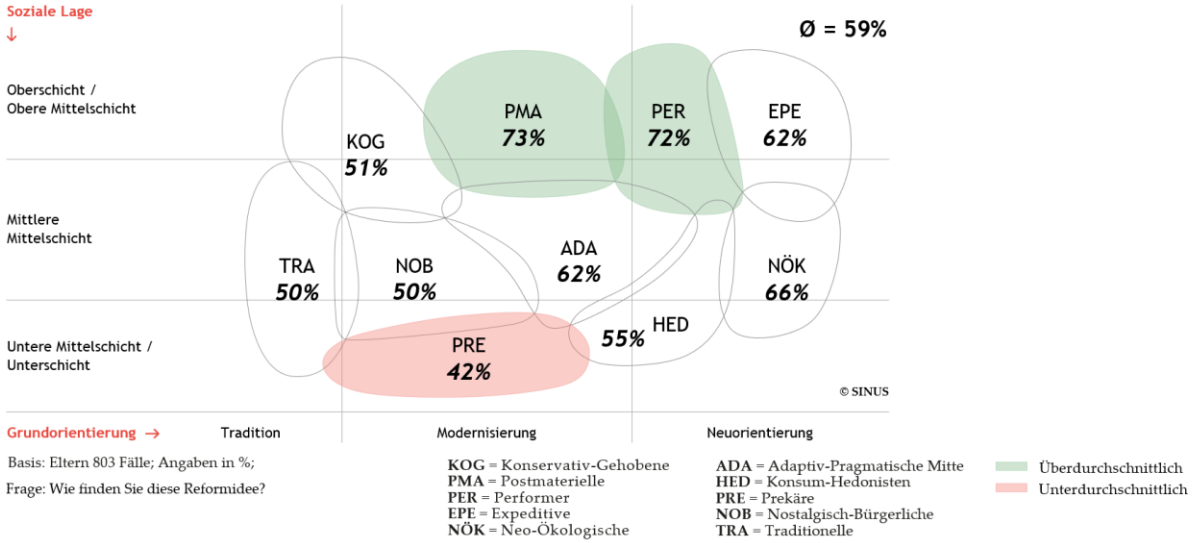


Abbildung 18: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Fächerübergreifendes Lernen" nach Sinus-Milieus, Eltern

Umsetzungsstand: Fächerübergreifendes Lernen scheint für viele Eltern noch nicht selbstverständlich zum Schulalltag zu gehören. Nur eine kleine Minderheit der Eltern (4 Prozent) gibt an, dass an der Schule ihres Kindes fächerübergreifendes Lernen bereits umfassend umgesetzt wird; 36 Prozent beobachten eine teilweise Umsetzung. Bei einer knappen Hälfte (49 Prozent) findet ein solcher Unterricht nicht statt.

Erwartete Vorteile: Eltern und Gesamtbevölkerung scheinen sich einig mit Blick auf die positiven Effekte einer solchen Reform. An erster Stelle steht für beide Gruppen, dass Kinder besser verstehen, wofür sie lernen (Gesamtbevölkerung 39 Prozent, Eltern 44 Prozent) und die bessere Passung zu den Anforderungen einer komplexen und digitalisierten Welt (jeweils 33 Prozent). Zudem erwartet man eine bessere Vorbereitung der Kinder auf das Berufsleben (25 Prozent, 24 Prozent), mehr Motivation und Freude am Lernen (23 Prozent, 27 Prozent) sowie die Förderung von Selbstständigkeit (jeweils 22 Prozent) und bessere Lernergebnisse (jeweils 20 Prozent).

Schaut man nach Subgruppenunterschieden, stellt man fest, dass Eltern – wie auch schon beim praxisnahen Lernen – das Lernerlebnis stärker in den Vordergrund stellen. Sie erwarten sich vor allem Verständnis für den Sinn des Lernens und mehr Lernmotivation. Innerhalb der Gesamtbevölkerung zeigen sich die Milieus der Mitte und die traditionelleren Milieus skeptischer. Für sie sind die wichtigsten Argumente der größere Sinn des Lernens für Schüler*innen und deren bessere Vorbereitung auf das Berufsleben. Im Traditionellen Milieu geben 22 Prozent an, überhaupt keine Vorteile zu sehen und liegen damit deutlich über dem Durchschnitt von 13 Prozent.

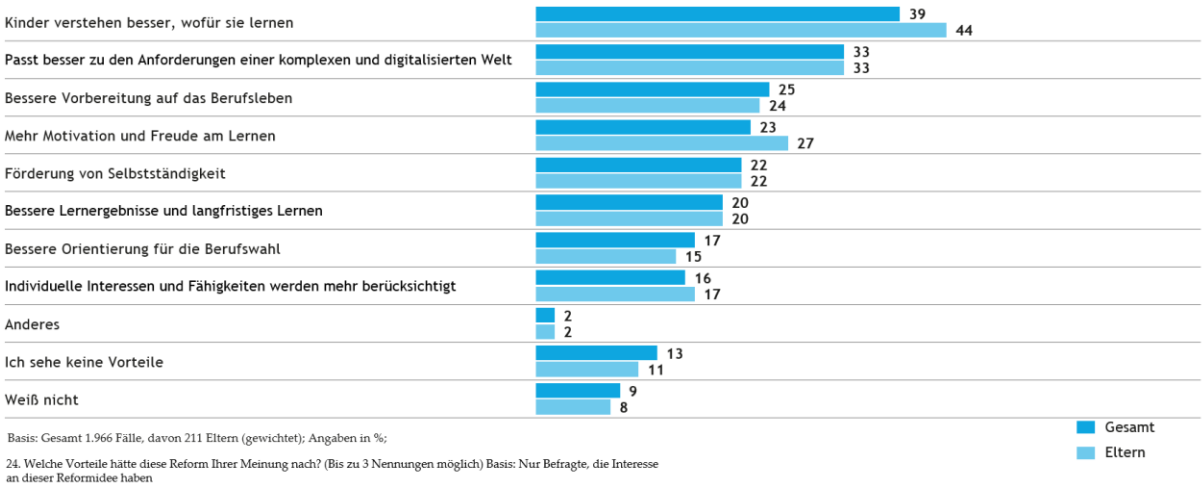


Abbildung 19: Erwartete Vorteile: Fächerübergreifendes Lernen

Erwartete Nachteile: Die drei am häufigsten wahrgenommenen Nachteile betreffen einerseits die Lehrkräfteausbildung, andererseits die Lernergebnisse. Knapp ein Drittel befürchtet, dass es den Lehrkräften an der für fächerübergreifendes Lernen notwendigen Ausbildung fehlt (Gesamtbevölkerung 30 Prozent, Eltern 28 Prozent). Ein knappes Drittel befürchtet, dass durch einen fächerübergreifenden Unterricht das Grundlagenwissen und die Allgemeinbildung abnehmen könnte (29 Prozent, 27 Prozent) und nur noch oberflächlich gelernt wird (26 Prozent, 29 Prozent). Zudem wird ein hoher Aufwand für Lehrkräfte und Schulen erwartet (20 Prozent, 19 Prozent) und befürchtet, dass ein fächerübergreifender Unterricht schwächere Schülerinnen und Schüler überfordert und diese den Anschluss verlieren (jeweils 17 Prozent). 17 Prozent der Gesamtbevölkerung und ein Fünftel der Eltern (19 Prozent) sehen hingegen keinerlei Nachteile.

Insgesamt überwiegen die erwarteten Vorteile somit immer noch leicht die befürchteten Nachteile. Auffällig ist, dass einige Pro- und Contra-Argumente einander aufheben: Einerseits werden bessere Lernergebnisse durch höhere Motivation und besseres Verständnis erhofft. Andererseits sorgt man sich um schlechtere Resultate durch oberflächliches Lernen. Dies zeigt, dass die konkrete Umsetzung und Wirkung dieser Reformidee für viele noch nicht ausreichend greifbar ist, um sich eine klare Meinung dazu zu bilden.

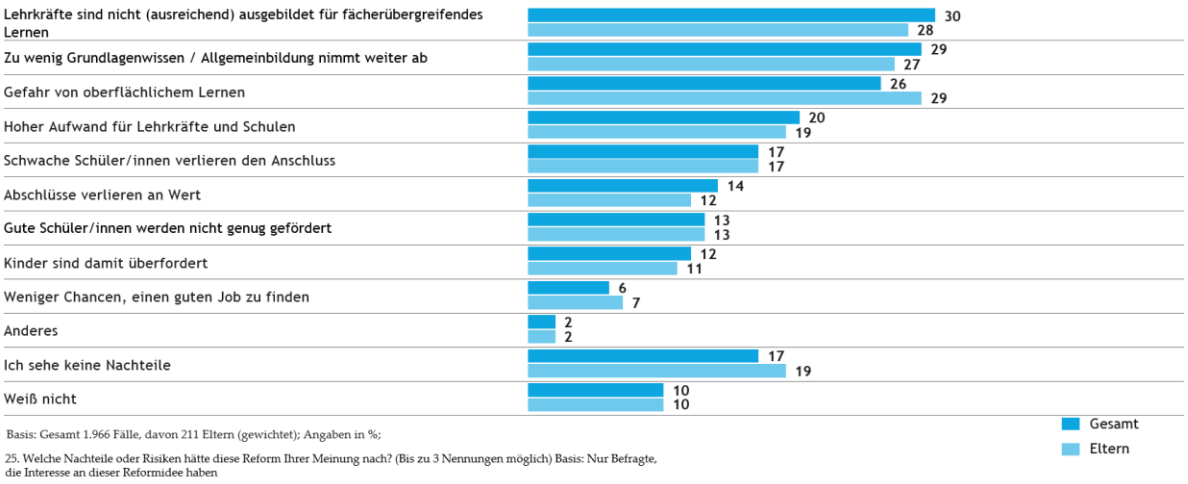


Abbildung 20: Erwartete Nachteile: Fächerübergreifendes Lernen

Was Eltern damit verbinden: In der qualitativen Erhebung findet die Idee eines fächerübergreifenden Unterrichts vor allem im Bereich MINT breite Zustimmung, wird aber zugleich als pädagogisch sehr anspruchsvoll eingeschätzt. Es wird erwartet, dass ein fächerübergreifender und problemlösungsorientierter Unterricht mehr Bezüge zur Lebens- und Alltagswelt der Schüler*innen herstellt und die Lernmotivation steigert. Dies geht einher mit der Hoffnung, dass die Vernetzung von Wissen aus unterschiedlichen Fächern zu einem nachhaltigeren Lernen führt.

„Kinder sind einfach motivierter, wenn sie wissen, wofür sie etwas lernen. Das sehe ich bei meiner Tochter, wenn sie begeistert von den Projekttagen erzählt." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

„Es macht Sinn, Themen […] ganzheitlicher zu behandeln, weil man sie einfach besser verstehen kann mit unterschiedlichen Sichtweisen." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„[Es erhöht] die Erinnerungsleistung deutlich und durch die Vernetzung ist Transfer möglich." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Eine längere Halbwertszeit vom Wissen, weil sie [es] einfach öfter anwenden müssen und damit mehr konfrontiert werden." (deutschsprachiger Vater, Haupt-/Realschule, Ost)

Die Sorgen betreffen vor allem eine mögliche Überforderung gerade schulisch schwächerer Kinder und den Verlust klarer Strukturen mit negativen Auswirkungen auf die Prüfungsvorbereitung oder im Fach Mathematik. Einige Eltern betonen, dass Mathematik als Grundlagenfach unbedingt als

eigenständiges Fach erhalten bleiben und nicht nur fächerübergreifend unterrichtet werden sollte. Einige erwarten zudem, dass sich die Idee nicht umsetzen lässt, weil es den Schulen an Ressourcen fehlt.

„Man könnte natürlich Kinder relativ schnell überfrachten, wenn man alles miteinander verbindet." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

„Es [wäre] dann einfach […] zu viel Input für manche Kinder." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„Die klassische Mathematik [sollte] getrennt bewertet werden. Sonst kommt das Rechnen zu kurz. Oft geht es in Mathe ohnehin zu schnell. Das würde dann noch schlimmer, wenn man noch ein anderes Fach dazu nimmt." (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, Ost)

„Es bräuchte große Räume, Laboratorien, die entsprechend mit Material und Inhalt ausgestattet sind. Es bräuchte auch mehr Personal." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

Nicht-deutschsprachige Eltern sehen die Idee weniger kritisch. Sie schätzen schon heute den höheren praktischen Anteil im Vergleich zum deutlich theorielastigeren Unterricht in ihrem Herkunftsland.

*„Die Verbindung zwischen den Fächern führt dazu, dass die Schüler*innen besser wissen, warum sie bestimmte Themen lernen oder wie man das Wissen im Leben anwendet." (Vater, Ukraine)*

„Weniger Stress, da der meiste Stress vom Auswendiglernen kommt." (Mutter, Ukraine)

Wie Schulleitungen darüber denken: Schulleitungen bewerten die Idee inhaltlich positiv und sehen klare Vorteile für Schüler*innen. Sie gehen davon aus, dass ein fächerübergreifendes Lernen Interesse, Motivation und Selbstbewusstsein steigert und dass durch das Aufweichen von Fächergrenzen auch fächerspezifische Ängste verringert werden können. Außerdem fördere fächerübergreifendes Lernen die Problemlösefähigkeit. Auf schulorganisatorischer Seite halten sie das Konzept jedoch für sehr anspruchsvoll, weil es eine stärker interdisziplinäre Lehrkräfteausbildung voraussetzt. Außerdem erwarten sie für diese Art des Unterrichtens einen höheren Vorbereitungsaufwand. Manche fürchten daher, dass solche neuen Lehrkonzepte im Kollegium auf Widerstände stoßen könnten.

„[SuS] nehmen sich selber als kompetenter wahr [und es werden] auch die Ressentiments gegenüber bestimmten Fächern abgebaut." (Schulleitung, Gymnasium)

„Das ist ein viel motivierenderes Arbeiten und dadurch kommt man an die Schüler auch besser ran." (Schulleitung, Grundschule)

„Der große Nachteil ist, dass es an der Lehrerausbildung hapert." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Die [Lehrkräfte] haben vielleicht Angst, dass sie mehr Zeit in die Vorbereitung und Absprachen investieren müssen und dass ihr Fach nicht mehr die Bedeutung hat, die es früher hatte, wenn sie sich das Fach mit einem anderen Fach teilen müssen." (Schulleitung, Gymnasium)

Als Bedingungen nennen die Schulleitungen mehr Freiräume im Lehrplan, geeignete Räumlichkeiten sowie eine engere Zusammenarbeit im Kollegium.

„Es bräuchte Freiräume dafür, die man einmal vom Curriculum hat, aber auch von der räumlichen Struktur." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Was aber letztendlich dafür auch wichtig ist, ist ein gut funktionierendes Kollegium und ein gutes Lehrerzimmer, sodass die einfach mal schnell miteinander sprechen können und sagen: Ach guck mal, hier,

das habe ich gerade gesehen, hast du nicht Lust, du bist doch auch in der 8b, wollen wir da nicht mal was machen?" (Schulleitung, Gymnasium)

„Im Grunde braucht es erst mal Begeisterung und Überzeugung, dass die Kinder das schon schaffen. Und […], das darf man ja nicht vergessen, das ist ja auch schon für Lehrerinnen und Lehrer eine Herausforderung, sich gut abzustimmen […] und auch auszuhalten, wenn Kolleginnen vielleicht sagen: 'Ach, finde ich jetzt nicht so schön.'" (Schulleitung, Grundschule)

Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Lehrpläne werden ‚entschlackt', sodass es weniger Lernstoff in den einzelnen Fächern gibt. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten und weniger als bisher die pure Vermittlung von Faktenwissen."

Einer Ausdünnung des Lehrplans zugunsten des Kompetenzerwerbs kann etwa die Hälfte der Befragten etwas abgewinnen (Gesamtbevölkerung 51 Prozent, Eltern 54 Prozent). Die Ablehnung ist mit 17 bzw. 15 Prozent sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch unter Eltern eher gering. Mit einem Drittel zeigt sich ein beträchtlicher Anteil der Befragten jedoch unentschieden in seiner Bewertung (siehe Abbildung 8).

In der Gesamtbevölkerung erreicht die Idee eine mehrheitliche Zustimmung vor allem in den Leit- und Zukunftsmilieus (Postmaterielle 61 Prozent, Expeditive 60 Prozent), nicht aber in den Milieus der Mitte (Adaptiv-Pragmatische Mitte 42 Prozent) und der unterschichtigen Milieus (Prekäre 36 Prozent, Konsum-Hedonisten 42 Prozent). Besonders schwer tut sich die Adaptiv-Pragmatische Mitte mit einer Bewertung: 39 Prozent sind dort unentschieden. Vergleichsweise gefestigt in seiner Meinung ist das Postmaterielle Milieu, hier sind nur 24 Prozent unentschieden.

Bei den Eltern erhält die Idee mit Ausnahme des Konservativ-Gehobenen (46 Prozent) und des Konsum-Hedonistischen Milieus (50 Prozent) milieuübergreifend eine klare Mehrheit.

Gesamtgesellschaftlich betrachtet sind Befragte in Ostdeutschland in ihrer Bewertung etwas verhaltener (45 Prozent) als die Befragte in Westdeutschland (52 Prozent). Bei den Eltern bestehen keine signifikanten regionalen Unterschiede. Auch hier scheint die Betroffenheit der Eltern stärker zu einen, als dass soziokulturelle oder regionale Unterschiede differenzieren.

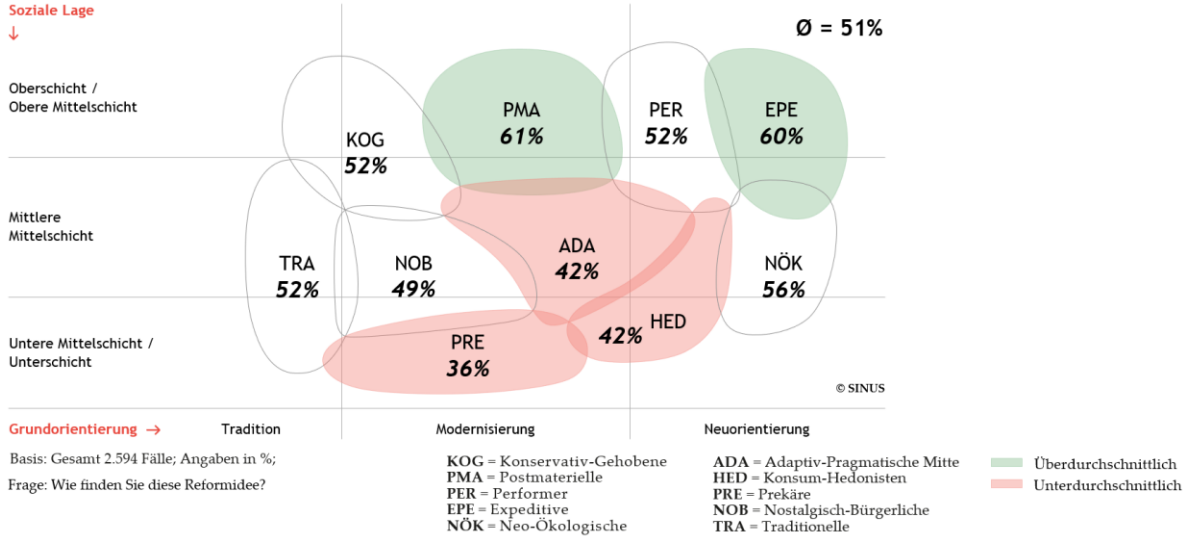


Abbildung 21: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen" nach Sinus-Milieus

Umsetzungsstand: Eine umfassende Umsetzung an der Schule ihres Kindes nehmen Eltern kaum wahr (2 Prozent). 28 Prozent geben eine teilweise Umsetzung an, während über die Hälfte (55

Prozent) keine entsprechenden Bestrebungen erkennt. Die Reformidee scheint für die meisten Eltern eher noch ein abstraktes, wenngleich wünschenswertes Fernziel.

Erwartete Vorteile: Eine stärkere Fokussierung auf den Erwerb von Kompetenzen wird vor allem mit einer besseren Vorbereitung auf das (Berufs-)Leben verbunden (Gesamtbevölkerung 30 Prozent, Eltern 28 Prozent) und mit weniger Leistungsdruck (jeweils 28 Prozent). Erhofft werden zudem ein besseres Verständnis dafür, wofür gelernt wird (22 Prozent, 26 Prozent), eine stärkere Selbstständigkeit (22 Prozent, 24 Prozent) und mehr Motivation beim Lernen (19 Prozent, 23 Prozent). Auch für das soziale Lernen (17 Prozent, 19 Prozent) und die Entwicklung von Selbstvertrauen (15 Prozent, 17 Prozent) werden positive Effekte erwartet. Nur 11 Prozent der Gesamtbevölkerung und 9 Prozent der Eltern sehen keine Vorteile.

Bei einigen Vorteilen ist die Zustimmung der Eltern stärker ausgeprägt als die der Gesamtbevölkerung – vor allem mit Blick auf die Lernhaltung ihrer Kinder. Gesamtgesellschaftlich sind die positiven Erwartungen in den bildungsnahen Milieus ausgeprägter als in den bildungsferneren; Konsum-Hedonisten und Prekäre zeigen sich hier besonders zurückhaltend.

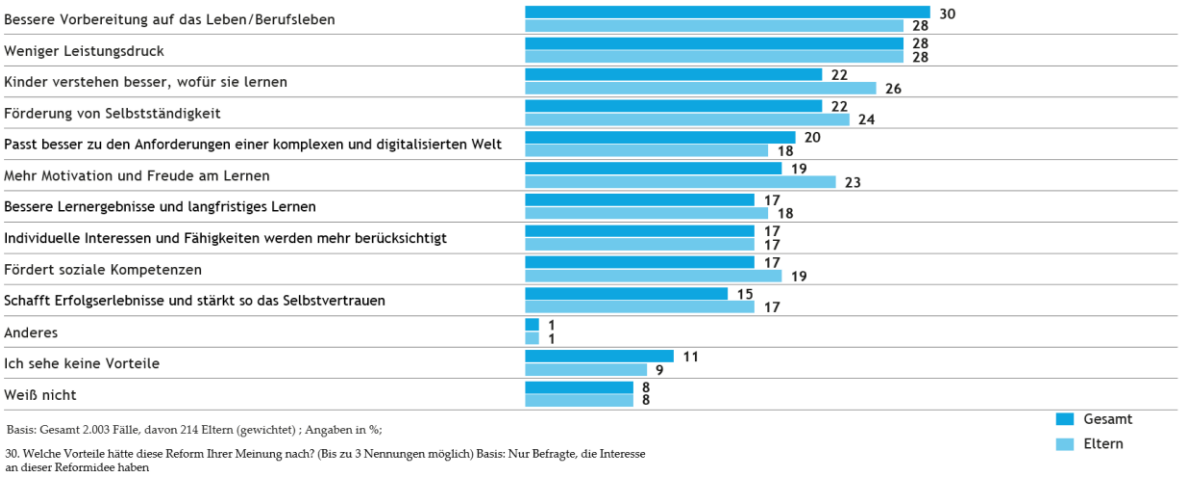


Abbildung 22: Erwartete Vorteile: Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen

Erwartete Nachteile: Die mit der Reform verbundenen Sorgen richten sich vor allem auf eine mögliche Verschlechterung der Lernergebnisse. Befürchtet werden abnehmende Allgemeinbildung und abnehmendes Grundlagenwissen (Gesamtbevölkerung 37 Prozent, Eltern 35 Prozent) und oberflächliches Lernen (30 Prozent, 29 Prozent). Auch besteht die Sorge, dass Orientierungswerte wie Leistungsbewertungen (27 Prozent, 22 Prozent) und Abschlüsse (22 Prozent, 21 Prozent) ihre Aussagekraft verlieren, wenn es mehr um Kompetenzen als um Faktenwissen geht. Je 18 Prozent der Gesamtbevölkerung und 19 Prozent der Eltern verweisen außerdem auf eine unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte. 15 Prozent der Gesamtbevölkerung und 17 Prozent der Eltern sehen keine Nachteile im Zusammenhang mit einer Entschlackung der Lehrpläne.

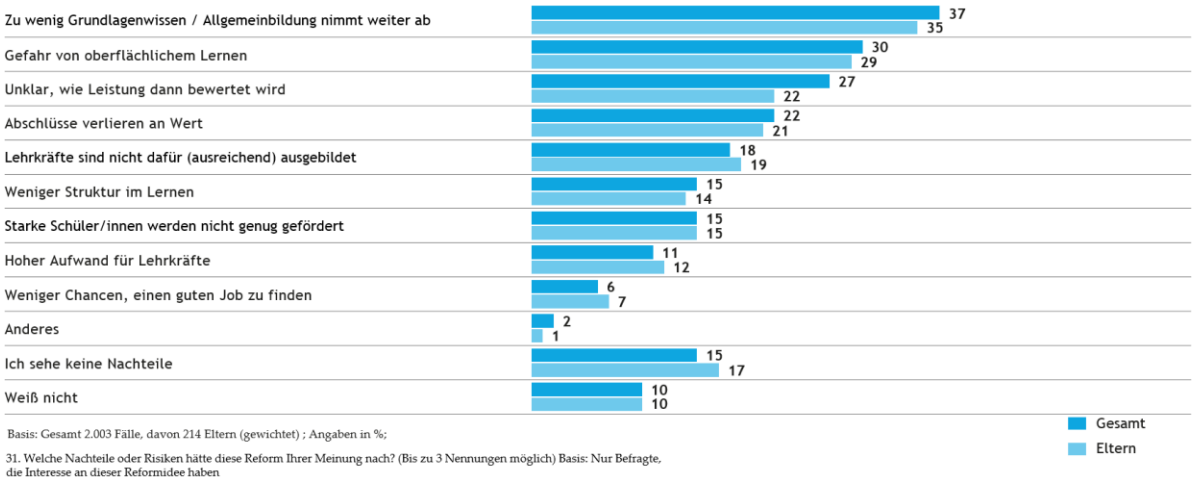


Abbildung 23: Erwartete Nachteile: Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen

Ähnlich wie bei der Idee des fächerübergreifenden Unterrichts zeigen sich ein potenzieller Zielkonflikt: Was die einen als Entlastung von überfrachteten Lehrplänen für ein sinnhafteres und anwendungsorientierteres Lernen begrüßen, lesen die anderen als eine Absenkung des inhaltlichen Anspruchs an Schulbildung. Die Sorge um das Grundlagenwissen ist bei dieser Reformidee stärker ausgeprägt als bei den anderen Vorschlägen.

Was Eltern damit verbinden: Die qualitativen Interviews zeigen ein ähnliches Muster. So zeigen sich alle Eltern grundsätzlich offen für die Reform, da sie die Überfrachtung der Lehrpläne im Alltag ihrer Kinder kennen. Positiv wird auch hier hervorgehoben, dass ein entschlackter und modernisierter Lehrplan zu einer höheren Alltagsrelevanz der Inhalte und damit einer größeren Lernbereitschaft führen könnte. Auch besteht die Hoffnung, dass durch einen Fokus auf Kompetenzen individuelle Fähigkeiten mehr Berücksichtigung finden, Leistungsdruck abgebaut und Selbstbewusstsein durch praktische Erfolgserlebnisse gestärkt werden.

„Es geht nicht nur darum, in der Schule Fakten zu erlernen, sondern man möchte auch als Persönlichkeit ein bisschen gefördert werden." (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„[Mein Sohn] wäre begeistert, dass nicht nur die reine Wissensvermittlung die Note oder das Lernen ausmacht, sondern auch Sozialkompetenzen mehr gefördert werden." (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

Zugleich befürchten einige ebenfalls, dass mit einem stärker auf Kompetenzen orientierten Unterricht die Allgemeinbildung Schaden nehmen könnte, wobei offenbleibt, was konkret unter Allgemeinbildung verstanden wird. Einzelne Eltern befürchten, dass bei einer Kompetenzorientierung keine Wissensbasis aufgebaut werde und argumentieren, dass Kompetenzen nicht ohne Wissensbasis ausgeübt werden können. Zudem verwechseln einige Eltern auch Kompetenzen mit Alltagskompetenzen und betonen, dass letzteres Sache des Elternhauses sei. Der Blick auf die Sorgen lässt darauf schließen, dass sich viele Eltern noch nicht vorstellen können, wie ein kompetenzorientierter Unterricht aussieht und welche Effekte dies auf die Lernleistung ihrer Kinder hätte.

„Wissen ist die Basis für Problemlösung." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Kompetenzen und Fähigkeiten sollten von Hause aus vorhanden sein." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

Die hier befragten nicht-deutschsprachigen Eltern beurteilen die Idee vor dem Hintergrund eines funktionalen Bildungsverständnisses: Im Vordergrund steht für sie die berufliche Verwertbarkeit von Bildung und weniger die Allgemeinbildung im humboldtschen Sinne. Kompetenzorientierung verbinden sie häufig mit dem Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten. Daher stehen sie der Idee

grundsätzlich positiv gegenüber. Ihre Sorge gilt weniger einer geringeren Wissensvermittlung, sondern lediglich einer zu frühen beruflichen Spezialisierung und damit dem Verlust an beruflicher Wahlmöglichkeit.

„Es ist wichtig, die Schule auch mit Fähigkeiten, nicht nur mit auswendig gelerntem Wissen abzuschließen." (Mutter, Ukraine)

„Die Gefahr liegt darin, dass man zwar bestimmte berufliche Skills entwickelt, aber bei einer beruflichen Neuorientierung weniger Auswahl hat. Letztlich ist Faktenwissen wichtig, dass man Dinge auf unterschiedliche Weise tun kann." (Vater, Ukraine)

Wie Schulleitungen darüber denken: Eine große Mehrheit der Schulleitungen begrüßt ein Ausdünnen der Lehrpläne ausdrücklich, da diese in der Schulpraxis als überfüllt und teilweise veraltet erlebt werden. Ihre Entschlackung würde erlauben, Themen zu vertiefen und stärker auf die Interessen der Schüler*innen einzugehen.

„Lehrpläne entschlacken finde ich sehr positiv, weil die zu voll sind. Und in bestimmten Fächern schaffen wir die Themen der Lehrpläne überhaupt nicht." (Schulleitung, Gymnasium)

„Kompetenzen und Fähigkeiten [müssen] mehr in den Fokus gerückt werden. […] Das würde auch die Arbeit entzerren, weil es ist wirklich viel in diesen Lehrplänen drin." (Schulleitung, Grundschule)

„Jede Schülerin, jeder Schüler ist anders gestrickt. Jeder hat andere Stärken und Schwächen. Und ich gebe quasi ein Potpourri an Handwerkszeug mit und die Schülerinnen und Schüler suchen sich das raus, was sie brauchen." (Schulleitung, Grundschule)

Zugleich sehen auch Schulleitungen das Risiko, dass wichtiges Wissen wegfallen könnte und mahnen an, dass ein stärkerer Fokus auf Kompetenzen keine Vernachlässigung von Wissensvermittlung verursachen dürfe.

„Ich habe aber das Gefühl, dass das in der letzten Zeit auch wieder ein bisschen überhandnimmt, dass man nur noch Kompetenzen schulen möchte und dabei allerdings das Wissen per se ein bisschen verloren geht." (Schulleitung, Gymnasium)

Bei dieser Reformidee treffen zwei Ziele aufeinander: Auf der einen Seite steht eine zeitgemäßere Bildung, die die Schüler*innen auf ihre Zukunft vorbereitet und ihnen Freude am Lernen bereitet. Auf der anderen Seite steht die Sicherung bestimmter Wissensstandards, die eine Schulbildung aus Sicht der Befragten vermitteln muss. Wer die Idee kommunizieren und Akzeptanz gewinnen möchte, muss deshalb konkret benennen, was wegfallen und was bleiben soll und glaubhaft begründen, warum ein Ausdünnen des Lehrplans sich positiv auf die Lernleistungen und das Bildungsniveau von Schüler*innen auswirken kann.

Umgang mit KI lernen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Jede Schule sorgt dafür, dass im Unterricht KI-Kompetenzen vermittelt werden."

Die Vermittlung von KI-Kompetenzen im Unterricht wird mehrheitlich befürwortet (Gesamtbevölkerung 51 Prozent, Eltern 56 Prozent). Ablehnend äußern sich je rund ein Fünftel (23 bzw. 21 Prozent). Zugleich sind ein Viertel der Befragten (24 bzw. 23 Prozent) in ihrer Haltung zu dieser Idee unentschieden. KI im Schulkontext ist somit ein potenziell kontroverses Thema. Zugleich scheint die Skepsis gegenüber einer Vermittlung von KI-Kompetenzen im Unterricht zu großen Teilen auch dadurch bedingt, dass sich viele aufgrund der dynamischen Entwicklung in diesem Bereich dazu noch keine abschließende Meinung zutrauen (siehe Abbildung 8).

Die Milieuunterschiede sind bei dieser Idee stark ausgeprägt. Die Kontroverse verläuft vor allem zwischen den modernen Leit- und Zukunftsmilieus, in denen die Idee eine breite Mehrheit findet

(zwei Drittel und mehr), und den Milieus der unteren Mitte sowie in den traditionellen und bildungsfernen Milieus, die sich eher skeptisch zeigen. Schaut man auf die Unentschiedenen, tun sich im Traditionellen und im Konservativ-Gehobenen Milieu überdurchschnittlich viele mit einer Bewertung schwer (31 bzw. 30 Prozent). Dieser Befund deckt sich mit Befunden aus anderen Erhebungen des Sinus-Instituts zur Haltung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gegenüber KI. Hier zeigt sich, dass sich die modernen Leit- und Zukunftsmilieus KI-Bereich deutlich kompetenter fühlen, stärker an KI interessiert sind und häufiger KI-Anwendungen nutzen. Traditionellere Milieus hingegen sind gegenüber KI eher distanziert, nicht nur in Bezug auf Bildungsreformen (SINUS-Institut 2026).

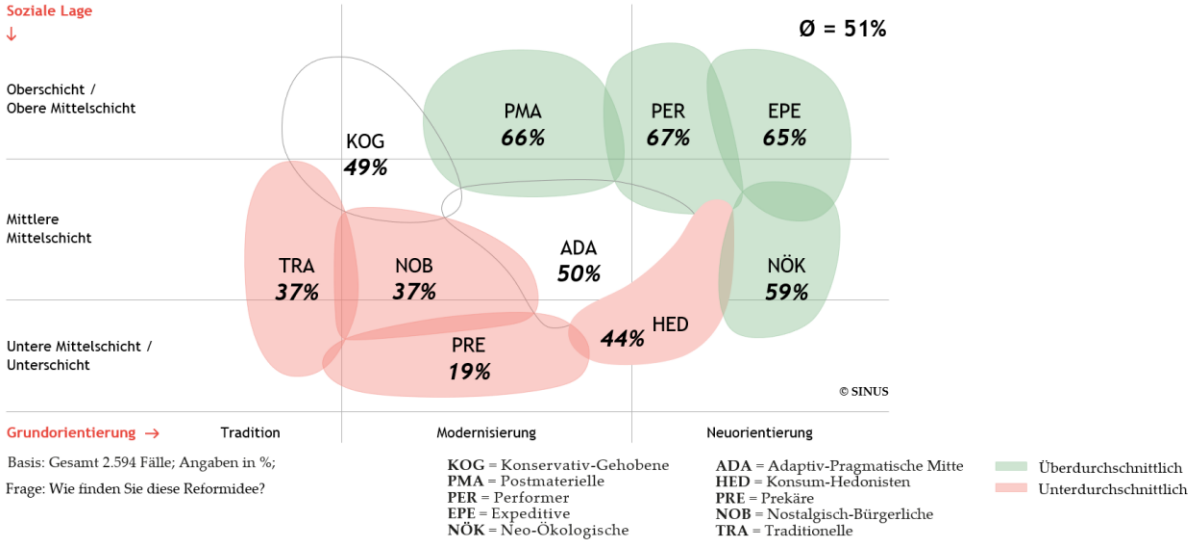


Abbildung 24: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Umgang mit KI lernen" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

Neben der Milieuzugehörigkeit spielen auch soziodemografische Aspekte eine Rolle bei der Bewertung der Reform. Vor allem Frauen und Menschen mit niedriger Bildung zeigen sich eher kritisch. Zudem äußern sich ältere Befragte etwas skeptischer.

Anders als bei den vorangegangenen Reformideen zeigen sich hier **auch innerhalb der Elternschaft deutliche Milieuunterschiede, mit ähnlichem Muster wie in der Gesamtbevölkerung**: Postmaterielle und Performer sind erkennbar offener für die Idee, Prekäre, Nostalgisch-Bürgerliche und Traditionelle deutlich skeptischer als der Durchschnitt.

Umsetzungsstand: Von einer teilweisen Vermittlung von KI-Umgang an der Schule ihres Kindes berichten nur ein Drittel (32 Prozent) der Eltern, wobei nur 2 Prozent von einer umfassenden Auseinandersetzung im Unterricht berichten. Hingegen gibt mehr als die Hälfte der Eltern (55 Prozent) an, dass KI-Kompetenzen an der Schule ihres Kindes überhaupt nicht vermittelt werden.

Erwartete Vorteile: Die größten Vorteile einer stärkeren Thematisierung von KI im Unterricht werden darin gesehen, dass ein solcher Unterricht die Schüler*innen auf die digitale Welt vorbereitet (Gesamtbevölkerung 44 Prozent, Eltern 42 Prozent) und Schüler*innen lernen, wie man sich im Umgang mit KI schützt (jeweils 36 Prozent). Mehr als ein Drittel der Befragten (34 Prozent, 38 Prozent) erhofft sich davon, dass die Jugendlichen lernen, KI gewinnbringend für sich zu nutzen. Knapp ein Drittel sind der Ansicht, dass Kinder KI ohnehin nutzen und deshalb auch Thema in der Schule sein müsse (32 Prozent, 28 Prozent). Interessanterweise wiegt dieses Argument in der Gesamtbevölkerung etwas schwerer als bei den Eltern. Ein knappes Viertel der Befragten meint zudem, dass die Vermittlung von KI-Kompetenzen zu einem modernen, der Mediennutzung im Alltag entsprechenden Unterricht beiträgt, (23 Prozent, 24 Prozent) und auf das Berufsleben vorbereitet (20 Prozent, 24 Prozent). Keine Vorteile sehen 14 Prozent der Gesamtbevölkerung und 12 Prozent der Eltern. Hier zeigt sich wieder die deutlich größere Skepsis in den traditionellen und

bildungsfernen Milieus: So sind im Prekären Milieu 40 Prozent der Ansicht, dass diese Reformidee keinerlei Vorteile mit sich bringt, im Nostalgisch Bürgerlichen und im Traditionellen Milieus sind es jeweils 19 Prozent.

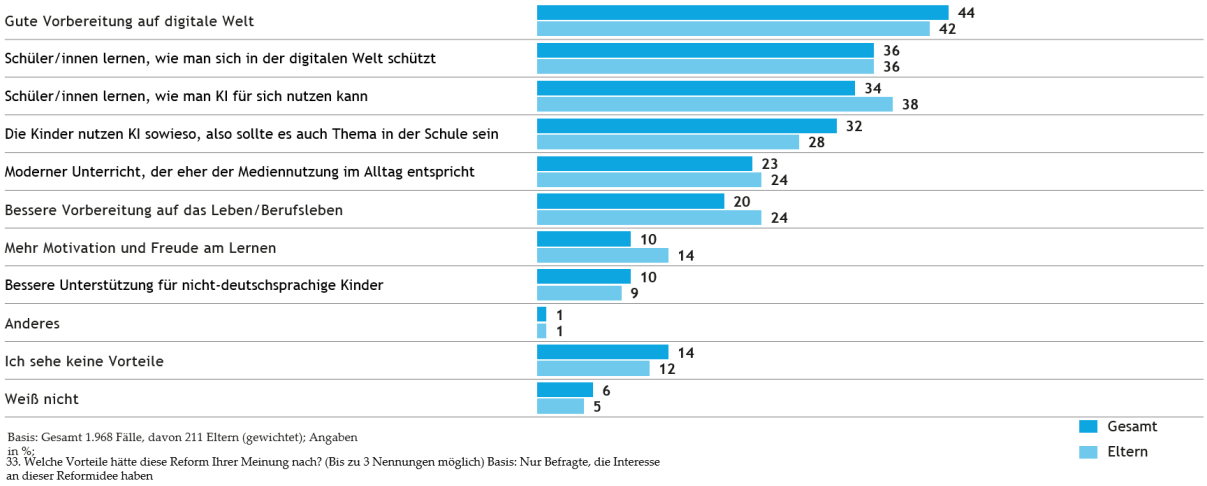


Abbildung 25: Erwartete Vorteile: Umgang mit KI lernen

Erwartete Nachteile: Die wahrgenommenen Nachteile beziehen sich überwiegend auf die Umsetzung der Reform und auf strukturelle Defizite der Schulen. Über die Hälfte der Befragten zweifelt daran, dass Lehrkräfte für den Einsatz von KI ausreichend ausgebildet sind (Gesamtbevölkerung 52 Prozent, Eltern 55 Prozent). Über ein Drittel geht davon aus, dass die technische Ausstattung an den Schulen nicht ausreicht (39 Prozent, 36 Prozent) und ein Viertel hält das Thema für zu schnelllebig für Lehrpläne (24 Prozent, 25 Prozent). Grundsätzlich KI-skeptisch zeigt sich nur ein Fünftel der Befragten: Sie gibt an, KI solle generell in der Schule gemieden werden (21 Prozent, 20 Prozent). Jedoch ist ein Drittel der Meinung, dass jüngere Schüler*innen noch nicht mit KI arbeiten sollten (30 Prozent, 33 Prozent).

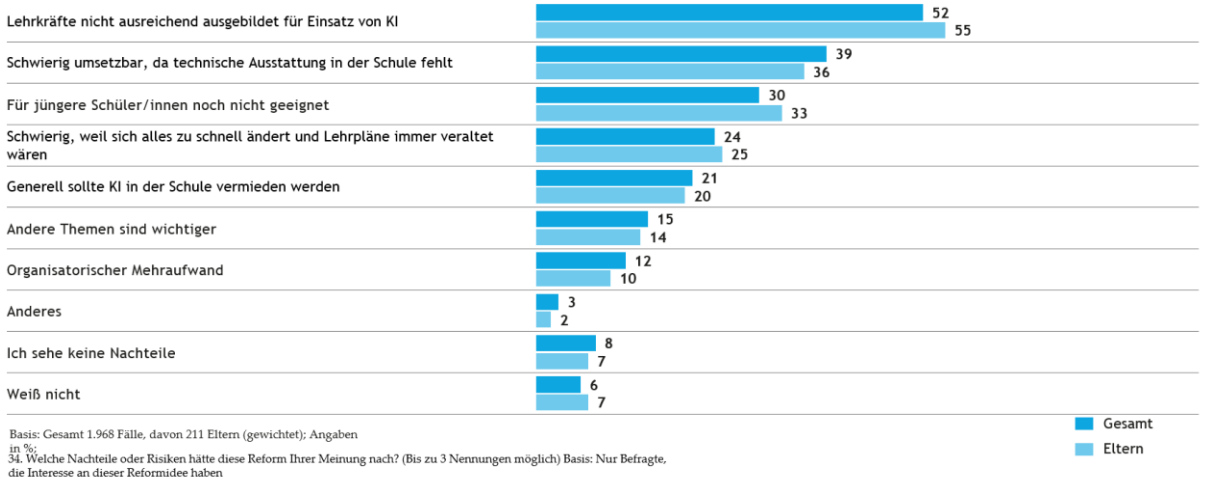


Abbildung 26: Erwartete Nachteile: Umgang mit KI lernen

Ein großer Teil der Befragten erkennt demnach an, dass der Umgang mit KI an Schulen vermittelt werden sollte, und dass die Vorteile und die Notwendigkeit, die sich aus der rasanten Ausbreitung von KI im Alltag ergeben, die Nachteile überwiegen. Zugleich zweifelt eine Mehrheit daran, dass Schule gegenwärtig in der Lage ist, relevante KI-Kompetenzen zu vermitteln.

Exkurs: Wie KI tatsächlich genutzt wird

Da davon auszugehen ist, dass Vertrautheit mit KI im Schulkontext eine Rolle spielt, wurde Eltern ergänzend zu den Reformeinstellungen gefragt, inwieweit das eigene Kind im Schulkontext bereits in Berührung gekommen ist bzw. KI nutzt. Dabei zeigt sich, dass aktuell der Anteil derer, deren Kinder KI im Schulkontext nicht nutzen und den Eltern dies nicht bekannt ist, deutlich überwiegt. Ein Viertel (23 Prozent) der Eltern gibt an, dass sie nicht sagen können, inwiefern ihr Kind KI auch für die Schule nutzt.

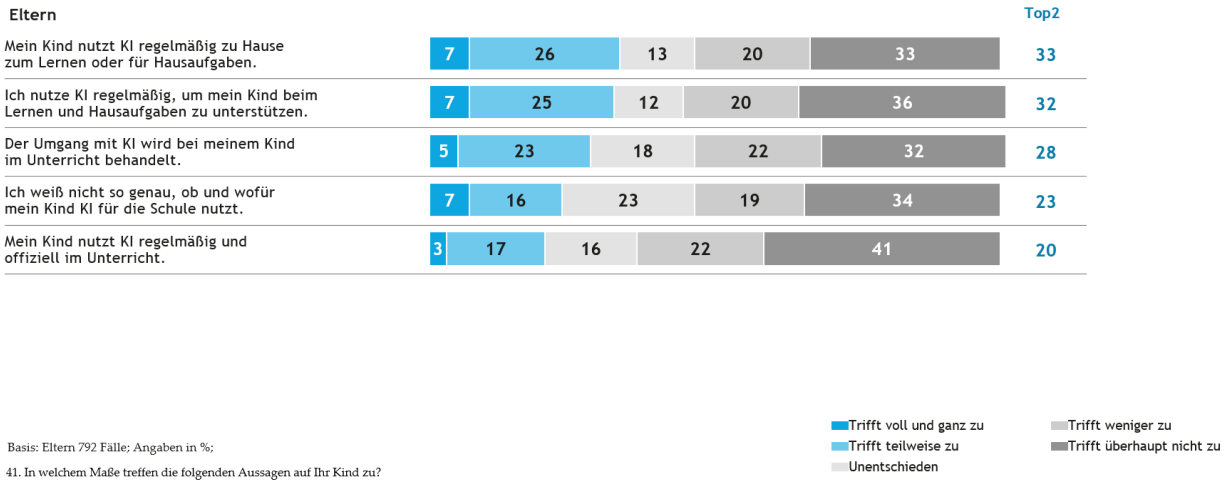


Abbildung 27: KI-Nutzung durch Kind

Ein Drittel der Eltern gibt an, dass KI regelmäßig eingesetzt – entweder durch das Kind selbst zum Lernen und für Hausaufgaben (33 Prozent) oder durch die Eltern, um ihre Kinder dabei zu unterstützen (32 Prozent). Die Nutzung unterscheidet sich jedoch stark zwischen Eltern und Kindern in Grundschulen und in weiterführenden Schulen (siehe Abbildung 28). In weiterführenden Schulen nutzen zwischen 40 und 47 Prozent der Jugendlichen KI zu Hause zum Lernen und zum Erledigen von Hausaufgaben. In der Grundschule nutzen regelmäßig 15 Prozent der Kinder KI selbst und 27 Prozent der Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder im Schulkontext.

	Schulform			
Zustimmung zu Statements	**Grundschule**	**Hauptschule*[!]**	**Realschule***	**Gymnasium***
Mein Kind nutzt KI regelmäßig und offiziell im Unterricht.	12	23	27	26
Mein Kind nutzt KI regelmäßig zu Hause zum Lernen oder für Hausaufgaben.	15	40	44	47
Der Umgang mit KI wird bei meinem Kind im Unterricht behandelt.	19	27	35	35
Ich nutze KI regelmäßig, um mein Kind beim Lernen und Hausaufgaben zu unterstützen.	27	35	36	33

Abbildung 28: Basis: Eltern 792 Fälle; Zustimmung (Trifft voll und ganz / teilweise zu) zu Statements nach Schulform; Grundschule 309 Fälle, Hauptschule 49 Fälle, Realschule 164 Fälle, Gymnasium 262 Fälle, Sonstige 8 Fälle (hier nicht ausgewiesen); [!] = niedrige Fallzahl
*Genannte Schulform oder Schulform, die zu einem äquivalenten Abschluss führt

Geht es um die Thematisierung oder offizielle und regelmäßige Nutzung von KI im Unterricht, sind die Zahlen deutlich geringer. Besonders in der weiterführenden Schule zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen einer mittlerweile weit verbreiteten KI-Nutzung zuhause und einem eher seltenen offiziellen Umgang mit KI in der Schule: Maximal ein Drittel der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen geht davon aus, dass KI im Unterricht thematisiert wurde (27 bis 35 Prozent). Ungefähr ein Viertel je weiterführender Schulform (23 bzw. 27 bzw. 26 Prozent) berichtet, dass ihr Kind regelmäßig und offiziell KI im Unterricht nutzt.

Dies zeigt, dass die Nutzung von KI im Schulkontext bereits Realität vieler Schüler*innen ist, in der Schule jedoch bisher nur am Rand vorkommt. KI-Nutzung geschieht somit selten pädagogisch angeleitet. Hinzu kommt eine erhebliche Wissenslücke auf Elternseite: 23 Prozent geben an, nicht genau zu wissen, ob und wofür ihr Kind KI für die Schule nutzt. Weitere 23 Prozent sind bei dieser Frage unentschieden. Das bedeutet, dass ein großer Teil der Eltern keinen belastbaren Einblick in den schulischen KI-Gebrauch ihres Kindes hat.

Was Eltern selbst dazu sagen: In den qualitativen Interviews rangiert KI bei deutschsprachigen Eltern auf dem letzten Platz der Relevanzrangfolge. Grundsätzlich herrschen eher Vorbehalte gegen den Vorschlag, KI an den Schulen einzusetzen (mehr dazu in den Besprechungen der Reformen „Lehrkräfte nutzen KI“ und „KI für individuell angepasstes Lernen“). Im Gespräch mit den Eltern stellt sich allerdings auch klar heraus, dass die Notwendigkeit gesehen wird, insbesondere den kritischen Umgang mit KI in der Schule zu vermitteln. Den Eltern ist durchaus bewusst, dass ihre Kinder zukünftig häufig mit KI konfrontiert sein werden. Daher wünschen sie sich, dass Schulen den Schüler*innen beibringen, wie sie einerseits KI als Werkzeug sinnvoll einsetzen und andererseits die mit KI verbundenen Gefahren souverän navigieren können.

„KI wird eine immer größere Rolle spielen, und natürlich ist es dann auch wichtig, dass die Schüler möglichst früh damit in Kontakt kommen und es auch erlernen.” (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„Wenn man stur der KI glaubt, dann kann man auch viel leichter manipuliert werden. Also sie müssen schon lernen, wie man die KI benutzt.” (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

„Grundsätzlich sollte man diesen kritischen Umgang mit KI definitiv mehr lernen.” (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

Schulleitungen sehen dies ähnlich. Auch sie sehen KI als wichtiges Zukunftsthema, auf das Schule Kinder und Jugendliche vorbereitet muss.

„Ich denke, Schule muss dazu da sein, die Kinder dazu zu befähigen, sinnvoll mit den Dingen umzugehen, mit denen sie in ihrem Alltag einfach konfrontiert sein werden, ob sie das wollen oder nicht.” (Schulleitung, Gymnasium)

„Es wird höchste Zeit, dass da in den Schulen drüber gesprochen wird bei den Schülern. […] Dass man den Schülerinnen und Schülern halt beibringt, was eine KI kann, aber dass es halt nicht die Universallösung ist.” (Schulleitung, Gesamtschule)

Dabei fühlen sich jedoch viele Schulleitungen mit dem Thema alleingelassen. Sie wünschen sich Rechtssicherheit, insbesondere beim Datenschutz, verbindliche Regeln sowie geeignete und geprüfte Werkzeuge. Landesseitige Lösungen werden durch die Schulleitungen explizit begrüßt.

„Na ja, mir fehlt eine Entscheidungsgrundlage. Wenn man es verbietet, dann ist man einfach auf der sicheren Seite erst mal. Aber das ist nicht lebens-, realitätsnah.” (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„[Moderation: Was würden Sie sich wünschen?] Einmal eine KI, die sozusagen einfach genehmigt ist, […] wo man dann weiß, hey, die können wir benutzen und die ist für alle gleich. Und die ist halt idealerweise auch schon eingeschränkt, […] dass wir sie halt anpassen können, dass sie halt als Lerncoach funktioniert,

und halt gleichzeitig aber auch, dass man halt irgendwie eine Möglichkeit hat, um KI-verfasste Texte zu überprüfen. Und halt auch ganz klar ansagen, wie wir damit umgehen dürfen und können, wenn wir Verstöße davon feststellen." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Brandaktuell: Wir haben heute gerade Schulkonferenz, heute Abend, und werden da die Leitlinien zum Einsatz von KI beschließen. Genau damit wir eben unseren Schülerinnen und Schülern da die Möglichkeit geben und den Rahmen. […] Es gibt jetzt ein KI-Tool von Schleswig-Holstein, was zur Verfügung gestellt wird, und damit das offiziell auch wirklich benutzt werden kann, braucht es eben diesen Beschluss." (Schulleitung, Gymnasium)

„Bei uns heißt es mittlerweile vom Ministerium, dass wir eigentlich fast in jeder Stunde KI einsetzen sollen […]. In Bayern haben wir die sogenannte Schul-KI, die Schul-KI wird kostenlos von dem Ministerium oder vom Freistaat angeboten." (Schulleitung, Gymnasium)

Unter den drei KI-bezogenen Reformideen erhält diese Idee mit Abstand die größte Zustimmung. Eltern wie Schulleitungen sind überzeugt, dass KI – ganz gleich, wie man zu ihr steht – einen immer größeren Stellenwert im Leben ihrer Kinder haben wird und deshalb in der Schule angemessen thematisiert werden muss. Mit Blick auf die Nutzung von KI durch Schüler*innen und Lehrkräfte im Schulalltag sind die Meinungen deutlich kontroverser, wie im folgenden Kapitel noch zu zeigen ist.

3.4 Reformideen mit Dissenspotenzial

Vier Reformideen erreichen keine klare Mehrheit. Auch bei ihnen ist die Zustimmung durchgängig größer als die Ablehnung. Was sie von den vorherigen Ideen unterscheidet, ist der Anteil derer, die sich kein Urteil zutrauen: Der Anteil der Unentschiedenen liegt hier zwischen einem Viertel und einem Drittel der Befragten.

Einsatz von Quereinsteiger*innen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Neben Lehrkräften sollen auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als vollwertige Lehrkräfte arbeiten (= Menschen mit anderen beruflichen Vorerfahrungen und Expertise)."

Die Hälfte der Befragten spricht sich für den Einsatz von Quereinsteiger*innen aus (Gesamtbevölkerung 50 Prozent, Eltern 48 Prozent). Eine ablehnende Haltung nimmt rund ein Fünftel ein (21 bzw. 23 Prozent). Fast ein Drittel ist unschlüssig (28 bzw. 29 Prozent) (siehe Abbildung 8).

In der Gesamtbevölkerung stehen die Leit- und Zukunftsmilieus Quereinsteiger*innen deutlich positiver gegenüber (53 bis 60 Prozent) als Prekäre, Nostalgisch-Bürgerliche und Traditionelle (29 bis 43 Prozent). Mit Ausnahme des Prekären Milieus sind jedoch in allen Milieus mehr Befragte dafür als dagegen. Bei den Eltern zeigt sich das gleiche Muster.

Befragte in Ostdeutschland zeigen sich zurückhaltender als in Westdeutschland (46 gegenüber 51 Prozent). Auch die Eltern im Osten sind skeptischer (43 gegenüber 49 Prozent Zustimmung, 30 gegenüber 21 Prozent Ablehnung). Dieser regionale Unterschied ist bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass gerade in den ostdeutschen Bundesländern die Erfahrung mit Quereinsteiger*innen am größten ist.

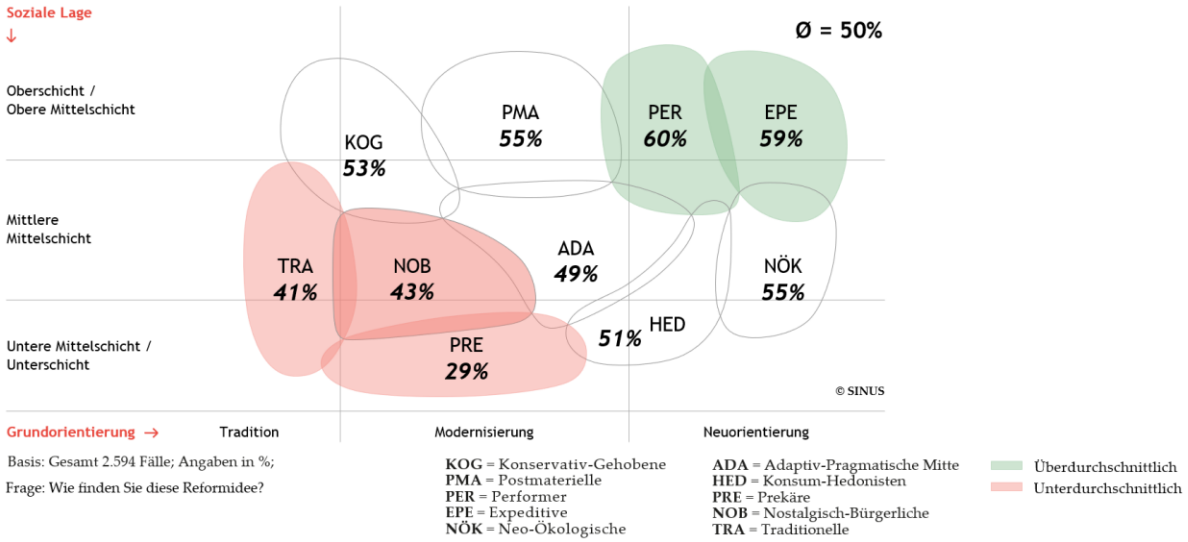


Abbildung 29: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Einsatz von Quereinsteiger*innen" nach Sinus-Milieus

Umsetzungsstand: Erfahrung mit Quereinsteiger*innen als Lehrkräften an der Schule ihrer Kinder haben 31 Prozent der Eltern gemacht. In Ostdeutschland ist dies deutlich öfter der Fall (41 Prozent) als im Westen (28 Prozent). 51 Prozent geben an, dass bislang an der Schule ihres Kindes keine Quereinsteiger*innen eingesetzt werden; 18 Prozent können dies nicht einschätzen.

Dass die Zustimmung dort am geringsten ist, wo die Erfahrung am größten ist, unterscheidet diese Reformidee von den bisher diskutierten Ideen. Der bei den übrigen Ideen beobachtete Zusammenhang zwischen Vertrautheit und Akzeptanz kehrt sich hier um. Eine mögliche Erklärung wäre der Einfluss negativer Erfahrungen auf die Bewertung der Reform. Dies legt auch die qualitative Vertiefung nahe, in der Quereinstieg vielfach als Sparmaßnahme und als Notlösung wahrgenommen wurde und eine gute Umsetzung häufig als zentrale Akzeptanzbedingung genannt wurde.

Erwartete Vorteile: Das mit Abstand wichtigste Argument für diese Idee ist in den Augen der Befragten die Abfederung des akuten Lehrkräftemangels (Gesamtbevölkerung 49 Prozent, Eltern 48 Prozent). Die Idee wird somit vor allem als pragmatische Lösung eines akuten Missstands verstanden.

Darüber hinaus werden jedoch auch weitere Vorteile gesehen, die sich vor allem aus der Berufserfahrung außerhalb der Schule ergeben, die die neuen Lehrkräfte mitbringen: Ein Drittel der Befragten verspricht sich davon mehr Praxisbezug im Unterricht (35 Prozent, 32 Prozent), eine größere Perspektiv- und Fachkompetenzvielfalt (jeweils 31 Prozent) und einen neuen Typ von Lehrkraft an der Schule (30 Prozent, 32 Prozent). Größere Vorbehalte gibt es nur im Prekären Milieu. Während in der Gesamtbevölkerung insgesamt nur 12 Prozent keinerlei Vorteile sehen, sind es im Prekären Milieu mit 28 Prozent mehr als doppelt so viele.

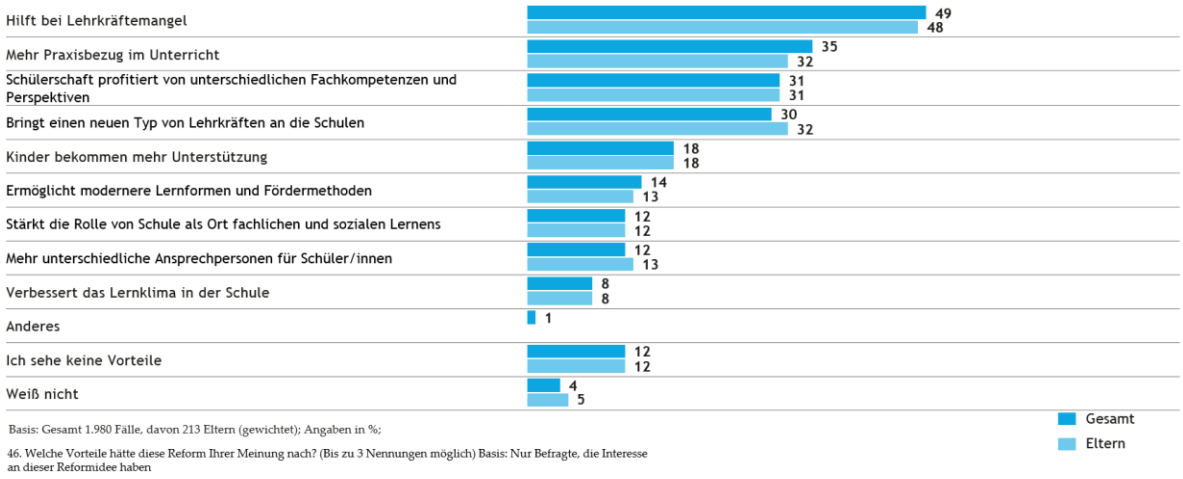


Abbildung 30: Erwartete Vorteile: Einsatz von Quereinsteiger*innen

Erwartete Nachteile: Die größte Sorge gilt dem Miteinander im Schulkollegium, gefolgt von Bedenken bezüglich der Unterrichtsqualität. Mehr als ein Drittel befürchten Statuskonflikte zwischen Quereinsteiger*innen und „klassischen" Lehrkräften (Gesamtbevölkerung 36 Prozent, Eltern 37 Prozent). Rund ein Drittel erwarten schlechtere Leistungen der Schüler*innen aufgrund einer unzureichenden pädagogischen Ausbildung dieser Lehrkräfte (Gesamtbevölkerung 30 Prozent, Eltern 35 Prozent). Zudem auch das Lernklima darunter leiden könnte (28 Prozent, 27 Prozent).

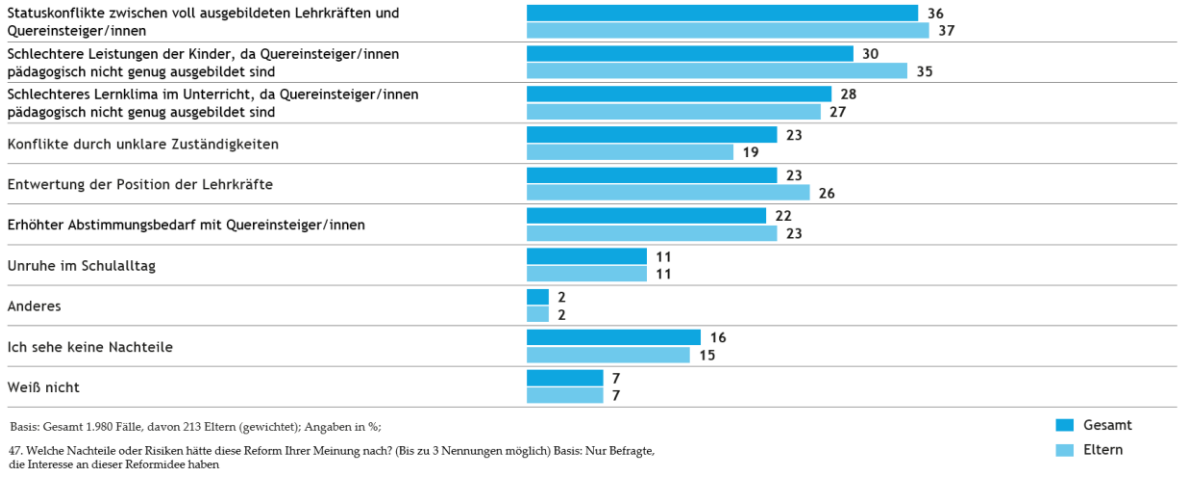


Abbildung 31: Erwartete Nachteile: Einsatz von Quereinsteiger*innen

Was Eltern selbst dazu sagen: Die qualitativen Interviews zeigen eine grundsätzliche Offenheit. Vor allem als Mittel gegen Unterrichtsausfall werden Quereinsteiger*innen begrüßt. Zugleich ist die Haltung gegenüber diesen Lehrkräften sehr ambivalent. Einerseits werden sie oft nicht als vollwertiger Ersatz für ausgebildete Lehrkräfte gesehen, weil ihnen eine umfassende pädagogische Ausbildung fehlt. Andererseits schätzt man die außerschulischen beruflichen Vorerfahrungen der Quereinsteiger*innen und erwartet sich dadurch einen besseren Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt.

„Wir haben Lehrkräftemangel […]. Da werden diese Kräfte ganz doll gebraucht." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„Quereinsteiger haben Vorerfahrungen aus verschiedenen Berufen und […] dann [wird] auch dieser Praxisbezug besser hergestellt und Kindern das Thema besser vermittelt." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

„Ich könnte mir vorstellen, dass […] dieser pädagogische Aspekt dann hinten runterfällt." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

Als Akzeptanzvoraussetzung nennen viele Eltern (auch die nicht-deutschsprachigen) eine grundlegende pädagogische Qualifizierung. Auch sollten sie nur einen kleinen Anteil im jeweiligen Kollegium ausmachen. Manche Eltern schlagen auch vor, dass Quereinsteiger*innen mehr in Projektarbeit und weniger im herkömmlichen Unterricht eingesetzt werden könnten. Dadurch könne Schule von deren fachlicher Expertise und neuen Perspektiven profitieren, ohne pädagogische Abstriche im klassischen Unterricht machen zu müssen.

„Da müsste auf alle Fälle irgendwie so eine Art pädagogischer Anteil in dieser Ausbildung eingefügt werden." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Sie müssen intensiv umgeschult werden, bevor sie an die Schulen gehen, nicht nur ein paar Wochen." (Vater, Syrien)

„Mehr unterschiedliche, interessante Erwachsene in der Schule sind eine Bereicherung für die Schüler." (Mutter, Ukraine)

Wie Schulleitungen darüber denken: Schulleitungen sprechen aus unmittelbarer Erfahrung und sind in ihrer Bewertung entsprechend differenziert. Sie schätzen einerseits die zusätzlichen Perspektiven und die schlichte Tatsache zusätzlichen Personals. Andererseits bedeuten Quereinstiege für sie und ihr Kollegium häufig auch zusätzlichen Aufwand, da Quereinsteiger*innen anfangs eng begleitet werden müssen. Je nach Qualifikation und Eignung können Quereinsteigende daher auch eine weitere Belastung für das Kollegium darstellen, statt dieses zu entlasten.

„Das [ist] jemand, der eine ganz andere Erfahrung hat und nicht nur in Schule war, sondern vielleicht auch […] komplett aus der Wirtschaft kommt und da nochmal ganz anderen Input hat, andere Ideen." (Schulleitung, Gymnasium)

„Diese zwei Lehrkräfte mit der Sondermaßnahme, die wir jetzt haben, das wurde positiv angesehen, weil die Stelle war ganz lange unbesetzt und wir haben da niemanden gefunden." (Schulleitung, Gymnasium)

„Man merkt tatsächlich, dass es Unterschiede gibt, von wirklich super bis oh je, oh je. […] Sie sind halt überfordert." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Wenn die ganz schnell eine achtwöchige pädagogische Ausbildung bekommen, dann haben wir zwar eine Person, die vor der Klasse steht und der Unterricht ist abgedeckt, aber die Pädagogik [läuft] da leider schief." (Schulleitung, Gymnasium)

„Es ist einfach wichtig, dass die Quereinsteiger gut begleitet werden in ihrem Einstieg in der Schule. Das bedeutet aber für uns als Kollegium erstmal mehr Arbeit." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„Eine Schule sollte nicht nur aus Quereinsteigern bestehen." (Schulleitung, Grundschule)

Besonders deutlich benennen Schulleitungen auch Gerechtigkeitskonflikte im Kollegium, die auch in den quantitativen Daten als wichtigster Nachteil ausgewiesen wird. Bemerkenswert ist dabei, dass mögliche Ungerechtigkeiten je nach Perspektive sehr unterschiedlich ausfallen können.

„Gestandene Lehrkräfte [bemängeln] zu Recht, dass sie fünf Jahre studiert haben und zwei Jahre Referendariat hinter sich gebracht haben, […] und dass dann eben ein Quereinsteiger mit einem Jahr

Anpassungslehrgang mit den gleichen Rechten und Pflichten und auch der gleichen Bezahlung ausgestattet wird." (Schulleitung, Gymnasium)

„Das Gemeine daran ist, dass die [Quereinsteigenden] nicht so schnell verbeamtet werden können oder manchmal gar nicht, [und] die gleiche Arbeit machen müssen für deutlich weniger Geld dann." (Schulleitung, Grundschule)

Der Einsatz von Quereinsteiger*innen verspricht Abhilfe angesichts des weithin wahrgenommenen Lehrkräftemangels, mit dem Unterrichtsausfall einerseits und Überlastung der Lehrkräfte andererseits einhergehen. Daher wird die Idee von vielen grundsätzlich akzeptiert. Häufig gilt diese Idee jedoch eher als provisorische Reparaturmaßnahme und wird in ihrer Umsetzung sehr ambivalent erlebt. Vor allem geht sie mit der Sorge einher, dass Quereinsteiger*innen als günstige „Lückenfüller" missbraucht werden. Dennoch zeigt sich, dass die Idee des Quereinstiegs durchaus das Potenzial hat, auch inhaltlich zu überzeugen, wenn Quereinsteiger*innen vor ihrem Einsatz an Schulen pädagogisch qualifiziert und zu Anfang ihres Einsatzes ausreichend begleitet werden, und wenn die außerschulische Berufserfahrung dieser Lehrkräfte als Mehrwert herausgestellt und in der Schule auch praktisch genutzt werden kann.

Lehrkräfte nutzen KI

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Lehrkräfte nutzen KI, um Lern- und Prüfungsmaterialien zu erstellen und um Lernergebnisse gezielt auszuwerten."

Die Nutzung von KI durch Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung oder Leistungsauswertung findet zwar mehr Zustimmung (Gesamtbevölkerung 44 Prozent, Eltern 45 Prozent) als Ablehnung (jeweils 22 Prozent), überzeugt jedoch keine Mehrheit. Fast ein Drittel der Befragten tut sich mit einer Bewertung schwer (31 Prozent bzw. 32 Prozent) (siehe Abbildung 8).

Zudem zeigen sich mit Blick auf die Milieus in der Gesamtbevölkerung große Unterschiede. Fast jede*r Zweite befürwortet die KI-Nutzung durch Lehrkräfte in den Leitmilieus, im Konservativ-Gehobenen Milieu (51 Prozent), im Milieu der Performer (55 Prozent), im Postmateriellen Milieu (49 Prozent) sowie bei den Expeditiven (49 Prozent). Demgegenüber zeigen sich traditionellere und bildungsfernere Milieus deutlich skeptischer. Die Zustimmung liegt bei Konsum-Hedonisten bei 36 Prozent, bei den Prekären bei 26 Prozent und bei den Nostalgisch-Bürgerlichen bei 34 Prozent.

Bei den Eltern liegt das Bild etwas anders. Hier findet sich eine deutliche Mehrheit in den modernen Leit- und Zukunftsmilieus (Postmaterielle 54 Prozent, Performer 53 Prozent, Expeditive 60 Prozent, Neo-Ökologische 53 Prozent) und auch bei den Konsum-Hedonisten (51 Prozent). Eltern aus traditionellen Milieus stehen der Idee hingegen deutlich skeptischer gegenüber (Prekäre 27 Prozent, Nostalgisch-Bürgerliche 21 Prozent, Traditionelle 27 Prozent).

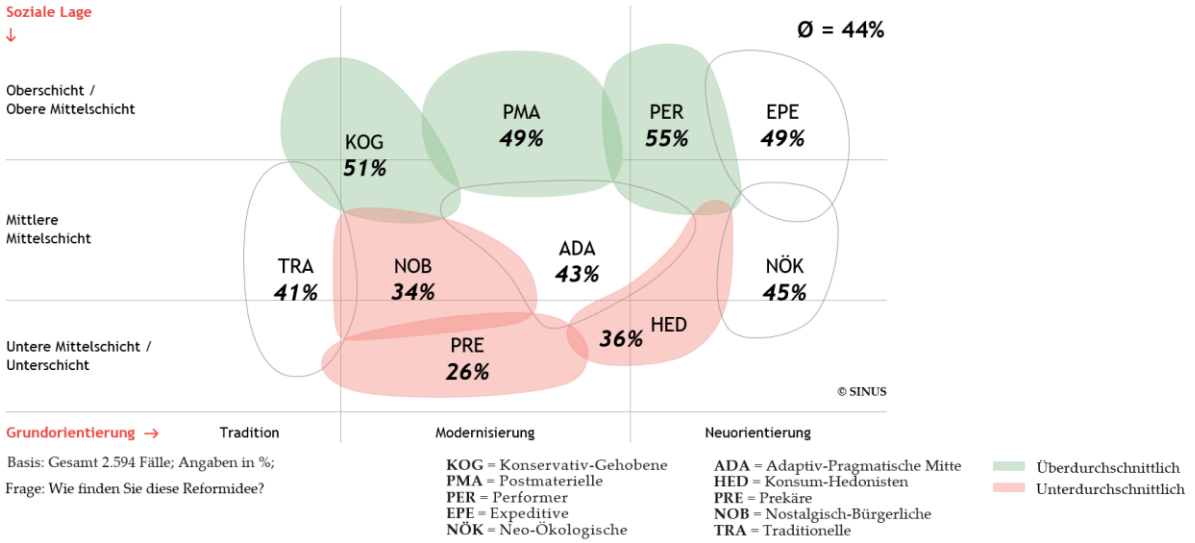


Abbildung 32: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Lehrkräfte nutzen KI" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

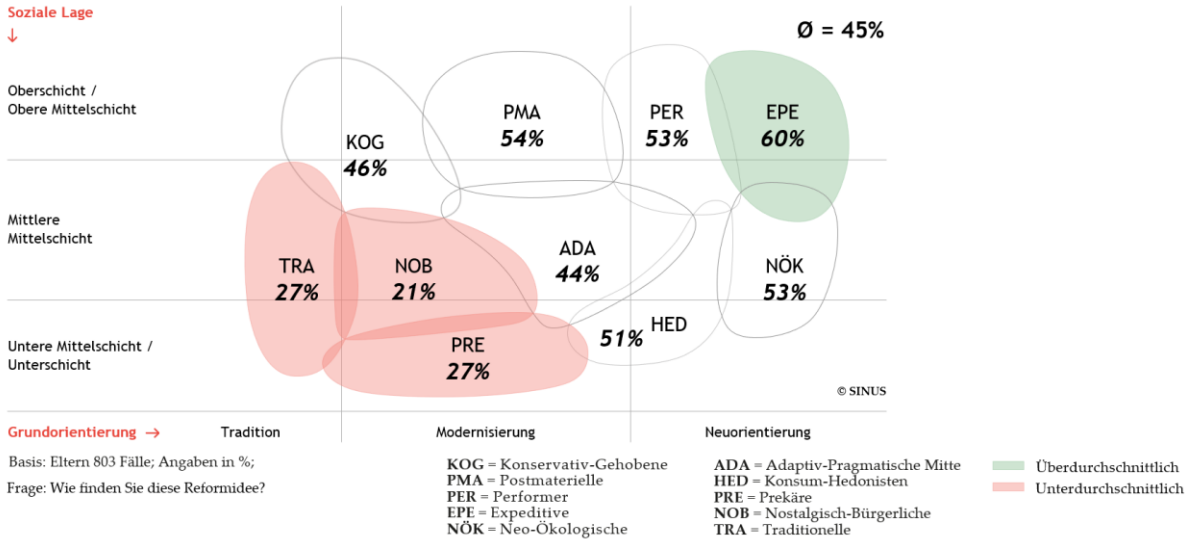


Abbildung 33: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Lehrkräfte nutzen KI" nach Sinus-Milieus, Eltern

Umsetzungsstand: Etwa die Hälfte der Eltern geht davon aus, dass Lehrkräfte an der Schule ihres Kindes KI weder zur Vorbereitung von Unterricht und Prüfungen noch zur Überprüfung von Lernergebnissen nutzen (51 Prozent). Ein Viertel berichtet von einer teilweisen Umsetzung (23 Prozent). Ein weiteres Viertel (25 Prozent) gibt an, nicht zu wissen, ob Lehrkräfte KI nutzen.

Erwartete Vorteile: Der größte Vorteil wird in der Effizienz gesehen: Lehrkräfte werden durch die Nutzung von KI zeitlich entlastet (Gesamtbevölkerung 38 Prozent, Eltern 39 Prozent) und können die damit gewonnene Zeit für andere wichtige pädagogische Aufgaben aufwenden (28 Prozent, 30 Prozent). Weitere positive Effekte sehen die Befragten in einer schnelleren Leistungskontrolle und zeitnahen Rückmeldungen bei Tests (28 Prozent, 29 Prozent). Außerdem geht ein Fünftel davon aus, dass KI gerechtere Bewertungen von Tests und Klassenarbeiten ermöglicht (22 Prozent, 19 Prozent) und die Qualität in der Unterrichtsvorbereitung verbessern kann (21 Prozent, 20 Prozent). Weniger als ein Fünftel der Befragten erwarten eine bessere individuelle Förderung der Kinder (Gesamtbevölkerung 15 Prozent, Eltern 18 Prozent). Der Einsatz von KI durch Lehrkräfte steht für viele somit eher für einen effizienteren Unterricht und weniger für inhaltlich-methodische Verbesserungen des Unterrichtens.

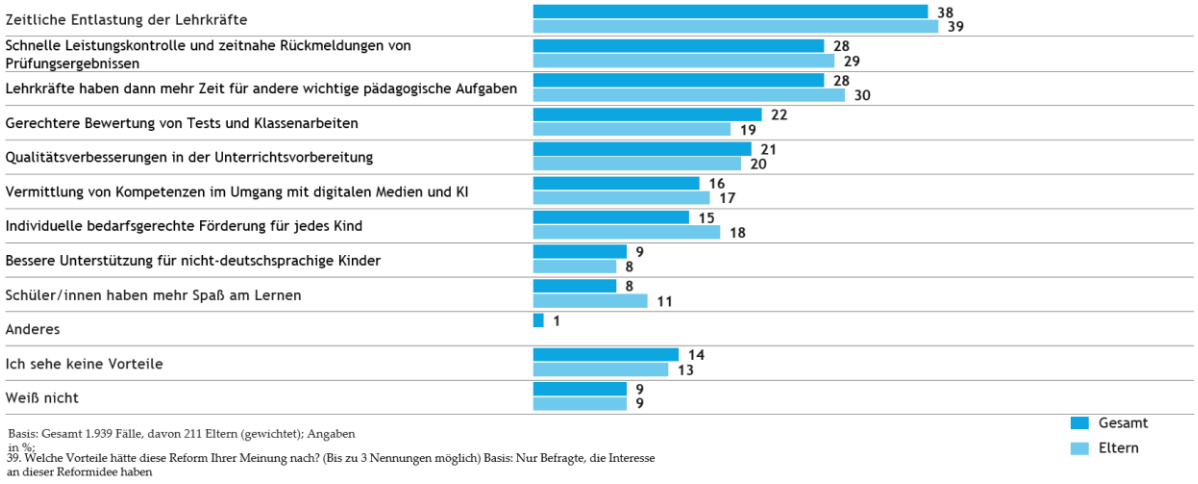


Abbildung 34: Erwartete Vorteile: Lehrkräfte nutzen KI

Erwartete Nachteile. Die Gefahr sieht man in der Abgabe von Verantwortung durch Lehrkräfte an eine undurchsichtige Instanz (Gesamtbevölkerung 28 Prozent, Eltern 29 Prozent) und in der inhaltlichen Beeinflussung durch KI (28 Prozent, 27 Prozent). Hinzu kommt die Befürchtung, dass die menschliche Interaktion durch verstärkte KI-Nutzung mit den Kindern abnimmt (27 Prozent, 25 Prozent) und die KI den Bedarf eines Kindes schlechter einschätzen kann als eine menschliche Lehrkraft (22 bzw. 21 Prozent). Zudem bestehen Zweifel an der Qualifikation der Lehrkräfte, was die Nutzung von KI betrifft (jeweils 27 Prozent). Datenschutzrisiken (16 Prozent, 14 Prozent) und übermäßige digitale Kontrolle (16 Prozent, 18 Prozent) werden dagegen eher nachrangig genannt.

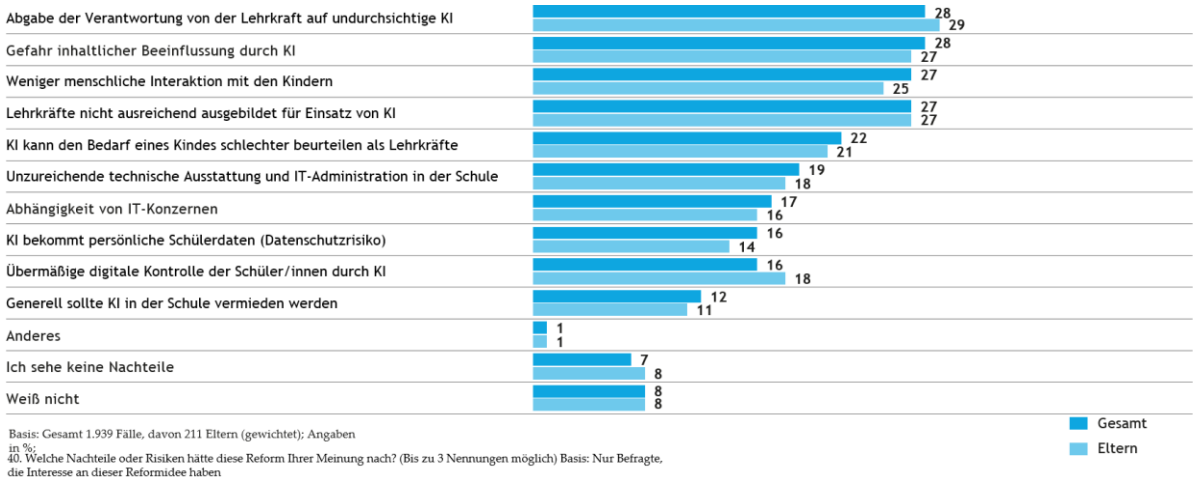


Abbildung 35: Erwartete Nachteile: Lehrkräfte nutzen KI

Die ambivalente Haltung gegenüber dieser Reformidee ergibt sich daraus, dass der Effizienzgewinn für die oft überlasteten Lehrkräfte gesehen wird, zugleich jedoch eher negative Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit erwartet werden. Besonders sorgt man sich um die Lehrer-Schüler-Beziehung, wenn pädagogische Arbeit zu sehr an eine „Blackbox“ delegiert wird. Mit Blick auf die Milieus zeichnen sich deutliche Unterschiede ab, die sich auf das unterschiedliche Wissen zu KI, aber auch unterschiedliche Haltungen zu technischen Innovationen zurückführen lassen. So ist die Sorge vor einer Beeinflussung durch KI bei Postmaterielle und Expeditive besonders groß und bei Performern, Konsum-Hedonisten und Traditionellen besonders gering. Postmaterielle und Performer wiederum sind deutlich skeptischer, was die Qualifikation der Lehrkräfte und die technische Ausstattung der Schulen betrifft, als Konsum-Hedonisten, Nostalgisch-Bürgerliche und Traditionelle.

Unter Eltern fallen die Milieuunterschiede wieder deutlich geringer aus. Es zeigt sich allerdings auch eine interessante Ausnahme: Nostalgisch-Bürgerliche und Postmaterielle – also Milieus, die selten übereinstimmen - befürchten beide überdurchschnittlich oft eine Verantwortungsabgabe an die KI.

Was Eltern selbst dazu sagen: In den Interviews befürworten die Eltern vor allem die Nutzung von KI zur Vorbereitung von Materialien. Den Eltern ist bewusst, dass Lehrkräfte neben Unterrichtsvorbereitung viele weitere Aufgaben übernehmen und durch den Einsatz von KI dafür mehr Zeit gewinnen könnten. Gleichzeitig bestehen allerdings auch Zweifel daran, ob Lehrkräfte überhaupt in der Lage sind, KI sinnvoll einzusetzen und ob es die Unterrichtsqualität verbessert. Darüber hinaus sollte aus Sicht der Eltern eine KI-Nutzung nicht dazu führen, dass Lehrkraft und Kinder nicht mehr miteinander interagieren. Bei der Frage nach Bewertungen von Leistungsergebnissen durch KI gibt es unterschiedliche Meinungen in der Elternschaft. Manche befürworten eine solche Nutzung von KI, da sie von einer gerechteren Bewertung ausgehen. Andere kritisieren, dass die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen bei einer KI-Bewertung nicht gesehen wird.

„Zum Erstellen von Lern- und Prüfungsmaterialien kann es eine Erleichterung sein […], dann können [die Lehrer] sich auf andere Sachen konzentrieren." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

„Gefühlt habe ich irgendwie den Eindruck, dass die Lehrer erstellen Lernmaterial mit KI und die Schüler antworten mit KI." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Zum Auswerten finde ich es schwierig, weil es sollte schon jemand machen mit seinem eigenen Verstand." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

"Die KI kann fairer bewerten als eine Lehrkraft, die manchmal Fehler macht." (Vater, Jordanien)

„Die Lehrer [sind] noch gar nicht so weit sind, dass sie selber mit KI umgehen können." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„Das Zwischenmenschliche darf nicht wegfallen." (deutschsprachige Mutter, Grundschule, West)

Wie Schulleitungen darüber denken: Eine systematische Nutzung von KI durch Lehrkräfte scheint bisher nicht stattzufinden. Die Schulleitungen berichten, dass an ihren Schulen zumindest ein Teil des Kollegiums bereits KI nutzt. Lehrkräfte nutzen KI vor allem zur Unterrichtsvorbereitung und zur Vorformulierung von Briefen oder E-Mails an Eltern. Da an den Schulen in den meisten Fällen passende Tools und klare Regelungen fehlen, wird KI nur selten als Werkzeug im Unterricht eingesetzt. Zudem besteht eine hohe Sensibilität für den Datenschutz, weshalb KI z.B. in der Korrespondenz oder für Leistungsauswertungen bewusst nicht oder sehr eingeschränkt genutzt wird.

„Die Lehrkräfte nutzen KI ziemlich durchgehend – also ich würde sagen, mehr als die Hälfte des Kollegiums nutzt KI zur Unterrichtsvorbereitung auf jeden Fall. Aber das war es auch schon." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„KI hilft, Ideen zu finden oder gewisse Dinge einfach noch mal anders zu machen. Es ist einfach eine Erleichterung." (Schulleitung, Grundschule)

„Ich kann diesen Text nehmen, kann den in die KI schmeißen und kann sagen, hey, brich mir den mal bitte auf Sprachniveau A1 runter. Für so was ist das perfekt." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

Kritisch sehen Schulleitungen eine KI-basierte Leistungsbewertung, sowohl aus pädagogischer als auch aus rechtlicher Sicht.

„Jetzt einen Text beispielsweise zu bewerten im Fach Deutsch, da fänd' ich es schwierig, dass an die KI abzugeben." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„Man merkt immer wieder, dass die KI keine Berufserfahrung hat, dass die KI deine Klasse nicht kennt." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„Die Gefahr besteht auch, dass man sich [als Lehrkraft] das Leben dann zu leicht macht." (Schulleitung, Gesamtschule)

An vielen Schulen nutzen Lehrkräfte bereits KI, allerdings häufig ohne politische Weisung oder Unterstützung. In der Gesellschaft besteht wenig Wissen darüber, wie Lehrkräfte KI in ihrer täglichen Arbeit einsetzen, was zu einer ambivalenten und eher kritischen Haltung führt. Für Schulen könnte eine Reform hier ansetzen, indem sie die nötige Rechtssicherheit und Ressourcen bieten, um diese Nutzung sinnvoll zu gestalten. Für die Reformakzeptanz in der Bevölkerung ist entscheidend, dass zugleich eine Vision „guten" KI-gestützten Unterrichts kommuniziert wird und Lehrkräfte zu einer pädagogisch förderlichen KI-Nutzung befähigt werden.

KI für individuell angepasstes Lernen

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„An allen Schulen nutzen Schülerinnen und Schüler KI zum Lernen im Unterricht. Die KI erkennt den individuellen Lernbedarf und gibt dazu passende Aufgaben."

Für ein individuell angepasstes Lernen mit KI findet sich weder bei Eltern noch in der Gesamtbevölkerung eine Mehrheit, wobei Eltern der Idee deutlich positiver gegenüberstehen (Gesamtbevölkerung 39 Prozent, Eltern 45 Prozent). Rund ein Viertel findet die Reformidee schlecht oder sehr schlecht (25 bzw. 23 Prozent). Ausschlaggebend für das Fehlen einer Mehrheit ist erneut die große Zahl an Unentschiedenen: Ein Drittel der Befragten ist sich in der Bewertung unsicher (33 bzw. 30 Prozent) (siehe Abbildung 8). Das legt nahe, dass individualisiertes Lernen mit KI und ein pädagogisch sinnvoller Einsatz von KI im Unterricht für viele Befragte noch nicht konkret vorstellbar ist.

Eine Mehrheit gibt es in der Gesamtbevölkerung nur im Milieu der Performer (53 Prozent). Besonders skeptisch zeigen sich Befragte aus dem Prekären Milieu. Die Unentschiedenen machen in allen Milieus bei rund einem Drittel aus, auch bei den Performern. Bei den Eltern stehen Nostalgisch-Bürgerliche und Traditionelle der Idee besonders kritisch gegenüber, die Leit- und Zukunftsmilieus sowie die Konsum-Hedonisten sind hingegen mehrheitlich positiv.

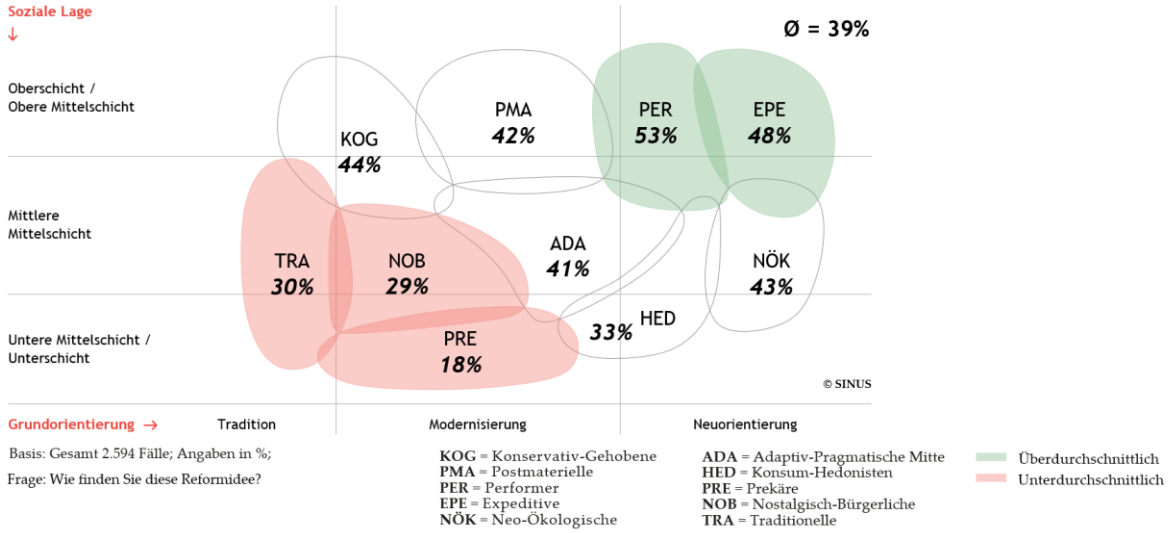


Abbildung 36: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Individuell angepasstes Lernen mit KI" nach Sinus-Milieus, Gesamtbevölkerung

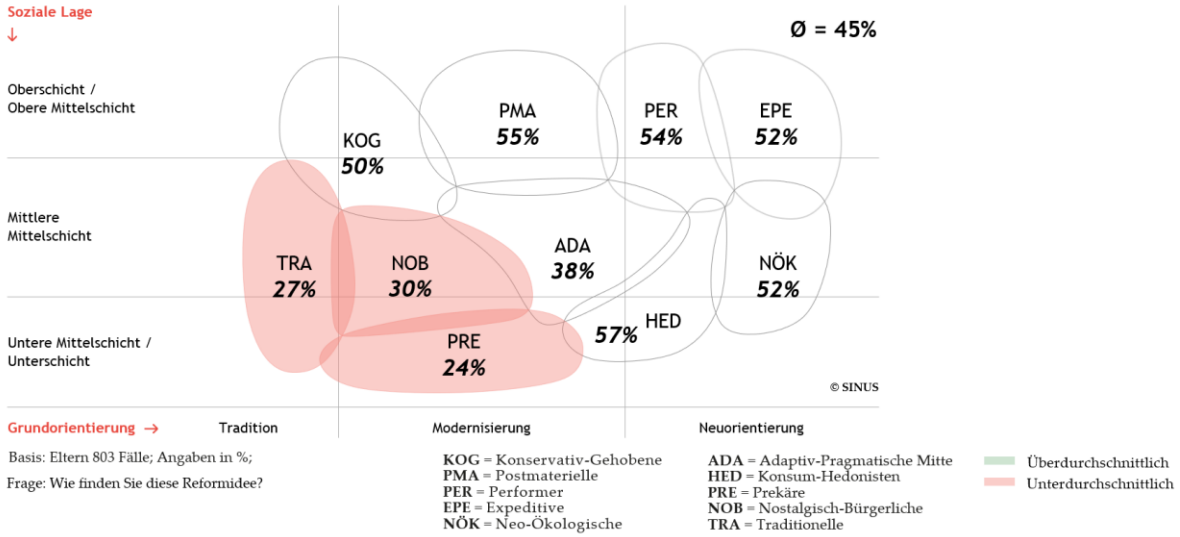


Abbildung 37: Zustimmung (Finde ich sehr gut / eher gut) zu Reform „Individuell angepasstes Lernen mit KI" nach Sinus-Milieus, Eltern

Umsetzungsstand: Diese Reformidee ist an den Schulen von allen hier bewerteten Ideen am wenigsten präsent (abgesehen von der Reform zum gemeinsamen Lernen bis Klasse 10): Eine große Mehrheit der Eltern (70 Prozent) gibt an, dass an der Schule ihres Kindes keine individuelle Förderung via KI stattfindet. Bei 18 Prozent wird teilweise mit KI gearbeitet, um dem individuellen Lernbedarf gerecht zu werden.

Erwartete Vorteile: Die größten Erwartungen richten sich auf eine individuell bedarfsgerechte Förderung (Gesamtbevölkerung 27 Prozent, Eltern 31 Prozent). Für Eltern wiegt dieses Argument etwas schwerer als für die Gesamtbevölkerung. Ein Viertel der Befragten erhoffen sich, dass dadurch KI-Kompetenzen vermittelt (24 Prozent, 23 Prozent) und die Schüler*innen auf die digitale Welt vorbereitet werden (22 Prozent, 23 Prozent). Auch eine schnellere Leistungskontrolle mit zeitnahen Rückmeldungen (21 Prozent, 22 Prozent) und die Unterstützung und Entlastung der Lehrkräfte (jeweils 19 Prozent) werden als Pro-Argumente für eine solche Reform gewertet.

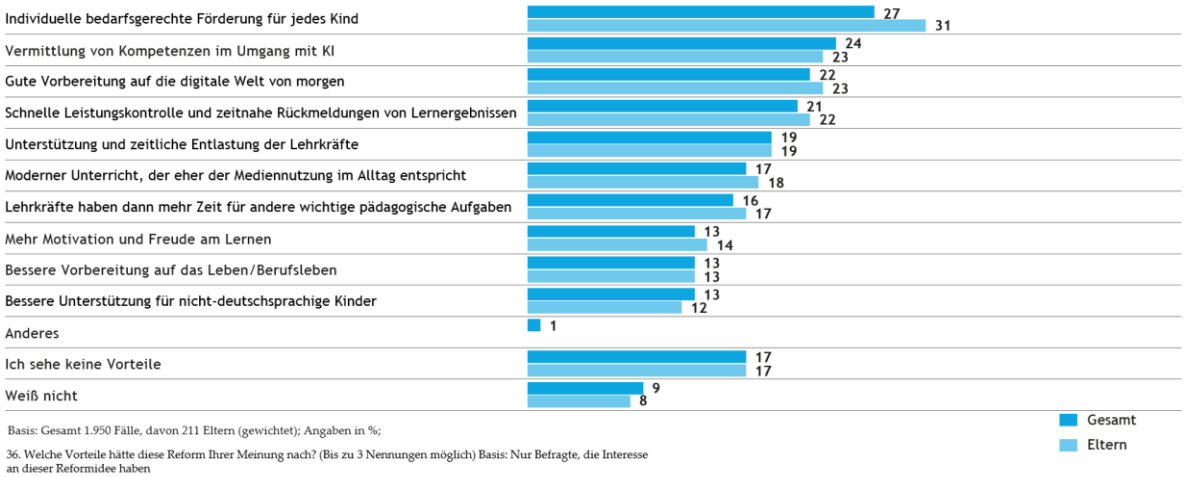


Abbildung 38: Erwartete Vorteile: Individuell angepasstes Lernen mit KI

Erwartete Nachteile: Die Sorgen gelten in erster Linie dem Verlernen des kritischen Denkens (29 Prozent, 28 Prozent) und dem Verlust analoger Fähigkeiten durch Technikabhängigkeit (26 Prozent, 27 Prozent) sowie abnehmender menschlicher Interaktion in den Schulen (26 Prozent, 28 Prozent). Etwas nachgeordnet werden die Verführung zum Schummeln (jeweils 22 Prozent), die unzureichende Qualifikation der Lehrkräfte (21 Prozent, 24 Prozent) und mögliche Konzentrationsprobleme durch zu viel Bildschirmzeit (19 Prozent, 22 Prozent) als Nachteile

genannt. Die beiden letzten Punkte bewegen Eltern etwas stärker. In der Gesamtbevölkerung ist wiederum die Sorge vor einer Abhängigkeit von IT-Konzernen stärker ausgeprägt (18 gegenüber 14 Prozent). Datenschutzprobleme (jeweils 14 Prozent) und eine mögliche soziale Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien (12 bzw. 10 Prozent) gelten sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch unter Eltern als eher nachrangig.

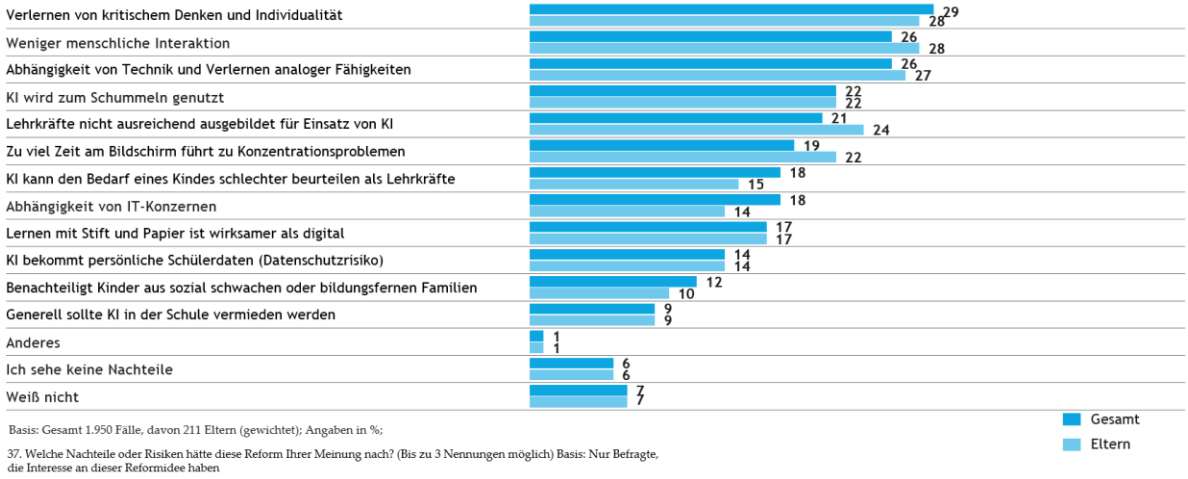


Abbildung 39: Erwartete Nachteile: Individuell angepasstes Lernen mit KI

Während 17 Prozent beider Gruppen keinerlei Vorteile sehen, geben nur jeweils 6 Prozent an, keinerlei Nachteile zu erkennen. Dies unterstreicht, dass ausgeprägte Vorbehalte gegenüber der Reform vorhanden sind.

Vergleicht man die relevantesten Vor- und Nachteile, fällt eine ambivalente Bewertung der Auswirkungen von KI auf die Kompetenzen von Schüler*innen auf. Hier besteht die Sorge, dass man sich den Erwerb von KI- und Zukunftskompetenz mit dem Verlust kognitiver und sozialer Fähigkeiten erkauft. Die Sorge, dass kritisches Denken und analoge Fähigkeiten verlernt werden, besteht dabei milieuübergreifend, ebenso die Sorge um abnehmende menschliche Interaktion.

Was Eltern selbst dazu sagen: In den qualitativen Interviews zeigt sich ein ähnliches Bild. Die zwei am häufigsten genannten Sorgen beziehen sich auf den negativen Einfluss von KI-Nutzung auf das Lernen: KI könnte „echtes“ Lernen untergraben und sie könnte zum Schummeln bei Leistungsnachweisen verwendet werden. Einige Eltern sehen sinnvolle Einsatzbereiche für KI, z.B. als Nachhilfeersatz zum Erklären, Überprüfen und Üben und nutzen diese bereits, um gemeinsam mit ihren Kindern zu lernen. Viele Eltern kennen sich jedoch kaum mit KI aus und haben noch wenig Vorstellung davon, wie KI im Schulkontext nutzenbringend eingesetzt werden kann.

„KI [wird] viel zu oft genutzt von den Schülern, um sich Arbeiten oder Referate erstellen zu lassen. […] Die Fähigkeit, etwas selber gut zu gestalten, geht zurück.” (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

„Die würden verdummen irgendwann, weil sie sich ja mit gar nichts mehr auseinandersetzen müssen.” (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, West)

„Das Problem ist, dass sich die Leute dann einfach nur noch auf KI verlassen und nicht mehr auf ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Fähigkeiten.” (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

„Wenn man jetzt ein Thema vielleicht nicht ganz verstanden hat, um sich auf einem anderen Weg Infos zu holen – dann ist KI auch super.” (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

„Wenn ich nicht mehr mit dem Lernstoff hinterherkomme, weil ich geistig vielleicht nicht mehr auf der Höhe bin, und meine Kinder müssen es aber unbedingt lernen […] und ich kann es nicht erklären, dann finde ich schon, kann man das nutzen, wenn es sinnvoll ist.” (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

Auch die **nicht-deutschsprachigen Eltern** sehen KI zwar als wichtiges Zukunftsthema, seltener jedoch als konkretes Lernwerkzeug im Unterrichtskontext. Der Einsatz von KI zum Lernen wird auch hier ambivalent bewertet. Große Vorteile sieht man darin, dass KI helfen kann, Sprachbarrieren zu überwinden. Zugleich werden negative Effekte auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder durch eine intensive KI-Nutzung befürchtet.

„Die Idee, die KI in der Schule einzusetzen, finde ich sehr gut, da wir in einer Zeit sind, wo sich alles verändert und das meiner Tochter beim Lernen sehr helfen würde, da ich ihr manchmal mit den Aufgaben auch nicht helfen kann, aufgrund der Sprache. Meistens versuche ich, ihr durch Google Übersetzer zu helfen. Aber das nimmt dann auch mehr Zeit in Anspruch, und manchmal verstehe ich die Aufgaben auch nicht zu 100 Prozent." (Mutter, Jordanien)

„Sehr gut, um Sprachbarrieren zu überwinden." (Mutter, Libanon)

„Es ist unausweichlich. Schüler werden in Kontakt mit KI kommen und damit arbeiten, egal ob es in der Schule behandelt wird oder nicht." (Vater, Ukraine)

„Wenn Kinder zu viel die KI nutzen, lernen sie nicht, selbst an Lösungen zu kommen. Die Kinder werden faul und verlernen, eigenständig zu lernen und zu denken." (Mutter, Libanon)

„Bei allem, was mit einem analytischen Prozess zu tun hat – auf keinen Fall. […] Wenn KI als Hilfsmittel eingesetzt wird – dann ist das in Ordnung, das ist großartig. Aber wenn sie alles ersetzt – dann bin ich kategorisch dagegen." (Mutter, Ukraine)

Allen Eltern ist es daher wichtig, dass KI im Lernkontext nur punktuell eingesetzt wird und den Unterricht unterstützt, aber nicht übernimmt. Weitere Akzeptanzbedingungen sind klare Regelungen und eine pädagogische Heranführung an die KI-Nutzung sowie datenschutzkonforme KI-Modelle, die für die Nutzung an Schulen trainiert wurden, und eine Altersgrenze, sodass jüngere Schüler*innen noch ohne KI grundlegende Kompetenzen erlernen.

„Schulen müssen auch Regeln aufsetzen, dass man KI nutzt, [um] vielleicht mehr Material zu erhalten, aber nicht, [um] eine Aufgabe für einen zu erledigen." (deutschsprachige Mutter, Haupt-/Realschule, West)

„Grenzen wie bei allen Medien: Nutzungszeit einschränken, und es muss altersgemäß sein." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„Es sollte natürlich auch dann datenschutzkonform geschehen." (deutschsprachiger Vater, Gymnasium, West)

Wie Schulleitungen darüber denken: Schulleitungen sehen in individualisiertem Lernen mit KI durchaus Potenzial. Oftmals fehlen im Unterricht die zeitlichen und personellen Ressourcen, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. KI kann aus Sicht der Schulleitungen hier als individueller Lern-Coach eine wichtige Unterstützung darstellen. Allerdings nehmen Schulleitungen auch einige Grenzen für die Nutzung im Schulalltag wahr. Dabei handelt es sich nicht um grundsätzlichen Widerstand, sondern vor allem um wahrgenommene Hürden in der Umsetzung. Für den Unterricht bestehen bislang noch keine verbindlichen Regelungen auf Länderebene, auch bezüglich des Datenschutzes. Hier wünschen sich manche Schulleitungen ein eigenes, geprüftes KI-Modell für den Schulunterricht. Außerdem sind die Lehrkräfte aus Schulleitungssicht nicht ausreichend ausgebildet für den Einsatz von KI, und auch die Schüler*innen verfügen noch nicht über die notwendige Medienkompetenz.

„Und das ist ja wirklich teilweise genial, gerade in Mathe. Erkläre mir das Problem Stück für Stück, und nein, das habe ich immer noch nicht verstanden, und nochmal. Das kann ja gar keine Lehrkraft so direkt leisten, und das können auch Eltern zuhause nicht so leisten." (Schulleitung, Gymnasium)

„Zeitersparnis und individuelles Feedback. Bei 30 Schülerinnen und Schülern in der Klasse ist es halt auch sehr praktisch. […] Wenn sie halt irgendwie Texte oder Protokolle schreiben, dann können sie es halt reingeben und dann bekommen sie dazu direkt ein Feedback, was ich halt so nicht kann." (Schulleitung, Grundschule)

„Das ist gut, denn wir wollen die Schüler ja individueller fördern. […] Jetzt kommen auch offizielle Materialien, und Materialien von Verlagen, und da müssen wir halt auch wieder die Zeit haben, als Kollegium dazu in Austausch zu gehen. Es fehlt einfach immer an der Zeit. Das ist alles so, das ist wie ein Schnellzug, der immer noch irgendwas obendrauf geworfen bekommt. So fühlt sich das an." (Schulleitung, Gymnasium)

„Datenschutz ist immer eine ganz große Geschichte, und ChatGPT darf offiziell gar nicht so genutzt werden." (Schulleitung, Gesamtschule)

„Wir bräuchten auf jeden Fall eine KI, die wir gut nutzen können, die jetzt nicht nur in 50 Prozent der Fälle, sondern in 90 Prozent der Fälle korrekt ist." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

Gemeinsames Lernen bis Klasse 10

Zur Bewertung gestellte Reformidee:
„Jugendliche lernen gemeinsam bis zur 10. Klasse und entscheiden sich dann für das Abitur oder eine Berufsausbildung. Das mehrgliedrige Schulsystem ab Klasse 5 (bzw. 7) wird abgeschafft."

Die Reformidee zur Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems polarisiert stark. Etwa 40 Prozent unterstützen die Idee (Gesamtbevölkerung 41 Prozent, Eltern 43 Prozent), rund 30 Prozent sprechen sich dagegen aus (30 bzw. 29 Prozent). Ein Viertel der Befragten zeigt sich unentschieden (jeweils 26 Prozent). Damit ist dies die Reformidee mit der höchsten Ablehnungsquote der gesamten Studie und zugleich diejenige, bei der die Uneinigkeit sowohl innerhalb der Gesamtbevölkerung als auch innerhalb der Elterngruppe am stärksten ausgeprägt ist (siehe Abbildung 8).

Bemerkenswert ist, dass es bei der Zustimmung zu dieser Idee gesamtgesellschaftlich nur wenig und unter Eltern nahezu keine Unterschiede zwischen den Milieus gibt. Stattdessen dominiert die Ost-West-Differenz: Ostdeutsche stehen der Idee deutlich positiver gegenüber als Westdeutsche (48 gegenüber 39 Prozent), bei Eltern fällt dieser regionale Unterschied noch größer aus (58 gegenüber 39 Prozent). Dies lässt darauf schließen, dass die eigene Schulerfahrung mit gemeinsamem Lernen bis Klasse 10 in der DDR und dem dreigliedrigen Schulsystem in der Bundesrepublik eine größere Rolle spielt als unterschiedliche soziokulturelle Einstellungen. Dafür spricht auch, dass Befragte mit Migrationshintergrund der Idee positiver gegenüberstehen (47 Prozent) als Befragte ohne Migrationshintergrund (40 Prozent).

Umsetzungsstand: 75 Prozent der Eltern haben über die Schule ihrer Kinder keine Erfahrung mit längerem gemeinsamem Lernen. Nur 14 Prozent berichten, dass gemeinsames Lernen bis zur 10. Klasse an der Schule ihres Kindes bereits umgesetzt wird. Jedoch liegt die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil der Eltern in Ostdeutschland noch persönlich Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen bis Klasse 10 gemacht hat.

Erwartete Vorteile: Der wichtigste Vorteil dieser Idee wird darin gesehen, dass Kinder mehr Zeit haben, um sich für eine Bildungslaufbahn zu entscheiden (jeweils 31 Prozent) und weniger Leistungsdruck in der Grundschulzeit besteht (28 Prozent, 27 Prozent). Vor allem werden positive Effekte für das soziale Miteinander in der Schule und Gesellschaft erwartet: bessere soziale Verankerung durch langfristige Klassengemeinschaften und tiefere Freundschaften (27 Prozent, 26 Prozent), mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich (25 Prozent, 22 Prozent), besseres soziales Lernen (21 bzw. 20 Prozent), mehr Lernen zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten (jeweils 20 Prozent) und positive Effekte für den gesellschaftlichen Zusammenhalt (jeweils 19 Prozent).

Auch bei dieser Reformidee sind die positiven Erwartungen in den bildungsnahen Gesellschaftsmilieus ausgeprägter als in bildungsferneren Milieus.

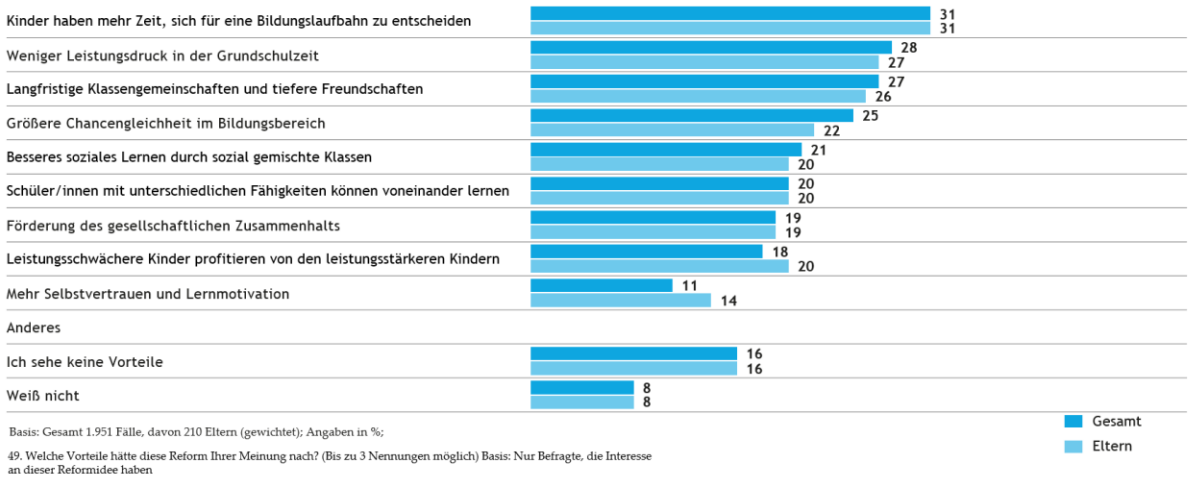


Abbildung 40: Erwartete Vorteile: Längeres gemeinsames Lernen

Erwartete Nachteile. Die Befürchtungen beziehen sich vor allem darauf, dass die Klassen heterogener werden und das Leistungsniveau insgesamt sinkt. So wird befürchtet, dass leistungsstarke Schüler*innen weniger gefördert (Gesamtbevölkerung 30 Prozent, Eltern 33 Prozent) und dass Leistungsschwächere durch den sozialen Vergleich mit Leistungsstärkeren demotiviert werden könnten (30 bzw. 29 Prozent). 28 Prozent beider Gruppen gehen davon aus, dass das allgemeine Leistungsniveau zurückgehen würde. Ein Viertel befürchtet zudem eine Überforderung der Lehrkräfte durch die unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer Klasse (jeweils 24 Prozent). 15 bzw. 13 Prozent verbinden mit der Reform keinerlei Nachteile. Weniger Leistungsanreize durch Wettbewerb zwischen den Schüler*innen ist zwar nur ein nachrangiges Argument gegen die Reform, wird von Eltern aber häufiger genannt als in der Gesamtgesellschaft (10 gegenüber 14 Prozent).

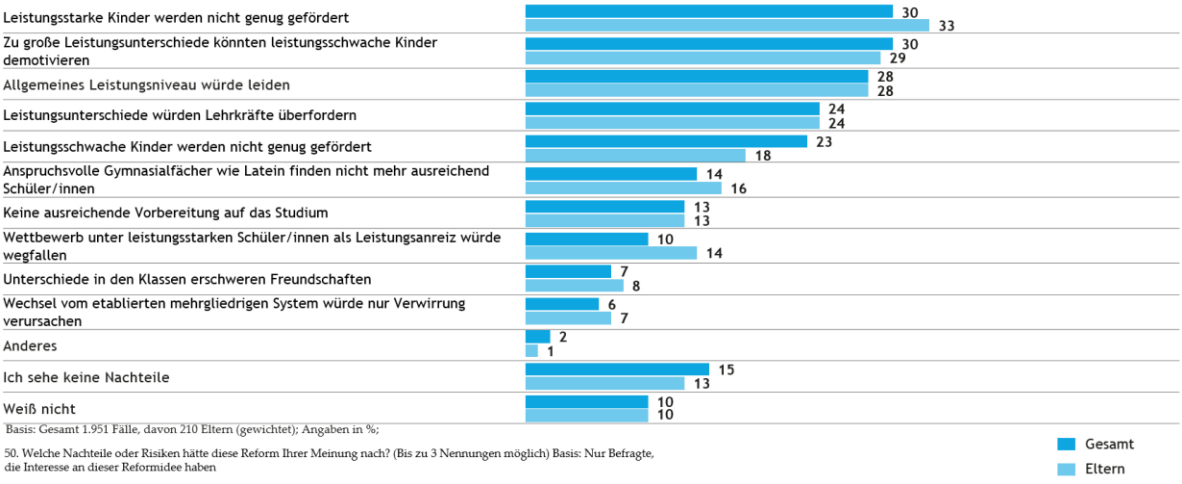


Abbildung 41: Erwartete Nachteile: Längeres gemeinsames Lernen

Was Eltern selbst dazu sagen: Auch in den qualitativen Interviews wird der soziale Aspekt des gemeinsamen Lernens und dessen positive Wirkung auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt hervorgehoben. Zugleich wird auch hier die Frage gestellt, wie differenzierter Unterricht ohne Leistungseinbußen gelingen soll. Denkbar ist dies für viele Eltern nur, wenn die Klassen kleiner sind und ausreichend Personal vorhanden ist, um eine funktionierende Binnendifferenzierung sicherzustellen.

„So entsteht auch eine Klassengemeinschaft und Zusammenhalt. Die Klasse ist durchmischt von guten und schlechten, leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülern. Man begünstigt sich gegenseitig, und es entstehen natürlich auch Freundschaften." (deutschsprachiger Vater, Haupt-/Realschule, Ost)

„Wir leben in einem sehr ungleichen Land, was Fähigkeiten und Chancen angeht. Ich denke, dass das ein Beitrag dazu sein könnte, dieses Phänomen zu verbessern." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

„Da bleiben halt die auf der Strecke, die ein bisschen schneller sind, und die, die langsamer sind, werden dann noch langsamer." (deutschsprachige Mutter, Gymnasium, Ost)

„[Es gibt einige Eltern], die sehr viel Wert darauf legen, auf die Außendarstellung des eigenen Kindes. Denen wird das nicht gefallen." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, West)

„Das kann ich mir gut vorstellen. Es gibt quasi ein Stammcurriculum, was als klassische Klasse absolviert wird, und dann Vertiefung je nach Fähigkeitsniveau, Interessenlage des jeweiligen Kindes." (deutschsprachiger Vater, Grundschule, Ost)

Für nicht-deutschsprachige Eltern ist die Idee kaum ein Reformkonzept, denn sie entspricht dem Schulsystem ihrer Herkunftsländer und wirkt daher nicht als Neuerung. Dennoch halten sich auch hier Pro und Contra die Waage.

„Der Wechsel von einer Schule zur anderen, der Wechsel des sozialen Umfelds – nicht aufgrund von Lebensumständen, sondern weil er vorgeschrieben ist –, betrachte ich als künstlich erzeugten Stress für das Kind. Daher halte ich es für besser, wenn Kinder die Möglichkeit haben, von Beginn an bis zur 10. Klasse zusammenzubleiben." (Mutter, Ukraine)

„Eine höhere Schulform wirkt wie eine Belohnung für gute Schüler. […] Die Kinder müssen spüren, wenn sie eine Stufe höherkommen, die Klasse wechseln oder die Schule." (Vater, Jordanien)

Wie Schulleitungen darüber denken: Bei den Schulleitungen überwiegt die Zustimmung, jedoch überwiegt hier ebenfalls die Ambivalenz: Einerseits könne längeres gemeinsames Lernen den sozialen Zusammenhalt der Jugendlichen fördern und die Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich erhöhen. Andererseits würde die Lernqualität und das Leistungsniveau voraussichtlich abnehmen, da eine heterogenere Schülerschaft die ideale Förderung der Einzelnen erschwert. Die Akzeptanzbedingungen ähneln denen der Eltern: Für eine gelungene Umsetzung brauche es ein gutes Konzept, mehr Personal und kleinere Lerngruppen, sodass auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden kann.
Einige Schulleitungen weisen zudem darauf hin, dass die Mehrgliedrigkeit nicht unbedingt abgeschafft werden muss, sondern angepasst werden könnte, beispielsweise durch eine spätere Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen und eine bessere Durchlässigkeit.

„Studien besagen, dass das viel zu früh ist und dass das auch dazu führt, dass Kinder, die aus einem guten Elternhaus kommen, natürlich weiter gefördert werden, und Kinder, die aus einem schlechten Elternhaus kommen, vor großen Problemen stehen." (Schulleitung, Gymnasium)

„Die gesamte Grundschulzeit würde sich für Kinder enorm entspannen." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„Diese Schullaufbahn-Empfehlungen […] finde ich wahnsinnig schwierig." (Schulleitung, Grundschule)

„Wenn ich eine 30er-Klasse habe, mich grob am Mittelfeld orientiere und für die Starken und Schwachen zu wenig Manpower und Personalressourcen habe, dann bringt es tatsächlich nicht so viel." (Schulleitung, Grundschule)

„Eltern hängen schon sehr an der Dreiteilung." (Schulleitung, Haupt-/Realschule)

„Es benötigt dann auch wirklich ein vernünftiges Konzept dahinter, indem man auch sagt: Okay, ich habe die Möglichkeit, auch Kleingruppen zu bilden – als Beispiel." (Schulleitung, Grundschule)

„Ich würde das Thema ein bisschen wie Berlin machen, also dass man das ein bisschen später macht, also nach der 6. oder nach der 7. vielleicht sogar. Aber trotzdem finde ich das ganz gut, dass wir immer noch dieses mehrgliedrige Schulsystem haben." (Schulleitung, Gymnasium)

„Eigentlich kann jeder Schule Jahrgangsmischung machen oder sich ein ganz anderes System überlegen. […] Also die Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems macht für mich total Sinn. Und wenn man sagen will […], man geht diesen Schritt nicht komplett, dann kann man sagen, ab Klasse 9 wird es aufgegliedert in Realschule oder gymnasialen Bildungsweg." (Schulleitung, Grundschule)

Bei dieser Reformidee geht es nicht nur um die Frage der Umsetzbarkeit einer an sich wünschenswerten Idee, sondern auch um einen Zielkonflikt zwischen der Stärkung des sozialen Lernens und der gesellschaftlichen Integration einerseits und einer leistungsgerechten Förderung andererseits. Eine Reform zur Abschaffung der Mehrgliedrigkeit muss daher neben den sozialen Argumenten ein glaubwürdiges Konzept anbieten, wie den Leistungsunterschieden zwischen den Schüler*innen durch passende Förderungen Rechnung getragen wird, damit das Gesamtniveau nicht weiter absinkt.

4 Was sind die gesellschaftlichen Akzeptanzbedingungen für Reformen im Schulsystem?

Die vorangegangenen Kapitel haben neun Reformideen einzeln vermessen. Dieses Kapitel führt die Befunde zusammen und beantwortet die Frage, unter welchen Bedingungen Reformen im Schulsystem gesellschaftlich mitgetragen werden. Es folgt dabei einer Reihenfolge: zunächst die zentrale Konfliktlinie, dann die Felder, in denen Konsens besteht, anschließend die veränderten Erwartungen an Schule, das Sonderthema KI und schließlich die Akzeptanzbedingungen selbst sowie Ansatzpunkte für ihre Adressierung.

4.1 Nicht das „Ob“ steht zur Debatte, sondern das „Wie“ und das „Ob überhaupt“?

Über alle Zielgruppen hinweg besteht ein breiter Konsens über die Notwendigkeit von Reformen: 83 Prozent der Gesamtbevölkerung und der Eltern wünschen sich Reformen. Bei allen neun zur Bewertung gestellten Reformideen überwiegt die Zustimmung die Ablehnung. Ebenso besteht breite Einigkeit unter Eltern, Schulleitungen und Gesamtbevölkerung darüber, an welchen Zielen sich diese messen lassen muss: Mehr Lebensweltbezug, Modernität und Zukunftsfähigkeit, bessere individuelle Förderung und ganzheitliche pädagogische Begleitung.

Die Konfliktlinien verlaufen entlang von drei Dimensionen:

Erstens zwischen Wunsch und erwarteter Umsetzbarkeit. 83 Prozent wünschen sich Reformen, jedoch halten nur 18 Prozent ihre Umsetzung für realistisch. Reformkommunikation, die allein die Ziele beschreibt, greift daher zu kurz. Die Menschen müssen nicht von der Notwendigkeit der Reformen überzeugt werden, sondern davon, dass Reformen tatsächlich angegangen und effektiv umgesetzt werden. Auch in anderen Politikbereichen zeigt sich, dass die Reformskepsis der Bevölkerung sich weniger gegen die Idee von Veränderung richtet, sondern der Glaube an eine erfolgreiche Realisierung von Reformvorhaben fehlt (z.B. Langenohl et al. 2025).

Zweitens zwischen pädagogischem Anspruch und vorhandenen Ressourcen. Bei nahezu jeder Reformidee besteht eine weitgehende Akzeptanz über die Zielrichtung. Die meistgenannten Nachteile sind umsetzungsbezogen: unzureichend ausgebildete Lehrkräfte, fehlende Räume, fehlende Zeit, fehlendes Personal, fehlende technische Ausstattung. Für viele Befragte ist Schule ein System, das seit Jahren von Ressourcenknappheit und Defiziten geprägt ist und sich aufgrund der strukturellen Restriktionen im deutschen Bildungssystem wenig wandlungsfähig zeigt.

Drittens zwischen erwarteten Verbesserungen und befürchteten Nebenwirkungen. Vorbehalte gegenüber Reformideen richten sich nicht gegen das Ziel, sondern gegen mögliche unbeabsichtigte Folgen: Weiter abnehmende Qualität schulischer Bildung, Verlust von Grundlagenwissen und Allgemeinbildung (was auch immer darunter verstanden wird), Überforderung der Schülerinnen und Schüler sowie eine Überforderung der Lehrkräfte. Der PISA-Schock wirkt auch in der Gesellschafft weiter nach: Ein weiter sinkender Bildungsstandard ist über alle Reformideen hinweg ein wiederkehrendes Thema und zugleich eines der wichtigsten Argumente, warum das deutsche Schulsystem grundlegende Reformen braucht.

Aktuell ist die Haltung der Menschen zum deutschen Schulsystem vor allem vom Reformfatalismus geprägt, der sich auch in anderen Politikfeldern zeigt: Aufgrund ihrer eigenen Erfahrung mit ausbleibenden Reformen und einer fortschreitenden Verschlechterung der Bildungsqualität glauben die meisten Befragten nicht mehr daran, dass Schulen für Zukunft und die damit einhergehenden

Veränderungen ausreichend gerüstet sind. Hier muss und kann Reformpolitik ansetzen, indem sie neben den Zielen vor allem die Schritte zur Umsetzung klar formuliert und dabei kurzfristige Verbesserungen mitdenkt, die für die Betroffenen schnell sicht- und spürbar werden. Wenn Eltern, Großeltern, Schüler*innen und Lehrkräfte die positiven Effekte von Veränderungen in ihrem Alltag spüren, dann steigt auch die Akzeptanz Reformen langfristig mitzutragen und aktiv mitzugestalten.

Zugespitzt lässt sich formulieren: **Es geht nicht darum, den Reformwillen zu stärken, sondern das Zutrauen in die Realisierbarkeit von Reformen.**

4.2 Gesellschaftsübergreifende Konsensfelder

Drei Felder tragen einen breiten, milieuübergreifenden Konsens. Sie sind die naheliegenden Ansatzpunkte für Reformvorhaben, die auf gesamtgesellschaftliche Unterstützung angewiesen sind.

Länderübergreifende Vereinheitlichung

Mit 75 Prozent Zustimmung in der Gesamtbevölkerung und 72 Prozent bei den Eltern ist der Wunsch nach bundesweit einheitlichen Lehrplänen und Abschlussprüfungen die am breitesten getragene Einzelforderung dieser Studie. Ungeachtet der föderal unterschiedlichen Ausgestaltung wird das bisherige System in allen Bundesländern als wenig überzeugend wahrgenommen.

Bemerkenswert ist auch, dass die Zustimmung zu stärkerer Vereinheitlichung des Schulsystems milieuübergreifend und bundesweit ähnlich ist. Sie verbindet auch Milieus mit sonst gegensätzlichen politischen Präferenzen und ist in allen Bundesländern ähnlich hoch. Der Wunsch nach Vereinheitlichung basiert den qualitativen Erkenntnissen nach vor allem auf dem Wunsch nach mehr Effizienz - auch mit Blick auf die Anpassungsfähigkeit des Schulsystems an den technologischen und sozialen Wandel - und auf dem Wunsch nach mehr Bildungs- und Prüfungsgerechtigkeit über Ländergrenzen hinweg.

Für die Bildungspolitik ist der Befund unbequem, weil er auf eine Ebene zielt, die als schwer veränderbar gilt. Eine realistische Ableitung liegt weniger in der Abschaffung föderaler Zuständigkeit als in sichtbarer Zusammenarbeit und Angleichung dort, wo sie den Betroffenen konkret nützt: bei Schulwechseln, bei der Vergleichbarkeit von Abschlüssen, bei gemeinsam genutzten Materialien und Verwaltungsverfahren. Auch die Nutzung von Synergien zwischen den Ländern wäre ein anschlussfähiges Argument.

Multiprofessionelle Teams an Schulen

Der zweite Konsensbereich ist die personelle Erweiterung der Schule. Er ist zugleich das Thema mit der höchsten gefühlten Dringlichkeit – bei Eltern und Schulleitungen ebenso wie in der breiten Bevölkerung.

Dahinter steht eine gesellschaftlich breite geteilte Diagnose: Schule bedeutet heute mehr soziales Lernen und mehr erzieherische Begleitung als früher. Schüler*innen bringen vielfältige Herausforderungen mit in die Schule, die bislang unzureichend aufgefangen werden. Der Lehrkräftemangel verstärkt das Problem. Die Nicht-Bearbeitung dieser Themen geht zulasten der Unterrichtsqualität und der Bildungsgerechtigkeit. Entsprechend sehen viele Befragte große Chancen in multiprofessionellen Teams – für das soziale Lernen ebenso wie für die Steigerung der Lernqualität und des Leistungsniveaus sowie zur Entlastung der Lehrkräfte, damit diese sich auf ihre pädagogischen Kernaufgaben konzentrieren können.

Bemerkenswert ist, dass dieses Argument milieuübergreifend verstanden wird. Es gehört zu den wenigen bildungspolitischen Positionen, die weder als klar progressiv noch als klar konservativ markiert sind.

Praxisnahes Lernen

Der dritte Konsensbereich betrifft die Art des Unterrichtens: Mehr Alltagsbezug und mehr Anwendungsorientierung. Erwartet werden eine bessere Vorbereitung auf berufliche Anforderungen sowie mehr Freude und Lernmotivation, was wiederum die Leistungsbereitschaft steigert und das Leistungsniveau hebt. Praxisnähe sollte dabei aus Sicht der Befragten nicht als Konkurrenz zur Vermittlung von Grundlagenwissen verstanden werden, sondern als „Motivationsverstärker“ für mehr Lernbereitschaft und effektives Lernen (SINUS-Institut in Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung 2024).

4.3 KI: ein Kapitel für sich

Der Einsatz von KI in der Schule verdient eine gesonderte Betrachtung, weil das Thema „KI und Schule“ mit einer Ambivalenz und Unsicherheit einhergeht, die bei keinem anderen Thema in dieser Form auftritt. Auch hier wird von Schule viel erwartet – und ihr zugleich wenig zugetraut.

Die Idee, den Umgang mit KI in der Schule zu vermitteln, erhält größere Unterstützung als die Idee, KI in der Schule zu nutzen – sei es durch Schüler*innen oder durch Lehrkräfte. 51 bzw. 56 Prozent befürworten das Erlernen des KI-Umgangs, aber nur 39 bzw. 45 Prozent das individuell angepasste Lernen mit KI und 44 bzw. 45 Prozent die Nutzung durch Lehrkräfte. Die Zurückhaltung gegenüber KI in der Schule basiert auch auf dem geringen Wissen darum, wie KI in der Schule genutzt werden kann und welche Vorteile sich daraus für das Lernen ergeben. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich die Unsicherheit durch alle Milieus hindurch zieht und ein Viertel bis mehr als ein Drittel der Befragten ausmacht. Dies gilt für Eltern ebenso wie für die Gesamtbevölkerung (siehe Abschnitt 6.7 im Anhang). Das Argument, KI generell zu meiden, wird je nach Reformkontext von 9 Prozent bis 21 Prozent genannt.

Umgang mit KI lernen: Viele Befragte sehen die Notwendigkeit, dass Schule das Thema aufgreift, weil KI ein gesellschaftlicher Fakt ist – unabhängig davon, wie man zu ihr steht. Dabei geht es darum, wie Schüler*innen KI für sich nutzen und sich vor den damit verbundenen Gefahren schützen können. Zugleich besteht große Sorge, dass Schulen aus strukturellen Gründen aktuell nicht in der Lage sind, dies gut zu vermitteln: Die Mehrheit hält die Lehrkräfte für nicht ausreichend ausgebildet, vier von zehn gehen von unzureichender technischer Ausstattung aus, ein Viertel der Befragten hält das Thema für zu schnelllebig für Lehrpläne. Einem Drittel ist zudem wichtig, dass das Thema nicht zu früh eingeführt wird.

KI zum individuellen Lernen: Die größten Erwartungen sind individuelle, bedarfsgerechte Förderung sowie die Vermittlung von KI- und damit Zukunftskompetenzen. Gleichzeitig sind zwei der drei zentralen Befürchtungen mit einem möglichen Kompetenzverlust verknüpft: das Verlernen kritischen Denkens und der Verlust analoger Fähigkeiten. Hinzu kommen Sorgen um abnehmende soziale Interaktion und negative Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit durch zu viel Bildschirmzeit. Und auch besteht die Skepsis, ob die Lehrkräfte für den Einsatz von KI ausreichend ausgebildet sind.

KI-Nutzung durch Lehrkräfte: Dieser Bereich ist für viele eine „Black Box“. Wie Lehrkräfte arbeiten, ist den meisten auch jenseits von KI wenig bekannt. Was den Einsatz von KI im Arbeitsalltag betrifft, ist die größte Hoffnung, dass Lehrkräfte dadurch Zeit für wichtige pädagogische Aufgaben gewinnen und sich zudem die Qualität von Bewertung und Unterrichtsvorbereitung verbessert. Zugleich besteht die Sorge, dass Verantwortung zu sehr an die KI abgegeben wird und dass die menschliche Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften leiden könnte.

Grundsätzlich scheint die Einstellung zum Einsatz von KI in der Schule auch davon abzuhängen, wie vertraut man selbst im Umgang mit KI allgemein ist und ob es bereits konkrete Erfahrungen mit dem Einsatz von KI in der Schule gibt. Die Elternbefragung zeigt, dass die Offenheit dort größer ist, wo Eltern wissen, dass der Umgang mit KI in der Schule bereits thematisiert und eingeübt wird.

In der qualitativen Befragung zeigt sich ein ähnliches Muster: Für viele deutschsprachige Eltern ist KI noch ein abstraktes Thema und daher verglichen mit den anderen besprochenen Reformfeldern eher nachrangig und mit diffusen Vorbehalten verbunden. Für nicht-deutschsprachige Eltern hingegen steht es an zweiter Stelle, da sie und ihre Kinder bereits aktiv KI-Anwendungen nutzen, um Sprachbarrieren zu überwinden oder Abhilfe zu schaffen, wenn Nachhilfe nicht verfügbar oder nicht bezahlbar ist. Wer über KI in der Schule kommuniziert, muss daher auch hier immer den Kenntnisstand der Adressaten mitdenken.

4.4 Übergreifende Reformziele: Was Schule heute leisten soll

Aus den Befunden ergibt sich ein klares Bild davon, was Schule aus gesellschaftlicher Perspektive leisten soll. Dabei geht der Anspruch an Schule weit über die Wissensvermittlung hinaus.

Schule wird als Sozialisationsinstanz gedacht, nicht nur als Vermittlungsort von Fachwissen. Sie gilt als Ort sozialen Lernens und persönlicher Entwicklung in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft – und damit, aus Sicht vieler qualitativ Befragter, auch als wichtige Institution für den künftigen gesellschaftlichen Zusammenhalt. Schule wird als zentrale Integrationsinstanz gesehen, die helfen muss, strukturelle Ungleichheiten auszugleichen (Chancengerechtigkeit) und zugleich ein Ort ist, an dem junge Menschen den Umgang mit Unterschiedlichkeit lernen und Gemeinschaft erfahren.

Schule muss zukunftsfähiger werden: Schule muss sich noch mehr für die Fragen und Anforderungen der realen Welt öffnen – etwa in Bezug auf KI, soziale Vielfalt und Berufswelt – und junge Menschen besser auf das Berufsleben und das Leben nach der Schule ausbilden. Dazu braucht es mehr Fortbildung und Zeit für Lehrkräfte, bessere technische Ausstattung sowie den Abbau föderal-bürokratischer Reformhemmnisse.

Lernmotivation gilt als Hebel für Lernleistung. Erwartet wird intrinsische Motivation durch Inhalte, die für Kinder erkennbar sinnvoll sind – unter anderem durch Anwendungsbezug. Dahinter steht die Annahme der qualitativ Befragten, dass Kinder den Sinn von Schule und Lernen nicht mehr verstehen, weil das, was in der Schule vermittelt wird, und das, was man in der realen Welt braucht, auseinanderklaffen.

Der Wunsch nach mehr individueller Förderung ist groß und geht mit dem Wunsch nach mehr Chancengerechtigkeit einher. Dabei besteht breiter Konsens darüber, dass Starke und Schwache gleichermaßen gefördert werden sollen, was nur über eine stärkere Differenzierung des Unterrichtens möglich scheint. Zugleich wünscht man sich Gemeinschaftserfahrung auch im Unterricht, um gesellschaftlicher Fragmentierung und sozialer Vereinsamung etwas entgegenzusetzen. Das Nebeneinander von Integrationsauftrag und Individualisierungsanspruch ist nicht widerspruchsfrei – und zeigt sich unter anderem in der ambivalenten Haltung gegenüber der Idee des gemeinsamen Lernens bis Klasse 10.

4.5 Akzeptanzbedingungen für Reformen

Aus beiden Studienteilen lassen sich sechs Bedingungen ableiten, unter denen Reformen im Schulsystem gesellschaftlich mitgetragen werden. Sie sind nicht als Rangfolge zu lesen, sondern als Prüfliste.

1. **Chancengleichheit sichern – und zwar als individuelle Förderung.** Für die breite Mehrheit und über alle Milieus hinweg ist Chancengleichheit ein zentrales Maß, an dem die Qualität von Schule und damit auch die Wünschbarkeit von Reformen gemessen wird. Verstanden wird darunter jedoch nicht Gleichbehandlung, sondern individuelle Förderung unter Berücksichtigung sowohl der Leistungsschwachen *als auch* der Leistungsstarken, wobei die Förderung leistungsschwacher Schüler*innen vielen als vordringlich erscheint, da gerade in dieser Gruppe die Leistungsschwäche des deutschen Schulsystems am gravierendsten empfunden wird.

2. **Das Leistungsniveau darf nicht weiter sinken.** Reformen sind aus Sicht der Befragten nur dann gut, wenn sich das Leistungsniveau verbessert oder zumindest nicht verschlechtert. Diese Bedingung ist eine harte Grenze – sie erklärt die Skepsis gegenüber jeder Idee, die als Absenkung von Anforderungen gelesen werden kann.
   Dabei gilt, dass das **Grundlagen- und Allgemeinwissen** abgesichert sein muss. Leistungseinbußen in diesem Bereich sind die am häufigsten genannte Sorge. Offen bleibt jedoch, was konkret darunter verstanden wird und woran die Leistungsfähigkeit gemessen wird.
   Als zentral gilt hier auch die auch die Vermittlung **analytisch-kritischer Denk- und Urteilsfähigkeit.** Diese Fähigkeiten gewinnen durch die KI-Debatte zusätzliches Gewicht: Sie gelten als Kernkompetenz und werden zugleich als das gesehen, was durch KI am ehesten droht, verloren zu gehen.

3. **Kinder gut auf die Zeit nach der Schule vorbereiten.** Erworbene Kompetenzen müssen anschlussfähig an Alltag, Beruf und Zukunft sein. Viele Befragte wünschen sich eine Modernisierung und Flexibilisierung der Lehrpläne, damit diese mit den technologischen und gesellschaftlichen Anforderungsänderungen besser Schritt halten können. Zudem wünschen sich viele einen Austausch zwischen Schule und der Berufswelt außerhalb von Schule.

4. **Soziale Kontakte und soziales Lernen müssen stattfinden und gestärkt werden.** Schule wird als wichtiger Ort sozialen Lernens und gesellschaftlicher Integration verstanden. Reformen, die persönliche soziale Interaktion reduzieren – oder so gelesen werden können –, stoßen unabhängig von ihrem sonstigen Nutzen auf Widerstand.

5. **Der Einsatz von KI gilt nur in begrenztem Maße als wünschenswert**. KI soll im Schulkontext menschliche Beziehungen und eigenes Denken ausdrücklich nur ergänzen, nicht ersetzen. Diese Grenze wird auch in den qualitativen Gesprächen von deutschsprachigen Eltern, nicht-deutschsprachigen Eltern und Schulleitungen unabhängig voneinander und nahezu wortgleich formuliert.

6. **Schule und Personal dürfen nicht überfordert werden.** Für Reformen sind zusätzliche Ressourcen nötig, sie dürfen nicht allein der Einsparung von Personal und Finanzmitteln dienen. Reformen müssen das Schulsystem besser machen, nicht billiger. Reformen, die als Deckmantel für Sparmaßnahmen wahrgenommen werden, verlieren Akzeptanz, wie die Bewertungen zur Reformidee „Mehr Quereinsteiger*innen in die Schulen“ deutlich zeigen.

4.6 Ansatzpunkte für eine gelungene Reformkommunikation

Aus den Befunden lassen sich sechs Ansatzpunkte für Reformkommunikation ableiten, die über die einzelne Reformidee hinausweisen und unterschiedliche Sichtweisen innerhalb der Gesellschaft, aber auch Ambivalenzen der Befragten selbst adressieren.

Vertrautheit vor Überzeugung. Der stärkste Prädiktor für Zustimmung ist nicht unbedingt das Argument selbst, sondern oft auch die eigene Erfahrung. Reformideen, die an den Schulen bereits praktiziert werden, erhalten tendenziell mehr Zustimmung. Besonders stark zeigt sich das bei der Bewertung der Ideen, KI stärker in die Schule zu bringen. Praktisch bedeutet dies: Sichtbare Pilotierung und die Kommunikation dessen, was bereits geschieht und kleine Erfolge zeigt, wirken vermutlich stärker als Kampagnen, die für Ideen werben, die man sich in der praktischen Umsetzung nur schwer vorstellen kann. Bei den Ideen, die noch keine mehrheitliche Akzeptanz erfahren, liegt dies nicht an der Ablehnung, sondern an der großen Gruppe von Unentschiedenen. Diese gewinnt man am besten durch lebensnahe ehrliche Erfolgsgeschichten.

Das Umsetzungsversprechen ist ebenso wichtig wie das Zielversprechen. Wer Zustimmung zu den Zielen hat, aber kein Zutrauen in die Umsetzung, braucht keine weitere Zielkommunikation, sondern Umsetzungskommunikation: Glaubwürdige Aussagen darüber, mit welchen Ressourcen, in welchem Zeitraum und mit welcher Strategie Reformen in den Schulen konkret umgesetzt werden. Schulleitungen formulieren dies als Akzeptanzbedingung, die Bevölkerung formuliert es eher als Zweifel, dem begegnet werden muss.

Reformen müssen daher klare nachvollziehbare Ziele haben, stringent umgesetzt werden und in ihrer positiven Wirkung vorstellbar und erlebbar sein. Für die Bevölkerung müssen Ziel, Nutzen und Umsetzungsschritte erkennbar sein. Kommunikation muss die Schulerfahrung der Menschen als Schüler*innen und als Eltern mitdenken und erklären, was anders werden muss und welche Verbesserungen sich daraus konkret ergeben. Zudem müssen sie stringent umgesetzt werden, um unnötigen Mehraufwand und Unruhe im Schulalltag zu vermeiden. Dies ist vor allem ein von Schulleitungen häufig geäußerter Wunsch. Denn bisherige Reformvorhaben wurden als kleinteilig, wechselhaft und unzureichend begleitet empfunden. Die bisherige Reformerfahrung prägt auch die Erwartung an künftige Reformen. Auch deshalb lässt sich Akzeptanz dadurch steigern, dass neben langfristigen Zielen (z.B. Anhebung des Bildungsniveaus) kurzfristige Gewinne spürbar werden (z.B. mehr Sozialarbeiterstunden und Förderangebote, leichtere Zugänge zu digitalen Lernhelfern, mehr Spielraum zum Ausprobieren für Lehrkräfte und Schulen).

Die Milieus erklären unterschiedliche Ansichten zu Reformideen oft besser als Ost und West oder soziodemografische Merkmale. Über nahezu alle Reformideen hinweg erklären die Sinus-Milieus die Unterschiede in der Bewertung besser als Region, Bildungsstand, Geschlecht oder Alter. Die Leit- und Zukunftsmilieus sind für Reformen aufgeschlossen und meinungsstark. Bildungsfernere oder weniger progressive Milieus sind nicht unbedingt ablehnend, sondern vor allem unentschieden. Sie brauchen alltagsnahe Erklärungen und konkrete Hinweise darauf, was die Reform für sie und ihre Kinder bedeutet. Zudem zeigt sich, dass bildungsferne und zugleich ressourcenschwache Milieus, die am meisten von diesen Reformen profitieren würden, hier die wenigsten Vorteile sehen und die größten Vorbehalte oder Fragezeichen in Bezug auf den Nutzen von Veränderungen haben.

Dasselbe Ziel mit verschiedenen Begründungen erreichen. Einige Befunde zeigen, dass Milieus mit gegensätzlichen Grundorientierungen dieselbe Reform befürworten – aus unterschiedlichen Motiven. Bei den multiprofessionellen Teams argumentieren die Leit- und Zukunftsmilieus mit sozialer Gerechtigkeit, das Nostalgisch-Bürgerliche Milieu mit besserem Unterricht. Zielgruppenspezifische Argumentation ist hier nicht Zusatznutzen, sondern Voraussetzung dafür, breite Koalitionen überhaupt sichtbar zu machen.

Was Schule und Schulreformen angeht, sind Eltern eine milieuübergreifende Betroffenen- und Interessengemeinschaft. Unter Eltern fallen die Milieuunterschiede bei den meisten Reformvorschlägen durchgängig geringer aus als in der Gesamtbevölkerung. Wer Reformen kommunizieren will, findet in der Elternschaft ein Publikum, das über soziokulturelle Grenzen hinweg ähnlich urteilt – und das dem Thema die höchste Priorität einräumt. Zugleich ist zu bedenken, dass Eltern nur einen Teil der Wählerschaft stellen: Die breite Mehrheit hat keine schulpflichtigen Kinder im Haushalt. Für sie ist Bildung ein Thema unter vielen, das derzeit auf Platz elf rangiert.

5 Fazit

5.1 Reformwille ohne Reformzutrauen

Auch wenn die deutsche Bevölkerung im Allgemeinen als eher strukturkonservativ gelten mag, machen die Ergebnisse der vorliegenden Studie deutlich: Die Menschen in Deutschland müssen nicht erst von der Notwendigkeit einer Bildungsreform überzeugt werden. Sie sind es längst. Jeweils 83 Prozent der Gesamtbevölkerung und der Eltern schulpflichtiger Kinder halten grundlegende Reformen des Schulsystems für notwendig. Auch bei allen neun untersuchten Reformideen überwiegt die Zustimmung die Ablehnung. Der geringe Reformfortschritt im Bildungsbereich lässt sich daher nicht mit einer reformunwilligen Bevölkerung erklären. Das Problem liegt an anderer Stelle: Nur 18 Prozent halten die Umsetzung grundlegender Reformen für realistisch. Dem ausgeprägten Reformwunsch steht ein ebenso ausgeprägter Reformzweifel gegenüber.

Dieser Abstand verweist auf einen Reformfatalismus, der sich auch in anderen Politikfeldern beobachten lässt: Veränderung gilt als dringend notwendig, ihr Gelingen aber kaum noch als wahrscheinlich. Diese Skepsis richtet sich nicht primär gegen die Ziele von Reformen. Sie speist sich aus bisherigen Erfahrungen mit kleinteiligen, wechselnden oder nicht ausreichend ausgestatteten Vorhaben. Wer über Bildungsreformen spricht, trifft deshalb derzeit auf eine Gesellschaft, die bezweifelt, dass Politik und Verwaltung den Status quo tatsächlich verändern können.

Das verschiebt die Aufgabe der Reformpolitik grundlegend. Noch mehr Problembeschreibung und noch eindringlichere Zielappelle scheinen hier wenig zielführend. Die Menschen wissen, dass Lehrkräfte fehlen, dass Bildungschancen ungleich verteilt sind, dass Lehrpläne nicht mit allen gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen Schritt halten und dass Schule Kinder nur unzureichend auf die Zukunft vorbereitet. Reformkommunikation muss daher weniger das „Warum“ erklären, sondern das „Wie“: Wer übernimmt Verantwortung? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung? In welchen Etappen wird vorgegangen? Und woran lässt sich erkennen, dass sich tatsächlich etwas verbessert?

5.2 Gute Schule im unzureichenden System

Besonders aufschlussreich ist der scheinbare Widerspruch zwischen der Kritik am System und den Erfahrungen im eigenen Nahbereich. Nur 20 Prozent der Gesamtbevölkerung und 27 Prozent der Eltern finden, dass das deutsche Schulsystem gut funktioniert. Zugleich geben 81 Prozent der Eltern an, dass ihr eigenes Kind in der Schule gut zurechtkommt. Diese Befunde widersprechen sich nur auf den ersten Blick. Sie zeigen vielmehr, wie Schule in Deutschland gegenwärtig funktioniert.

Die qualitative Vertiefung veranschaulicht, dass Eltern sehr genau zwischen dem System und der konkreten Schule, zwischen abstrakten Rahmenbedingungen und persönlichen Beziehungen unterscheiden. Engagierte Lehrkräfte, eine zugewandte Schulleitung, passende Unterstützung und das eigene Engagement der Familie können strukturelle Mängel im Einzelfall kompensieren. Gute Schule gelingt dann nicht wegen, sondern teilweise trotz der Bedingungen, unter denen sie stattfindet. Diese hohen persönlichen Zufriedenheitswerte dürfen aber nicht als Entlastungszeugnis für das System gelesen werden. Die qualitativen Interviews verweisen sehr klar auf zusätzliche Arbeit, Improvisation und persönlichen Einsatz – und bringen viele Beteiligte an die Grenze ihrer Belastbarkeit.

Die wichtigste Ressource des deutschen Schulsystems sind persönliche Rückkopplungen und beständige Lernbeziehungen: Lehrkräfte, die erklären können, Interesse wecken, Vertrauen herstellen und ein Kind im richtigen Moment unterstützen. Bereits die SINUS-Studie zur MINT-Motivation aus dem Jahr 2024 zeigte, wie stark Lernfreude und Erfolgszuversicht von der

Vermittlungsfähigkeit und Zugewandtheit einzelner Lehrkräfte abhängen. Auch die vorliegende Studie bestätigt diese Bedeutung. Persönliches Engagement kann viel bewirken. Es darf jedoch nicht zur stillen Betriebsgrundlage eines Systems werden, das nur funktioniert, weil und wenn Lehrkräfte besonders engagiert sind und Eltern via Zeit und Nachhilfe strukturelle Lücken schließen.

Wenn das Gelingen einer Schulbiografie davon abhängt, ob Eltern das System verstehen oder im richtigen Moment intervenieren können, werden ungleiche Ausgangsbedingungen fortgeschrieben, und Chancenungerechtigkeit verstärkt sich. Gute Beziehungen müssen durch verlässliche Strukturen getragen werden, damit ihre Qualität nicht vom Zufall des Wohnorts, der einzelnen Schule, der verfügbaren Lehrkraft oder den Ressourcen des Elternhauses abhängt.

5.3 Verlässlichkeit unter veränderten Vorzeichen

Der starke Wunsch nach bundesweit einheitlichen Lehrplänen und Abschlussprüfungen lässt sich auf den ersten Blick als Unmut über den Bildungsföderalismus interpretieren. Drei Viertel der Gesamtbevölkerung und 72 Prozent der Eltern stimmen dieser Forderung zu – über Regionen und Milieus hinweg. Dahinter steht aber – laut den qualitativen Befunden - primär der Wunsch nach Vergleichbarkeit, Berechenbarkeit und fairen Bedingungen. In einer mobilen Gesellschaft erscheint es schwer vermittelbar, dass ein Umzug über eine Landesgrenze hinweg Lernbiografien erschwert. Ebenso wenig überzeugt, dass jedes Bundesland technische Infrastrukturen, Materialien und Verwaltungswege immer wieder neu entwickelt.

Schule soll eine verlässliche Institution sein, auch unter veränderten Vorzeichen. Verlässlichkeit bedeutet jedoch nicht, möglichst lange alles so zu lassen, wie es ist. Die Schülerschaft ist heterogener geworden, viele Schulen müssen mehr sprachliche, soziale und psychischen Belastungen auffangen. Social Media prägt und bindet bereits einige Jahre die Aufmerksamkeit, nun kommt (generative) KI hinzu, die den Zugang zu Wissen komplett verändert und neu zur Diskussion stellt, was gelernt, geprüft und selbstständig geleistet werden muss. Unter diesen Bedingungen entsteht Verlässlichkeit gerade durch die Fähigkeit zur koordinierten und kontinuierlichen Veränderung.

Hinter dem Wunsch nach bundesweiter Vereinheitlichung steht daher vor allem der Wunsch nach klaren Zuständigkeiten von Bund und Ländern und nach mehr Effizienz. Besonders in den Schulleitungsinterviews zeigt sich der Wunsch nach mehr Einheitlichkeit und zugleich mehr Gestaltungsspielraum auf schulischer Ebene. Auf den ersten Blick wirken bundesweite Standards und lokale Autonomie wie Gegensätze. Tatsächlich gehören sie zusammen: Je klarer die gemeinsamen Ziele, Mindeststandards und Verantwortlichkeiten sind, desto besser können Schulen diese Ziele vor Ort unter ihren jeweiligen Bedingungen erreichen.

Die Bevölkerung wünscht somit insbesondere, dass die institutionelle Ordnung aus ihrer Sicht Sinn ergibt und Kinder auf ihrem Lernweg bestmögliche Chancen bereitet. Einheitlichkeit ist dort besonders anschlussfähig, wo sie diesbezügliche Gerechtigkeit, aber auch Effizienz verbessert. Eigenständigkeit ist dort sinnvoll, wo Schulleitungen und Kollegien näher an den konkreten Bedarfen sind. Eine handlungsfähige Bildungspolitik muss beides organisieren: Verbindlichkeit im Ziel und Beweglichkeit auf dem Weg.

5.4 Chancengerechtigkeit braucht ungleiche Unterstützung

Kaum ein Ziel findet so breite Zustimmung wie Chancengerechtigkeit. Rund die Hälfte der Befragten bezweifelt, dass Kinder ungeachtet ihres familiären Hintergrunds die gleichen Bildungschancen haben. Nur 28 Prozent der Gesamtbevölkerung und 31 Prozent der Eltern sehen Chancengleichheit aktuell als gegeben an. Zugleich wird in den qualitativen Gesprächen deutlich, was die Befragten darunter verstehen: Nicht alle gleich zu behandeln, sondern Kinder entsprechend ihrer unterschiedlichen Ausgangslagen zu fördern.

Schwächere Schüler*innen sollen gezielt unterstützt werden, ohne stärkere auszubremsen. Individuelle Förderung wird somit nicht als Gegenmodell zu Leistung verstanden, sondern als

Voraussetzung dafür, dass möglichst viele ihr Potenzial ausschöpfen können. Die verbreitete Sorge vor einem weiter sinkenden Leistungsniveau zeigt zugleich, dass Reformen nicht als Absenkung von Anforderungen erscheinen dürfen. Chancengerechtigkeit und Leistungsanspruch werden gesellschaftlich nicht als Gegensätze gedacht. Gute Reformen müssen zeigen, wie beides zusammengeht.

Genau hier stößt der hohe pädagogische Anspruch auf die knappste Ressource im System: Zeit. Individuelle Förderung braucht diagnostische Kompetenz, kleinere oder flexibel organisierte Lerngruppen, passende Materialien und vor allem Aufmerksamkeit. Praxisnahes und fächerübergreifendes Lernen braucht Vorbereitung, Kooperation und außerschulische Partner. Beziehungsarbeit braucht Verlässlichkeit. All dies lässt sich nicht als zusätzliche Aufgabe in einen bereits überfüllten Schulalltag hineinschieben. Reformvorschläge zu individueller Förderung und Praxisbezug bleiben unglaubwürdig, wenn dieselben Lehrkräfte gleichzeitig Unterrichtsausfall kompensieren, Verwaltungsaufgaben übernehmen und soziale Problemlagen allein auffangen sollen.

Auch deshalb ist die hohe Zustimmung zu multiprofessionellen Teams so bedeutsam. Sie verbindet unterschiedliche Reformmotive: Mehr soziale Unterstützung, bessere Lernbedingungen, Entlastung der Lehrkräfte und eine stärkere Konzentration auf deren pädagogische Kernaufgaben. Die Forderung ist weder eindeutig progressiv noch konservativ codiert. Sie kann aus dem Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit ebenso begründet werden wie aus dem Wunsch nach mehr Ruhe, Verbindlichkeit und Unterrichtsqualität. Darin liegt ein erhebliches Potenzial für breite Reformallianzen auch über sehr unterschiedliche Gesellschaftsmilieus hinweg.

Auch die positive Bewertung praxisnahen Lernens verweist auf einen solchen Brückenschlag. Praxisbezug wird nicht als Ersatz für Grundlagenwissen verstanden, sondern als Weg, dessen Relevanz erfahrbar zu machen und somit auch bessere Lernergebnisse zu erzielen. Die MINT-Motivationsstudie hat gezeigt, wie wichtig erlebbarer Sinn, eigenes Ausprobieren und verständliche Vermittlung dafür sind, dass Interesse nicht verloren geht. Gerade in einer Zeit, in der Informationen jederzeit verfügbar scheinen, muss Schule stärker zeigen, wofür Wissen gebraucht wird, wie es angewendet und wie seine Qualität beurteilt werden kann.

5.5 KI macht die Grundfrage von Schule sichtbar

Die Ambivalenz gegenüber Künstlicher Intelligenz verdichtet die Grundfragen der gesamten Studie. Eine Mehrheit befürwortet, dass Schüler*innen den Umgang mit KI lernen. Zurückhaltender fällt die Zustimmung aus, wenn KI tatsächlich zum individuellen Lernen oder in der Arbeit der Lehrkräfte eingesetzt werden soll. Viele Befragte sehen Potenziale, können sich die konkrete Nutzung aber noch nicht vorstellen. Sie hoffen auf individuellere Förderung und Entlastung, fürchten aber zugleich den Verlust kritischen Denkens, analoger Fähigkeiten, Konzentration und sozialer Interaktion.

Diese Zurückhaltung ist nicht mit Technikskepsis gleichzusetzen. Nur etwa jede fünfte Person äußert generelle Vorbehalte gegen KI in der Schule. Prägend sind vielmehr Unsicherheit und mangelnde Erfahrung mit KI im Bildungskontext und oft auch mit KI an sich. Wo Eltern bereits erleben, dass Schulen KI aufgreifen, ist die Offenheit tendenziell größer. Reformakzeptanz entsteht hier nicht durch abstrakte Innovationsversprechen, sondern durch nachvollziehbare Praxis: Was kann ein konkretes Werkzeug besser? Wo spart es Zeit? Welche Entscheidungen bleiben beim Menschen? Wie werden Datenschutz, Eigenleistung und Qualität gesichert?

Gerade bei KI zeigt sich außerdem, dass technische Innovation soziale Ungleichheit sowohl verringern als auch vergrößern kann. Nicht-deutschsprachige Eltern berichten bereits heute, wie sie KI nutzen, um Sprachbarrieren zu überwinden oder fehlende Nachhilfe zu ersetzen. Was für die einen ein abstraktes Zukunftsthema ist, ist für andere längst pragmatische Alltagshilfe. Schule darf solche Nutzungen weder ignorieren noch unkritisch laufen lassen. Sie muss allen Kindern einen kompetenten Zugang eröffnen – und gleichzeitig jene Fähigkeiten stärken, die durch die neue Technologie wichtiger werden: Urteilsvermögen, Quellenkritik, Selbstständigkeit und die Fähigkeit, Wissen in Zusammenhänge einzuordnen.

5.6 Vom Reformversprechen zur sichtbaren Reformfähigkeit

Die ursprüngliche Idee zur Studie entstand aus der Frage, ob Eltern und die Gesellschaft insgesamt Reformen im Bildungssystem grundsätzlich begrüßen und wie sie verschiedene Reformideen bewerten, die als nachweislich förderlich für den Lernerfolg an Schulen gesehen werden können.

Auch wenn hierzu differenzierte Ergebnisse vorliegen, liegen die eigentlichen Erkenntnisse tiefer, denn sie zeigen, unter welchen Bedingungen Reformen überhaupt glaubwürdig und erstrebenswert werden können.

1. **Bildungsreformen brauchen ein klares Zielbild.** Wo steht das Schulsystem, wie muss Schule unter den Bedingungen einer vielfältigeren Schülerschaft, digitaler Medien und Künstlicher Intelligenz aussehen – und was soll sich für Kinder, Eltern und Lehrkräfte konkret verbessern? Ohne ein positives und zugleich realistisches Zukunftsbild bleibt Reform eine Abfolge von Reparaturmaßnahmen.
2. **Bildungsreformen brauchen Planbarkeit und Kontrolle.** Roadmaps müssen den Weg dabei in überprüfbare Etappen unterteilen, Verantwortlichkeiten benennen und sichtbar machen, welche personellen, zeitlichen und technischen Ressourcen jeweils bereitstehen. Kurzfristig spürbare Verbesserungen sind dabei kein kommunikativer Nebeneffekt, sondern zentraler Teil der Vertrauensbildung: mehr sozialpädagogische Unterstützung, verlässlichere Förderangebote, funktionierende digitale Zugänge oder auch tatsächlich gewonnene Zeit für die pädagogische Arbeit.
3. **Bildungsreformen brauchen Kohärenz.** Einzelmaßnahmen müssen erkennbar auf ein übergeordnetes Ziel einzahlen. Neue Aufgaben ohne Entlastung an anderer Stelle verstärken den Eindruck eines Systems, das Anforderungen addiert, aber Prioritäten vermeidet. Wer mehr individuelle Förderung, mehr Praxisnähe, Medienbildung, Demokratiebildung und KI-Kompetenz fordert, muss zugleich sagen, was anders organisiert, reduziert oder von anderem Fachpersonal übernommen wird.
4. **Bildungsreformen brauchen faire Belohnungs- und Unterstützungsstrukturen.** Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen brauchen unterschiedliche Unterstützung; Lehrkräfte und Schulleitungen brauchen Handlungsspielräume, Entlastung, Qualifizierung, Anerkennung und oft auch Ressourcen. Dabei muss verständlich bleiben, dass bedarfsgerechte Förderung nicht bedeutet, einzelne Gruppen gegen andere auszuspielen.
5. **Bildungsreformen brauchen eine transparente Wirkungsüberprüfung.** Messbare Benchmarks, klar kommunizierte Zeiträume und die Bereitschaft zum Nachsteuern sind zentrale Voraussetzungen dafür, dass Reformen nicht als nächste Ankündigungsschleife wahrgenommen werden. Dazu gehört auch, Schwierigkeiten und Zielkonflikte offen zu benennen. Glaubwürdigkeit entsteht nicht durch das Versprechen eines reibungslosen Weges, sondern durch nachvollziehbare Entscheidungen und sichtbare Konsequenzen.

Reformen sind daher nicht ohne ihre Kommunikation zu denken. Diese muss an unterschiedlichen Lebenswelten anschließen. Dieselbe Maßnahme kann aus verschiedenen Gründen überzeugen: Multiprofessionelle Teams stehen für die einen vor allem für mehr Chancengerechtigkeit, für andere für besseren Unterricht und klare Zuständigkeiten. Praxisnähe kann als Motivationsgewinn, als bessere Berufsvorbereitung oder als Stärkung von Leistung begründet werden. Zielgruppenspezifische Kommunikation spaltet hier nicht; sie macht sichtbar, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen an einem gemeinsamen Ziel anknüpfen können.

Besonders günstige Ausgangspunkte hierfür sind: mehr länderübergreifende Verbindlichkeit, multiprofessionelle Teams und praxisnahes Lernen. Diese Felder sind breit akzeptiert, im Alltag verständlich und geeignet, erste sichtbare Verbesserungen zu erzeugen. Sie sollten jedoch nicht als isolierte Maßnahmen behandelt werden. Ihr Wert liegt darin, dass sie auf ein gemeinsames Zielbild einzahlen können: eine Schule, die verlässlich ist, weil sie sich verändern kann; die Leistung ermöglicht, weil sie Unterschiede berücksichtigt; und die Zukunftskompetenzen vermittelt, ohne Beziehungen, gemeinsames Lernen und Grundlagenwissen preiszugeben.

Der Befund dieser Studie ist daher ernüchternd und ermutigend zugleich. Ernüchternd ist, wie wenig die Menschen noch an die tatsächliche Umsetzung notwendiger Reformen glauben. Ermutigend ist,

wie groß die grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung ist und wie viele gemeinsame Maßstäbe trotz gesellschaftlicher Unterschiede bestehen. Das zugehörige, noch fehlende Reformvertrauen lässt sich nicht einfordern, kann sich aber durch eine Politik entfalten, die übergeordnete Ziele klar ausweist, Zuständigkeiten ordnet, Schulen handlungsfähig macht und Fortschritt für alle im Alltag erlebbar werden lässt.

6 Anhang

6.1 Erhebungsdesign im Überblick

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Modul	Qualitative Elternbefragung	Qualitative Schulleitungs-befragung	Quantitative Bevölkerungs-befragung
Methode	Online-Interviews, je 60 Min.	Online-Interviews, je 60 Min.	CAWI, ca. 15 Min.
Fallzahl	18 Deutschsprachige Eltern, zzgl. 4 ukrainisch- und 4 arabischsprachige Eltern	12 Schulleitungen bis Klasse 10, inkl. Grundschulen	2.594 Personen ab 18 Jahren (deutsche Online-Bevölkerung), darunter insgesamt 803 Eltern
Zielgruppe	Eltern von Kindern der 1. bis 10. Klasse	Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen	Deutschsprachige Online-Bevölkerung; Eltern von Kindern 6 bis 16 Jahre
Zeitraum	28.04. – 27.06.2026	seit 11.05.2026	11.06. – 02.07.2026
Output	Qualitative Befunde, Input für Fragebogen, Akzeptanztreiber und -barrieren	Akzeptanz aus Schulsicht, Akzeptanztreiber und -barrieren	Akzeptanz in Gesamtbevölkerung und Zielgruppen, Stärke und Verteilung von Treibern und Barrieren

6.2 Struktur der Stichprobe

Für die repräsentative Online-Befragung wurden insgesamt 2.594 Personen ab 18 Jahren befragt, darunter 1.791 Personen ohne schulpflichtige Kinder zwischen der 1. Und 10 Klasse und 803 Personen (Eltern) mit mindestens einem Kind, das aktuell in die 1.-10. Klasse geht. Für die Analysen wurden für die Gesamtbetrachtung der Online-Bevölkerung ab 18 Jahren die 1.791 natürlichen Fälle der Nicht-Eltern entsprechend der Quotenvorgaben auf 1.789 leicht gewichtet. Die 803 natürlichen Fälle der Eltern wurden auf 214 Fälle heruntergewichtet, was ihrem tatsächlichen Anteil an der gesamten deutschsprachigen Online-Bevölkerung ab 18 Jahren entspricht. Für vertiefende Analysen der Eltern schulpflichtiger Kinder wurden alle 803 Fälle berücksichtigt.

Quotenerfüllung

GESAMTBEVÖLKERUNG

	SOLL-Quoten %	Ungewichtet %	Gewichtet %
Geschlecht x Alter			
Männlich 18-29 Jahre	9,20	7,0	9,2
Männlich 30-39 Jahre	8,90	9,3	8,9
Männlich 40-49 Jahre	8,20	10,5	8,2
Männlich 50-59 Jahre	9,40	10,6	9,4
Männlich 60-69 Jahre	8,60	7,2	8,6
Männlich 70-79 Jahre	3,80	3,1	3,8
Männlich 80 Jahre +	1,70	1,4	1,7
Weiblich 18-29 Jahre	8,50	7,1	8,5
Weiblich 30-39 Jahre	8,60	11,2	8,6
Weiblich 40-49 Jahre	8,10	11,4	8,1
Weiblich 50-59 Jahre	9,50	9,1	9,5
Weiblich 60-69 Jahre	9,00	7,2	9,0
Weiblich 70-79 Jahre	5,30	4,0	5,3
Weiblich 80 Jahre +	1,20	0,9	1,2
Bildung			
Niedrig	25,20	22,8	25,2
Mittel	30,90	30,3	31,0
Hoch	43,30	46,6	43,4
Schüler*in	0,60	0,3	0,3
Bundesland			
Baden-Württemberg	13,40	13,1	13,4
Bayern	16,10	16,5	16,1
Berlin	4,60	4,7	4,6
Brandenburg	3,00	3,0	3,0
Bremen	0,80	0,8	0,8
Hamburg	2,30	2,3	2,3
Hessen	7,60	7,4	7,6
Mecklenburg-Vorpommern	1,90	2,1	1,9
Niedersachsen	9,60	8,7	9,6
Nordrhein-Westfalen	21,40	21,6	21,4
Rheinland-Pfalz	4,90	4,5	4,9
Saarland	1,20	1,1	1,2
Sachsen	4,80	5,3	4,8
Sachsen-Anhalt	2,50	2,9	2,5
Schleswig-Holstein	3,50	3,5	3,5
Thüringen	2,40	2,7	2,4

Basis: 2.003 Fälle (gewichtet), 2.594 Fälle (ungewichtet)

ELTERN

	SOLL-Quoten %	Ungewichtet %	Gewichtet %
Geschlecht x Alter			
Männlich 18-29 Jahre	6,0	1,2	1,3
Männlich 30-39 Jahre	14,4	11,6	11,9
Männlich 40-49 Jahre	18,6	20,8	22,7
Männlich 50-59 Jahre	7,0	13,2	12,6
Männlich 60-69 Jahre	1,1	2,6	2,7
Männlich 70-79 Jahre	0,1		
Männlich 80 Jahre +	0,0		
Weiblich 18-29 Jahre	6,3	0,9	0,8
Weiblich 30-39 Jahre	19,2	19,7	19,4
Weiblich 40-49 Jahre	21,1	20,5	19,1
Weiblich 50-59 Jahre	5,6	8,6	8,7
Weiblich 60-69 Jahre	0,6	0,9	0,9
Weiblich 70-79 Jahre	0,0		
Weiblich 80 Jahre +	0,0		
Bildung			
Niedrig	16,5	14,6	14,5
Mittel	33,3	31,0	32,0
Hoch	49,0	54,4	53,5
Schüler*in	1,2		
Region			
Ost	14,5	17,8	17,1
West	80,8	76,5	76,9
Berlin	4,7	5,7	6,0

Basis: 803 Fälle

Migration (nicht quotiert)

	Mikrozensus %	Stichprobe %
Migrationserfahrung: Gesamt		
Ja	20	5
Nein	80	95
Migrationserfahrung: Eltern*		
Ja	30	12
Nein	70	88
Migrationshintergrund: Kinder**		
Ja	43	12
Nein	57	88
Migrationserfahrung: Kinder		
Ja	14	1
Nein	86	99

** Mikrozensus-Daten beziehen sich auf alle Eltern mit Kindern im Haushalt, Alter der Kinder nicht definiert, diese Studie betrachtet nur deutschsprachige Eltern mit Kindern in erster bis zehnter Klasse.*

*** Mikrozensus-Daten beziehen sich auf junge Menschen zwischen 5 und unter 20, diese Studie auf Kinder in der ersten bis zur 10. Klasse deutschsprachiger Eltern.*

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2025.

6.3 Besprochene / abgefragte Reformen in der Studie

Reformfeld	Qualitative Befragung	Quantitative Befragung
Mehr Lebensweltbezug der Schule	Es wird diskutiert, Unterricht im Bereich Mathe, Physik und Chemie problemlösungsorientiert und fächerübergreifend zu gestalten.	Es wird weniger in einzelnen Schulfächern unterrichtet. Stattdessen werden die Inhalte von verschiedenen Fächern kombiniert, damit Kinder und Jugendliche Zusammenhänge in der echten Welt besser verstehen, z.B. Klimawandel, Ernährung.
Mehr Lebensweltbezug der Schule	In der Schule soll es stärker um praktisches und berufsnahes Lernen gehen, auch im Sinne von Berufsorientierung. Dabei soll nicht nur Theorie vermittelt werden, sondern die Kinder sollen auch mehr experimentieren und Wissen praktisch anwenden, z.B. arbeiten wie ein Chemielaborant oder Mechatroniker.	Im Unterricht soll es stärker um praktisches und berufsnahes Lernen gehen. Dabei soll weniger Theorie vermittelt und zugleich mehr experimentiert und Wissen praktisch angewendet werden.
Mehr Lebensweltbezug der Schule	Jugendliche sollen eine aktivere Rolle in ihrer Bildung übernehmen. Statt frontal von der Lehrkraft unterrichtet zu werden, sollen sie das Lernen stärker selbst aktiv mitgestalten. Die Schüler bekommen mehr Entscheidungsfreiheit darüber, wie und was sie lernen und welche Themen sie vertiefen wollen.	*Nicht quantitativ abgefragt*
Mehr Lebensweltbezug der Schule	Lehrpläne werden “entschlackt”: Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten und weniger als bisher die pure Vermittlung von Faktenwissen.	Lehrpläne werden “entschlackt”, sodass es weniger Lernstoff in den einzelnen Fächern gibt. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten und weniger als bisher die pure Vermittlung von Faktenwissen.
KI im Unterricht	Schulen setzen verstärkt KI ein, um dem Lernbedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden: Schüler*innen nutzen KI zum individuell angepassten Lernen.	An allen Schulen nutzen Schüler/innen KI zum Lernen im Unterricht. Die KI erkennt den individuellen Lernbedarf und gibt dazu passende Aufgaben.
KI im Unterricht	Schülerinnen und Schüler lernen den souveränen und kritischen Umgang mit KI.	Jede Schule sorgt dafür, dass im Unterricht KI-Kompetenzen vermittelt werden.

Reformfeld	Qualitative Befragung	Quantitative Befragung
KI im Unterricht	Lehrkräfte nutzen KI zur Erstellung von Lern- und Prüfungsmaterialien und zur gezielten Auswertung von Lernergebnissen	Lehrkräfte nutzen KI, um Lern- und Prüfungsmaterialien zu erstellen und um Lernergebnisse gezielt auszuwerten.
Einsatz von zusätzlichem Personal	Es wird diskutiert, neben den klassischen Lehrkräften viel weitgehender unterschiedliche Fachkräfte sowie pädagogische Quereinsteiger in Schulen einzubinden. So können die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler umfassender begleitet und der Unterricht alltagsorientierter gestaltet werden. Neben den Lehrkräften soll auch anderes pädagogisches Personal an den Schulen arbeiten. (Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen, Sozialarbeiter/innen, Psycholog/innen, Schulbegleiter/innen, Inklusionshelfer/innen...).	Neben den Lehrkräften soll verstärkt auch anderes pädagogisches Personal an den Schulen arbeiten. (z.B. Sozialpädagog/innen, Sozialarbeiter/innen, Psycholog/innen, Schulbegleiter/innen).
Einsatz von zusätzlichem Personal	[…] Neben den Lehrkräften sollen auch Quereinsteiger/innen als Lehrkräfte arbeiten (= Menschen mit anderen beruflichen Vorerfahrungen und Expertise).	Neben Lehrkräften sollen auch Quereinsteiger/innen als vollwertige Lehrkräfte arbeiten (= Menschen mit anderen beruflichen Vorerfahrungen und Expertise).
Einsatz von zusätzlichem Personal	[…] Neben den Lehrkräften sollen auch Expert/innen aus Wirtschaft/Berufssparten, Wissenschaft mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen weitergeben	*Nicht quantitativ abgefragt*
Längeres gemeinsames Lernen	Jugendliche lernen gemeinsam bis zur 10. Klasse und entscheiden sich dann für das Abitur oder eine Berufsausbildung. Das mehrgliedrige Schulsystem ab Klasse 5 (bzw. 7) wird abgeschafft. Kinder lernen dabei in ihrem eigenen Tempo - angepasst an ihre persönliche Lernentwicklung.	Jugendliche lernen gemeinsam bis zur 10. Klasse und entscheiden sich dann für das Abitur oder eine Berufsausbildung. Das mehrgliedrige Schulsystem ab Klasse 5 (bzw. 7) wird abgeschafft.

Reformfeld	Qualitative Befragung	Quantitative Befragung
Vereinheitlichung im Bildungsföderalismus	Deutschlandweit verbindliche Lehrpläne und zentrale Abschlussprüfungen oder Freiheit der Schulen, selbst zu entscheiden, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler auf den Schulabschluss (mittlere Reife, Abitur) vorbereiten?	Auf welcher Ebene sollten die Lehrpläne und Abschlussprüfungen in Deutschland festgelegt werden? 1. Es sollte deutschlandweit einheitliche und verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen geben. 2. Jedes Bundesland sollte verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen für seine Schulen vorgeben. 3. Jede Schule entwickelt selbst ihre eigenen Lehrpläne und Abschlussprüfungen.

6.4 Übersicht der Zustimmungswerte nach Sinus-Milieus

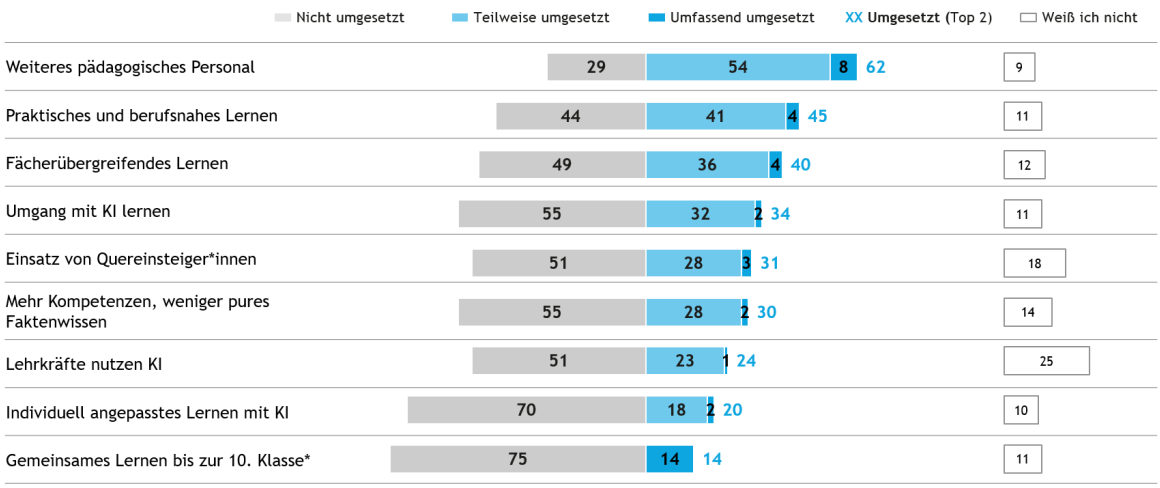
Anteil „finde ich sehr gut / eher gut" in der Gesamtbevölkerung, in Prozent. Grau hinterlegt: signifikant über- bzw. unterdurchschnittliche Werte. Ausnahme durch anderes Frageformat: „Bundesweit einheitliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen" (s. Fußnote).

Reformidee	Ø	Reichweite über die Milieus
Bundesweit einheitliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen*	75	66 – 82
Praktisches und berufsnahes Lernen	72	61 – 80
Weiteres pädagogisches Personal	72	61 – 83
Fächerübergreifendes Lernen	55	36 – 73
Mehr Kompetenzen, weniger pures Faktenwissen	51	36 – 61
Umgang mit KI lernen	51	19 – 67
Einsatz von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern	50	29 – 60
Lehrkräfte nutzen KI	44	26 – 55
Längeres gemeinsames Lernen bis zur 10. Klasse	41	30 - 46
KI für individuell angepasstes Lernen	39	18 – 53

*Basis: Gesamt 2.594 Fälle. * Frage: Auf welcher Ebene sollten die Lehrpläne und Abschlussprüfungen in Deutschland festgelegt werden? Zustimmung zu Antwortmöglichkeiten (eine Antwort möglich): Es sollte deutschlandweit einheitliche und verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen geben. / Jedes Bundesland sollte verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen für seine Schulen vorgeben. / Jede Schule entwickelt selbst ihre eigenen Lehrpläne und Abschlussprüfungen. / Ist mir egal / Weiß nicht*

Die Reichweite über die Milieus – also der Abstand zwischen dem zustimmungsstärksten und dem zustimmungsschwächsten Milieu – ist ein Maß für die soziokulturelle Spaltungskraft einer Reformidee. Sie ist bei den konsensfähigen Ideen am geringsten und bei „Umgang mit KI lernen" mit 48 Prozentpunkten am größten.

6.5 Übersicht über Umsetzungsstand der Reformansätze an den Schulen



Basis: Eltern 803 Fälle; Angaben in %;

Wird das so heute schon an der Schule Ihres Kindes umgesetzt?

* Für das gemeinsame Lernen bis zur 10. Klasse standen nur die Antwortmöglichkeiten „Ja, wird schon umgesetzt", „Nein, wird nicht umgesetzt" und „Weiß nicht" zur Verfügung

6.6 Das deutsche Schulsystem – Bewertung und Wünsche nach Bundesland

Funktionsweise des deutschen Schulsystems	Bundesland															
	BW	BY	BE	BB	HB!	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL!	SN	ST	SH	TH
Funktioniert eher / sehr gut	24	22	13	15	5	24	19	23	18	17	24	20	22	17	18	8
Funktioniert eher / sehr schlecht	46	48	58	63	75	43	50	59	56	57	44	36	46	39	55	61

Basis: Gesamt 2.594 Fälle. Angaben in Prozent. Frage: Wie gut funktioniert das aktuelle Schulsystem in Deutschland aus Ihrer Sicht? BW = Baden-Württemberg, 341 Fälle; BY = Bayern, 427 Fälle; BE = Berlin, 121 Fälle; BB = Brandenburg, 77 Fälle; HB = Bremen, 21 Fälle; HH = Hamburg, 55 Fälle; HE = Hessen, 193 Fälle; MV = Mecklenburg-Vorpommern, 54 Fälle; NI = Niedersachsen, 225 Fälle; NW = Nordrhein-Westfalen, 560 Fälle; RP = Rheinland-Pfalz, 117 Fälle; SL = Saarland, 29 Fälle; SN = Sachsen, 137 Fälle; ST = Sachsen-Anhalt, 74 Fälle; SH = Schleswig-Holstein, 90 Fälle; TH = Thüringen, 69 Fälle. ! = Fallzahl kleiner als n = 50.

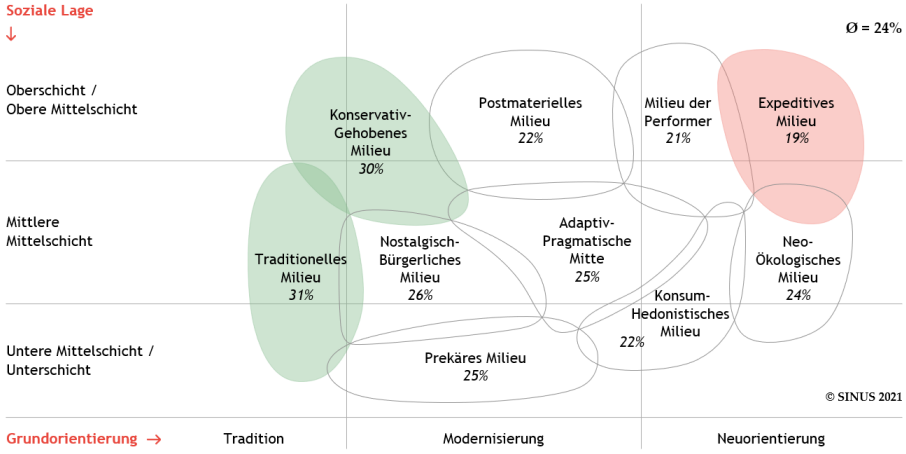
Präferenz zu Vereinheitlichung	Bundesland															
	BW	BY	BE	BB	HB!	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL!	SN	ST	SH	TH
Es sollte deutschlandweit einheitliche und verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen geben.	73	68	79	81	82	77	76	87	76	75	69	67	79	81	81	88
Jedes Bundesland sollte verbindliche Lehrpläne und Abschlussprüfungen für seine Schulen vorgeben.	18	20	12	10	4	11	13	7	12	11	18	20	9	11	8	9
Jede Schule entwickelt selbst ihre eigenen Lehrpläne und Abschlussprüfungen.	4	4	6	5	6	3	5	-	5	6	3	8	3	2	6	1

Basis: Gesamt 2.594 Fälle. Angaben in Prozent. Frage: Auf welcher Ebene sollten die Lehrpläne und Abschlussprüfungen in Deutschland festgelegt werden? BW = Baden-Württemberg, 341 Fälle; BY = Bayern, 427 Fälle; BE = Berlin, 121 Fälle; BB = Brandenburg, 77 Fälle; HB = Bremen, 21 Fälle; HH = Hamburg, 55 Fälle; HE = Hessen, 193 Fälle; MV = Mecklenburg-Vorpommern, 54 Fälle; NI = Niedersachsen, 225 Fälle; NW = Nordrhein-Westfalen, 560 Fälle; RP = Rheinland-Pfalz, 117 Fälle; SL = Saarland, 29 Fälle; SN = Sachsen, 137 Fälle; ST = Sachsen-Anhalt, 74 Fälle; SH = Schleswig-Holstein, 90 Fälle; TH = Thüringen, 69 Fälle. ! = Fallzahl kleiner als n = 50.

6.7 KI-Reformen – Unentschiedenheit bei Gesamtbevölkerung und Eltern schulpflichtiger Kinder in den Sinus-Milieus

Umgang mit KI lernen – Unentschieden

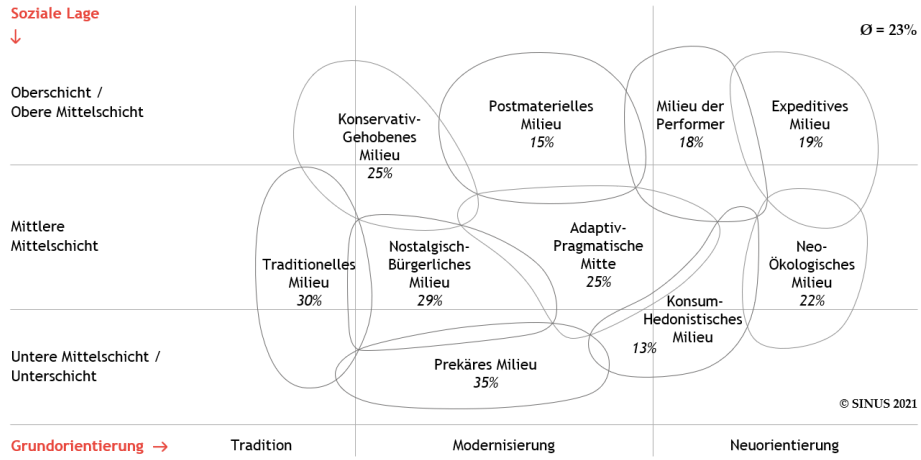
Gesamtbevölkerung:



Basis: Gesamt 2.594 Fälle; Angaben in %;
23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

Eltern:

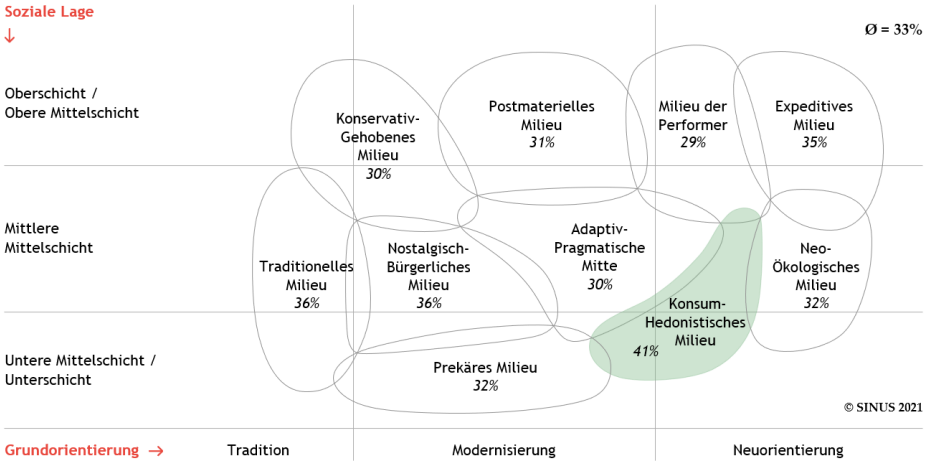


Basis: Eltern 803 Fälle; Angaben in %;
23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

Individuell angepasstes Lernen mit KI - Unentschieden

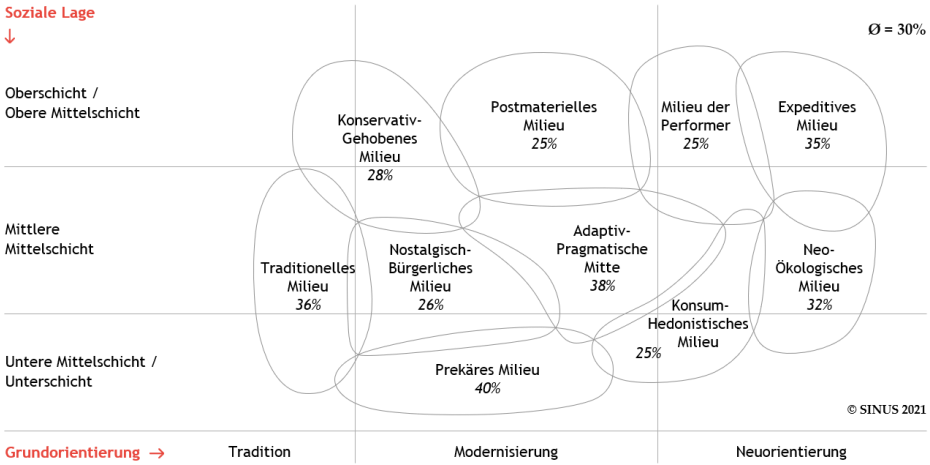
Gesamtbevölkerung:



Basis: Gesamt 2.594 Fälle; Angaben in %;
23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

Eltern:

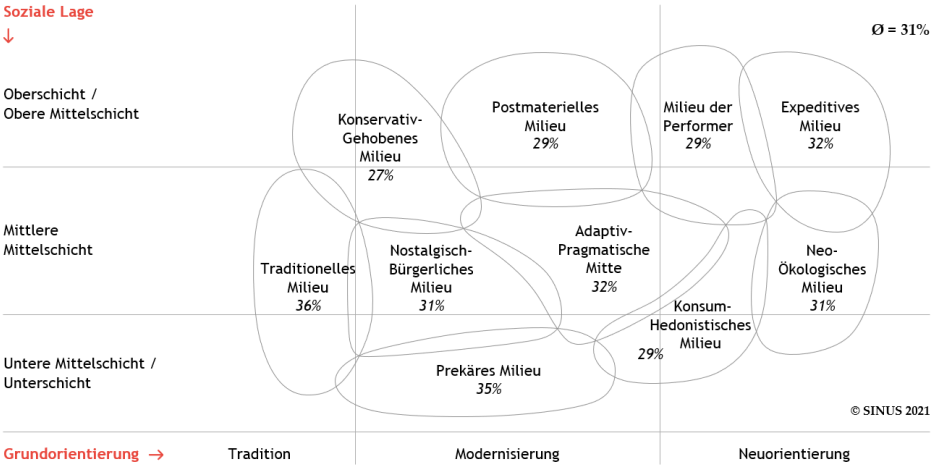


Basis: Eltern 803 Fälle; Angaben in %;
23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

Lehrkräfte nutzen KI - Unentschieden

Gesamtbevölkerung:

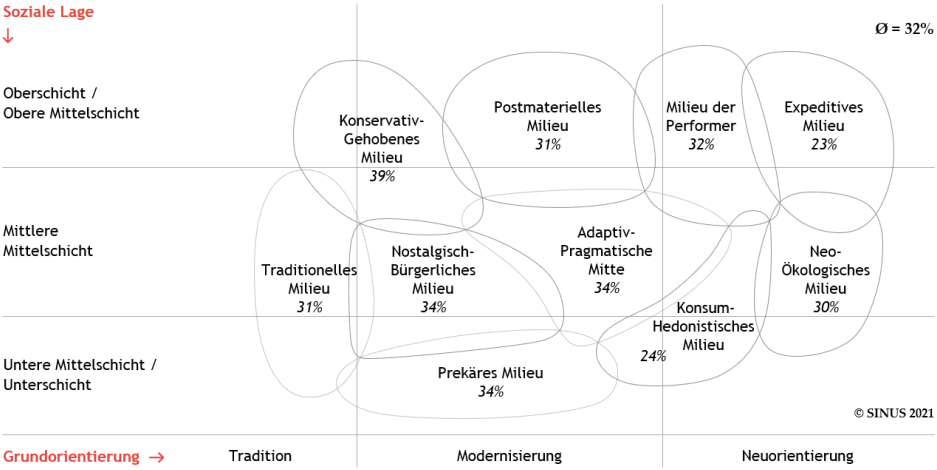


Basis: Gesamt 2.594 Fälle; Angaben in %;

23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

Eltern:



Basis: Eltern 803 Fälle; Angaben in %;

23. Wie finden Sie diese Reformidee?

Überdurchschnittlich
Durchschnittlich
Unterdurchschnittlich

7 Literatur

Langenohl, S., Gaber, R., Borgstedt, S., Wittowsky, D., Scharf, F., & Groth, S. (2025). *Zwischen Frust und Freiheit: Mobilität junger Menschen. Eine Grundlagenstudie zu Einstellungen und Verhalten in der Mobilität*. ADAC Stiftung. https://doi.org/10.69154/20251102

SINUS-Institut. (2026, 28. Juli). *Künstliche Intelligenz verändert Deutschland – aber nicht alle auf dieselbe Weise*. https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/kuenstliche-intelligenz-umgang-gesellschaft

SINUS-Institut. (2024). *MINT Motivation: Integrierter Gesamtbericht des SINUS-Instituts*. Deutsche Telekom Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/fileadmin/media/analysen/studie/mint-motivation/dts-sinus-studie-mint-motivation-ergebnisbericht.pdf

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2025). *Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2025*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220257005.html

8 Impressum

Auftraggeber:

Deutsche Telekom Stiftung
www.telekom-stiftung.de

Durchführendes Institut:

SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg & Berlin
www.sinus-institut.de

Studienleitung:

Dr. Rusanna Gaber, Senior Research & Consulting
rusanna.gaber@sinus-institut.de

Autorinnen (SINUS):

Dr. Silke Borgstedt, Geschäftsführerin SINUS
silke.borgstedt@sinus-institut.de

Dr. Rusanna Gaber, Senior Research & Consulting
rusanna.gaber@sinus-institut.de

Leonie Regen, Research & Consulting SINUS
leonie.regen@sinus-institut.de

© Copyright:

Deutsche Telekom Stiftung, Bonn und SINUS-Institut, Heidelberg/Berlin 2026