

Heinz Klippert

PÄDAGOGIK

# Die gelähmte Bildungsrepublik

Plädoyer für eine  
veränderte Reformpolitik



E-Book inside

**BELTZ**

Heinz Klippert

**Die gelähmte Bildungsrepublik**

## Leitgedanke

Die deutschen Schulpolitiker sind Weltmeister im Entwickeln immer neuer innovativer Programme, Konzepte, Leitlinien und Modelle; aber sie sind ziemlich Dilettanten im Bereich der praktischen Umsetzung dieser Reformoptionen. Kein Wunder also, dass viele Reformvorhaben der letzten Jahrzehnte eher »Glühwürmchen« geblieben sind und oft bereits im Vorstadium der schulischen Realisierung wieder verblassten bzw. erloschen.

Nachhaltige Schulentwicklung muss anders ansetzen und verlangt deutlich mehr als das kriseninduzierte *Designen* innovativer Leitbilder, Schulprogramme, Bildungspläne, Bildungsstandards, Unterrichtsmethoden oder Evaluationsverfahren auf Ministeriums- und/oder Schulebene.

Vielmehr erfordert sie ganz zentral das nachdrückliche Klären, Einüben und Konsolidieren entsprechender alltagstauglicher Handlungsweisen, Planungsroutinen und Kooperationsstrategien durch die schulischen Akteure selbst. Nur so lässt sich eine nachhaltige Reformarbeit sicherstellen.

Heinz Klippert

# Die gelähmte Bildungsrepublik

Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik

Mit E-Book inside

**BELTZ**

Dr. *Heinz Klippert*, Jg. 1948, Diplom-Ökonom; Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit in Hessen; Dozent, Trainer und Berater im Bereich der Lehrerfortbildung – Schwerpunkt: Unterrichtsentwicklung. Verfasser zahlreicher Bücher zur Methodik und Didaktik modernen Unterrichts, zu den Aufgabenfeldern Methodenlernen, Schüleraktivierung, Umgang mit Heterogenität und Lehrerentlastung sowie zum Problemfeld Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-83226-9 Print  
ISBN 978-3-407-83227-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber  
Umschlaggestaltung: Michael Matl  
Umschlagabbildung: Getty Images © Eoneren

Herstellung: Jenny Pöttsch  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>Einleitung</b> .....	12
<b>1. Warum Deutschland Bildungsreformen braucht</b> .....	19
1.1 Bildungsökonomische Überlegungen .....	19
1.2 Das Problem der Chancengleichheit .....	24
1.3 Viele Schüler/innen »können« zu wenig .....	27
1.4 Innovationsbedarf beim digitalen Lernen .....	32
1.5 Singularitäten als neue Herausforderung .....	36
1.6 Zunehmende Inklusionserfordernisse .....	39
1.7 Die Notwendigkeit der Lehrerentlastung .....	43
1.8 Von alten und neuen Lehrerroutinen .....	45
1.9 Zur Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert .....	48
1.10 Glühwürmcheneffekte reichen nicht .....	50
<b>2. Zur Reformhistorie der letzten sechs Jahrzehnte</b> .....	52
2.1 Pichts Bildungskatastrophe als Treiber .....	52
2.2 Den Anfang bildeten Strukturreformen .....	56
2.3 Curriculum-Reformen der 1970er-Jahre .....	58
2.4 Innovationsansätze in der Lehrerbildung .....	63
2.5 Die Gesamtschule als Hoffnungsträger .....	68
2.6 Modellversuche und sonstige Initiativen .....	75
2.7 Die Entdeckung der selbstständigen Schule .....	79
2.8 Schulprogrammarbeit und Schulevaluation .....	84
2.9 Die Wiederbelebung des Erzieherischen .....	88
2.10 PISA und die Renaissance des Unterrichts .....	90
2.11 Neue Bildungsstandards und Bildungspläne .....	94
2.12 Ausbau der Früh- und Ganztagsförderung .....	100
2.13 Das leise Verschwinden der Hauptschulen .....	105
2.14 G8 und die Sorge um die Hochbegabten .....	108
2.15 Schule für alle – inklusive Bildungsarbeit .....	112

2.16	Digitalpakt und verstärktes Online-Lernen .....	116
2.17	Fazit: Der Fortschritt ist eher eine Schnecke .....	120
<b>3.</b>	<b>Einige Gründe für das Scheitern von Reformen .....</b>	<b>124</b>
3.1	Das Kernproblem der Unübersichtlichkeit .....	124
3.2	Fehleinschätzungen zum »Cultural Change« .....	126
3.3	Die Altlast des ständestaatlichen Denkens .....	129
3.4	Der Föderalismus als Innovationsbremse .....	132
3.5	Wenn die Überzeugungstäter abtreten .....	135
3.6	Zur Sprunghaftigkeit der Bildungspolitik .....	138
3.7	Der Abstraktismus der Reformdesigner .....	140
3.8	Schulversuche und anderes »Blendwerk« .....	142
3.9	Wer es allen recht machen will, scheitert .....	144
3.10	Die Lernende Schule als Mogelpackung .....	145
3.11	Abschreckende Beschäftigungsprogramme .....	148
3.12	Bürokratisierung und Unterfinanzierung .....	150
3.13	Innovationsferne Pädagogen-Ausbildung .....	152
3.14	Auch der Beamtenstatus hat seine Tücken .....	155
<b>4.</b>	<b>Was nachhaltige Schulentwicklung begünstigt .....</b>	<b>160</b>
4.1	Grundsätzliches zum Thema Nachhaltigkeit .....	160
4.2	Die Rahmenbedingungen müssen stimmen .....	164
4.3	Neues muss nützlich und machbar sein .....	167
4.4	Unterrichtsentwicklung als Basisstrategie .....	170
4.5	Zur Bedeutung des Unterstützungssystems .....	175
4.6	Das Innovationsmanagement muss passen .....	179
4.7	Einige Tipps zur Qualifizierungsoffensive .....	183
4.8	Lehrerentlastung als Innovationsmotor .....	190
4.9	Zur Relevanz effektiver Lehrerkooperation .....	193
4.10	Was gut werden soll, braucht ziemlich lange .....	197
4.11	Klarstellungen zum Anreizsystem für Lehrer .....	200
4.12	Auch die Sachressourcen müssen stimmen .....	204
4.13	Entscheidend ist der Aufbau neuer Routinen .....	207
<b>5.</b>	<b>Konsequenzen für die aktuelle Bildungspolitik .....</b>	<b>211</b>
5.1	Vordergründige Symbolpolitik reicht nicht .....	211
5.2	Weniger ist mehr – Konsolidierung tut Not .....	214
5.3	Einige Anstöße zur Bildungsfinanzierung .....	217
5.4	Nötig ist ein Institut zur Reformplanung .....	221

5.5	Mehr Kompetenzen für die Bundesebene .....	225
5.6	Umbau der Lehreraus- und -fortbildung .....	229
5.7	Neuprofilierung der Schulleitungsaufgabe .....	235
5.8	Neue Standards bei der Lehrerrekutierung .....	238
5.9	Qualifizierung versierter Innovationshelfer .....	242
5.10	Veränderte Aufgaben für die Schulaufsicht .....	244
5.11	Ausbau der Integrierten Gesamtschulen .....	247
5.12	Ausbau der Ganztagsschulangebote .....	251
5.13	Einstellung weiterer Lehr- und Förderkräfte .....	253
5.14	Mehr Selbstständigkeit für die Einzelschule .....	254
5.15	Förderung kommunaler Bildungsnetzwerke .....	258
5.16	Fazit: Was sich vom Ausland lernen lässt .....	262
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>267</b>

## Widmung

Widmen möchte ich dieses Buch allen *Mitstreiter/innen und Weggefährt/innen* in mehreren Bundesländern, die mich in den zurückliegenden Jahrzehnten trotz mancher Mühen und Widerstände immer wieder darin bestärkt haben, dass der wirksame Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur in den Schulen möglich, notwendig und aussichtsreich ist.

Zusammen mit ihnen habe ich gelernt, dass es dazu unbedingt einer verlässlichen Institutionalisierung innovationszentrierter Lehrertrainings, Workshops, Kooperationsverfahren, Unterstützungs- und Entlastungsmaßnahmen, strategischer Netzpläne und eines entsprechenden Innovationsmanagements der Schulleitungen bedarf, wenn die angesagten Reformen die nötige Tiefe, Breite und Nachhaltigkeit erreichen sollen.

Für diese inspirierende Begleitung, Ermutigung und Impulsgebung möchte ich mich bei allen ganz herzlich bedanken.

# Vorwort

Vor Kurzem stellte mir ein befreundeter Organisationsentwickler und Unternehmensberater die Frage, warum es denn im Schulbereich so schwerfalle, nachhaltige Veränderungsprozesse in Gang zu setzen und zielführend voranzubringen. Ich stutze zunächst und verweise dann mit einem gewissen Elan darauf, dass es in den letzten Jahrzehnten doch recht respektable Modernisierungsschritte gegeben habe – trotz gravierender finanzieller, struktureller, personeller und institutioneller Restriktionen. Ich verweise auf die neuen Bildungspläne, auf diverse Finanzpakete, zurückliegende Strukturreformen sowie darauf, dass neuere Errungenschaften wie die verbesserten PISA-Ergebnisse, der aktuelle Digitalpakt, die Abschaffung der Hauptschulen sowie der Aufbau Inklusiver Schulen mit ihren speziellen Förderprogrammen für benachteiligte Kinder doch gute Beispiele dafür seien, dass es um die Innovationskraft des deutschen Schulwesens gar nicht so schlecht bestellt sei.

Doch schon während ich so argumentiere, überkommen mich gewisse Zweifel, ob es nicht womöglich genauso viele Beispiele für die chronische Rückständigkeit des deutschen Schulwesens gibt. Fakt ist nämlich, dass es in vielen Bereich nach wie vor gravierende Innovationsversäumnisse gibt, die sich nicht selten zu richtiggehenden Reformstaus ausgewachsen haben. Und genau diese kritischen Beispiele hält mir mein Freund denn auch umgehend entgegen, indem er unter anderem auf die alarmierenden Befunde in Sachen Chancenungleichheit, digitale Rückständigkeit, marode Schulgebäude, verfrühte Schülerselektion, ungenügende Lerneffizienz, fehlende Lehrkräfte und lähmende Lehrerbelastung verweist. Sein Tenor: Gerade die aktuelle Corona-Krise belege, dass die deutsche Bildungspolitik dringend umsteuern und nachhaltigere Modernisierungseffekte in den Schulen sicherstellen müsse. Viele Reformen existierten doch nur auf dem Papier.

Ich versuche erneut zu kontern und oute mich als Nutznießer verschiedener Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte. Habe ich doch als Absolvent des Zweiten Bildungsweges in den 1960er und 1970er-Jahren sowohl von der Gründung der Hessenkollegs als auch von den seinerzeit recht großzügig gewährten Stipendien für Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten profitiert. Auch den Aufbau und die pädagogische Ausrichtung der Integrierten Gesamtschulen, die ich als Junglehrer in den 1970er-Jahren miterleben durfte, erwähne ich als Beleg für die offenkundige Innovationskraft unseres Bildungswesens. Schließlich verweise ich noch auf die durch PISA ausgelösten Reform-Maßnahmen, an denen ich als praktizie-

render Schul- und Unterrichtsentwickler mit beteiligt war, um einer nachhaltigeren und alltagstauglicheren Unterrichtsentwicklung den Weg zu bahnen.

Mit einem gewissen Stolz vermerke ich, dass das von mir entwickelte Programm der *Pädagogischen Schulentwicklung (PSE)* im deutschsprachigen Raum große Resonanz gefunden und in Hunderten von Schulen ganz wesentlich dazu beigetragen hat, dass es dort zur Bildung tatkräftiger Innovationsteams sowie zum differenzierten Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur gekommen ist – planvolle Lehrerfortbildung, Schulleiterqualifizierung und Lehrerkooperation mit eingeschlossen. Das alles erwähne ich als Beweis dafür, dass Schul- und Unterrichtsreformen hierzulande nicht nur möglich, sondern sogar ausgesprochen chancenreich sind. Ernsthaft ins Grübeln komme ich erst, als mich mein Freund nach der faktischen Lebensdauer der angestoßenen Reformprojekte fragt.

Bei näherem Nachdenken wird mir nämlich klar, dass viele der durch PISA ausgelösten Reformprogramme den Unterricht der meisten Lehrkräfte nur marginal verändert haben. Zwar wurden neue Bildungsstandards, Bildungspläne, Arbeitspläne und innovative Lernmethoden entwickelt und zur schulpraktischen Umsetzung empfohlen, häufig allerdings nur sehr halbherzig implementiert. Das bestätigen unter anderem einschlägige Evaluationsstudien aus Rheinland-Pfalz und Hessen (vgl. AQS 2009; Nieder u. a. 2011). Dieses Wirksamkeitsdilemma gilt selbst für viele von mir betreute Modellschulen in Rheinland-Pfalz und anderswo. Die Stringenz und Nachhaltigkeit der dort gestarteten Innovations-, Teambildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ließen nach anfänglichen Fortschritten vielerorts deutlich zu wünschen übrig. Der »alte Trott« kehrte bald zurück.

Natürlich lässt sich zu dem von meinem Freund eingebrachten Verweis auf die Reformdynamik in Unternehmen relativierend feststellen, dass die dort vorherrschenden Rahmenbedingungen völlig andere als in Schulen sind. Unternehmen können Innovationsvorhaben in aller Regel mit viel Druck und Zug durchsetzen, da die Mitarbeiter/innen ansonsten ihre Arbeitsplätze und Karrierechancen gefährden. Solche Hebel fehlen im Schulbereich. Von daher ist die Einführung neuer Denk- und Handlungsweisen in deutschen Schulen vergleichsweise schwierig. Diese Relativierung sollte jedoch keine Entschuldigung dafür sein, dass viele schulische Reformansätze der letzten Jahrzehnte eher »Scheinreformen« geblieben sind. *Scheinreformen* in dem Sinne, dass die bestehenden Kernprobleme wie Chancenungleichheit, Monokultur des Unterrichts oder Integrationsversagen nicht wirklich behoben wurden. Die faktischen Modernisierungseffekte sind auf jeden Fall ziemlich unbefriedigend.

Woran das liegt und wie sich dieser fatalen Innovationsträgheit bildungspolitisch entgegenwirken lässt, ist Gegenstand dieses Buches. Dabei geht es ganz zentral darum, den besagten Gelingensbedingungen wirksamer Schul- und Unterrichtsentwicklung möglichst konkret auf die Spur zu kommen und empfehlenswerte Strategien und Weichenstellungen für eine effektivere Reformpolitik im

Schulbereich herauszuarbeiten. Dazu greife ich u. a. auf langjährige Erfahrungen in Schule, Lehrerfortbildung, Planungskommissionen sowie in diversen von mir betreuten Reformprojekten in mehreren Bundesländern zurück. Die dort gestarteten Versuche haben mir nicht nur wichtige strategische Erkenntnisse gebracht, sondern immer wieder auch Impulse in Sachen Innovationsmanagement vermittelt. Rückblickend steht für mich fest: Schulische Reformprozesse müssen deutlich alltagstauglicher, systematischer, verbindlicher und motivierender angelegt und so institutionalisiert werden, dass sich auf Lehrer- wie Schulleiterseite innovative Handlungsstrategien ausbilden können.

Gestützt sind die nachfolgenden Analysen und Überlegungen vornehmlich auf zwei Quellen: zum einen auf einschlägige Reformstudien in Hessen, Rheinland-Pfalz, Berlin, Nordrhein-Westfalen und einigen weiteren (Bundes-)Ländern, in denen ich unterrichtszentrierte Innovationsprozesse mitgestalten durfte. Zum anderen aber auch und besonders auf zahllose Gespräche mit höchst inspirierenden Weggefährten, die mir in diesen Ländern mit Rat und Tat zur Seite standen. Dazu zählen sowohl die mehr als 500 »Lehrer-Trainer/innen«, die ich länderbezogen ausgebildet und eine Zeit lang auch begleitet habe, als auch die zuständigen Reformprojektverantwortlichen dieser Länder, mit denen ich immer wieder anregende Strategie- und Problemlösungen führen konnte.

Zu diesen letztgenannten Weggefährten zählen an vorderster Stelle Wilfried Lohre (NRW), Barbara Duske-Mernberger (Berlin), Dr. Christian Kubina (Hessen), Dietmar Gschrey (München), Dr. Wolfgang Eckart (Nürnberg), Ottmar Wagner (Saarland), Wolfgang Seibold (Baden-Württemberg), Guy Strauss (Luxemburg), Paul Kral (Wien) und Dr. Leopold Ettmayer (Tirol). Ihnen allen gilt mein besonderer Dank dafür, dass sie mir mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Anfragen geholfen haben, den Bedingungen wirksamer Schul- und Unterrichtsentwicklung auf die Spur zu kommen. Im Austausch mit ihnen ist mir zunehmend klargeworden, dass schulische Reform-Maßnahmen unbedingt Systematik brauchen und in aller Regel umso nachhaltiger gelingen, je konsequenter sie institutionalisiert und durch entsprechende Fortbildungs-, Steuerungs-, Vernetzungs- und Unterstützungsmaßnahmen auf Kurs gehalten werden. Das Buch spiegelt diese Impulse und Erkenntnisse.

Landau im Sommer 2022  
Heinz Klippert

# Einleitung

Die deutsche Schulgeschichte ist übersät mit respektablen Reformideen und Reformansätzen. Das gilt keinesfalls nur für die Nachkriegszeit. Schon im 16. und 17. Jahrhundert gab es Bildungsreformer wie Philipp Melanchton (1497–1560) und Johann Amos Comenius (1592–1670), die u. a. für eine breite Allgemeinbildung des »niedereren Volkes« eintraten und die Gründung entsprechender kommunaler/kirchlicher Einrichtungen initiierten. Diese zaghafte Reformbewegung gewann später deutlich an Schwung, als Preußen mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1717 das Bildungsprivileg der Oberschicht ganz offiziell auf alle Bevölkerungsschichten ausdehnte. Danach gab es nicht nur ein *Recht* auf Bildung, sondern auch eine *Pflicht* dazu. Allerdings berührte diese Bildungsverpflichtung vorrangig die Kinder der niederen Stände, die damit erstmals gehalten waren, sogenannte »Elementarschulen« zu besuchen (später »Volksschulen«). Die Kinder der Oberschicht besuchten weiterhin die zur Universitätsreife führenden Höheren Schulen.

An diesem zweigliedrigen Schulwesen änderte sich bis ins späte 19. Jahrhundert hinein nur wenig. Zwar sorgte Johann Julius Hecker bereits im Jahr 1747 dafür, dass in Berlin eine erste »*Realien-Schule*« errichtet wurde. Dieser mittlere Bildungsweg blieb jedoch für lange Zeit ziemlich bedeutungslos. Auch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) verband mit seinen bahnbrechenden Reforminitiativen Anfang des 19. Jahrhunderts den Anspruch, *humanistische Bildung* für Kinder aus allen Schichten zu ermöglichen. De facto erreichte sein elitäres Bildungs- und Fächerprogramm allerdings nur die eng begrenzte Oberschicht sowie besonders ambitionierte Mittelschichtangehörige. Das Gros der Bevölkerung schickte seine Kinder weiterhin zur Elementar- bzw. Volksschule. Von Chancengerechtigkeit und breiter Potenzialaktivierung konnte keine Rede sein.

Das änderte sich leicht, als das zweigliedrige Schulwesen im 20. Jahrhundert vorsichtig umgebaut und einige neue schulstrukturelle und pädagogische Reformperspektiven eröffnet wurden. Wichtige Impulsgeber waren damals diverse reformpädagogische Initiativen, die sich in der Weimarer Zeit herausbildeten und danach strebten, die wilhelminische Paukschule hinter sich zu lassen. Gefordert wurde eine neue Pädagogik vom Kinde aus – gepaart mit mehr Selbsttätigkeit, freiem Arbeiten, Erlebnispädagogik, Gemeinschaftsbildung und handlungsbetontem Lernen. Damit verband sich die Hoffnung auf einen deutlichen Zuwachs an Chancengleichheit, Erfahrungslernen und Selbstbestimmung. Diverse freie Schulen und Landerzie-

hungsheime griffen diese Optionen auf und versuchten sie ebenso mutig wie kreativ in die Tat umzusetzen. Dieser pädagogische Umbruch stoppte jedoch abrupt, als die Nationalsozialisten die Macht übernahmen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg standen die Bildungsverantwortlichen zunächst vor der ungewohnten Aufgabe, ein demokratiekompatibles Bildungswesen jenseits der alten Fesseln des herkömmlichen Autoritarismus aufbauen zu müssen. Wie aber erzieht man Demokraten? Welche Schulstrukturen begünstigen Partizipation und Selbstbestimmung? Wie lässt sich eine umfassende Volksbildung gewährleisten, die den Untertanengeist überwinden und die Teilhabe an der gesellschaftlichen und technisch-ökonomischen Modernisierung des Landes sicherstellen hilft? Diese und andere Fragen standen seinerzeit im Mittelpunkt der schulpolitischen Debatte. Dabei war vielen Bildungsverantwortlichen durchaus bewusst, dass das traditionelle zweigliedrige Schulsystem unzureichend ist und vieles dafür spricht, den Aufbau einer dritten Bildungssäule anzugehen – der sogenannten Mittelschule bzw. Realschule.

Dieses *dreigliedrige Schulwesen* mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien galt als demokratiekompatibel, aber auch als leistungsfähig genug, um den neuen ökonomischen und technischen Herausforderungen der Moderne gerecht werden zu können. Diese Zuversicht blieb zunächst auch recht stabil, bekam aber spätestens Anfang der 1960er-Jahre gewaltige Risse, als die dramatische Diskrepanz zwischen dem realen Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und den tatsächlichen Qualifizierungsleistungen der Schulen sichtbar wurde. Markanter Ausdruck dieser Verunsicherung war das 1964 von Georg Picht veröffentlichte Buch »Die deutsche Bildungskatastrophe« (vgl. Picht 1964), in dem mit ungewohnt klaren Worten auf die fatalen wirtschaftlichen Folgen des bestehenden Qualifikationsmangels hingewiesen und die Bedeutung einschneidender Bildungsreformen angemahnt wurde. Näheres dazu findet sich in Abschnitt 2.1 dieses Buches. Die Folge dieses Weckrufs war eine ebenso intensive wie kontroverse Debatte über den Zusammenhang von Ökonomie und Schulbildung.

Auch wenn Pichts Analysen und Warnungen in ihrer Schärfe deutlich überzogen waren (vgl. Tenorth 2017), so war sein Plädoyer für mehr Chancengerechtigkeit, höhere Abiturientenquoten, konsequente Wissenschaftsorientierung und höhere Bildungsausgaben dennoch mehr als berechtigt. Zwar galten für die von Picht zum Prototyp der Bildungsbenachteiligung erklärten »katholischen Arbeitermädchen vom Lande« seinerzeit sicherlich andere Restriktionen als heute. Gleichwohl bleiben die vorgetragenen Kritikpunkte und Forderungen bis heute höchst relevant und anregend. Der wesentliche Unterschied zu damals besteht lediglich darin, dass die beklagte Chancenungleichheit heutzutage nicht mehr so sehr die (katholische) Landjugend oder die Arbeiterkinder schlechthin betrifft, sondern vorrangig Migrantenkinder und sonstige Heranwachsende aus prekären/bildungsfernen Familienverhältnissen.

So gesehen hat der Reformbedarf keinesfalls abgenommen. Er stellt sich heute nur anders dar und braucht auch veränderte Antworten. Das wird in den nachfolgenden Kapiteln des Buches verdeutlicht. Darin eingeschlossen sind grundlegende Überlegungen zu den Gründen für den anhaltenden Reformbedarf sowie zu den argumentativen Verschiebungen, die sich seit den 1960er-Jahren ergeben haben. Vor allem aber wird beleuchtet und problematisiert, wie die Bildungspolitik (siehe Kasten) auf die sich wandelnden Innovationsbedarfe reagiert hat, welche Fehleinschätzungen, Nachlässigkeiten, Effizienzverluste und sonstigen Versäumnisse ihr in den zurückliegenden Jahrzehnten unterlaufen sind und welche Veränderungsnotwendigkeiten sich von daher ergeben.

Diese kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme bildet den Kern des Buches. Beleuchtet werden dabei die letzten fünfzehn Jahre. Jene Zeitspanne also, in der ich persönlich das Trial and Error der deutschen Bildungspolitik in verschiedenen Institutionen und Funktionen miterleben konnte – und zwar als Stipendienempfänger, Ökonomiestudent, Lehrer, Lehrerfortbildner, Schulentwickler und Politikberater. In allen diesen Rollen habe ich Positives erlebt, aber auch eine Menge unausgeglichener Kurzzeitreformen oder sonstiger bildungspolitischer Scheinaktivitäten kennengelernt, die eher der Alibibesorgung als der nachhaltigen Veränderung der schulischen und unterrichtlichen Realitäten dienten. Zwar waren diese Implementierungsdefizite gewiss auch den restriktiven strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Schulwesens geschuldet. Gleichwohl erklärt das allein noch nicht die dürftigen Reformfolge der zurückliegenden Schulpolitik.

In den nachfolgenden Kapiteln wird sowohl den Ursachen dieser unbefriedigenden Wirksamkeit nachgegangen als auch die Frage beleuchtet, wie und wodurch sich schulreformerisches Handeln nachhaltiger und griffiger als bisher ge-

### **Klarstellung zum Begriff »Bildungspolitik«**

Wenn hier und im Folgenden von Bildungspolitik die Rede ist, dann sind damit in erster Linie die bundesweiten Initiativen, Programme und sonstigen Vorstöße gemeint, die Bund und Länder zwecks Modernisierung und Effektivierung der *schulischen* Bildungsarbeit gestartet haben. Zwar haben die Länder die Bildungshoheit, doch werden sie vom Bund unterstützt (vgl. Art. 30 GG). Der *Bund* sorgt für die nötige länderübergreifende Rahmensteuerung sowie für Sonderprogramme zur besseren Bewältigung gesamtstaatlicher Aufgaben, während die operative Seite der Schulentwicklung und Schulausstattung den Ländern und Kommunen obliegt. Koordiniert wird diese Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK). Fazit: Wegen der besonderen Bedeutung der Makroebene der Bildungspolitik richtet sich das Hauptaugenmerk im Buch auf die *länderübergreifenden Reformansätze* sowie auf die damit verbundenen Implementierungserfolge und -misserfolge.

stalten lässt. Im Vordergrund stehen dabei allerdings nicht die Bildungsreformen schlechthin, da diese bei Lichte betrachtet viel zu vielschichtig sind. Der Fokus richtet sich stattdessen auf die *Unterrichtsentwicklung* im engeren Sinne, und zwar mit dem Schwerpunkt Westdeutschland. Diese Klarstellung ist deshalb wichtig, weil es natürlich auch in der ehemaligen DDR Schul- und Unterrichtsreformen gegeben hat, die hier jedoch wegen ihrer schwierigen Vergleichbarkeit und den deutlich anders gelagerten politisch-ideologischen Rahmenbedingungen ausgeblendet werden müssen. Ausgeblendet auch deshalb, weil sie in der Nachwendezeit kaum noch eine Rolle gespielt haben.

Neben dieser Eingrenzung der schulpolitischen Bestandsaufnahme auf die Unterrichtsentwicklungsprozesse in Westdeutschland besteht eine zweite methodische Besonderheit des Buches darin, dass sich die intendierte Analyse ganz bewusst auf die dynamische Reformphase seit Mitte der 1960er-Jahre konzentriert. Auf jene Phase also, in der schulpolitisch ganz vieles bewegt, de facto aber auch so manches versäumt bzw. zu halbherzig gemacht wurde – insbesondere im Hinblick auf den Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur. Diese Reduktion des Forschungsfeldes ist deshalb sinnvoll, weil dadurch der nötige Tiefgang gesichert und die *Unterrichtsentwicklung* als Kern der Schulentwicklung besser ausgeleuchtet werden kann. Dementsprechend werden bildungspolitische Facetten wie die Hochschulreform, die Reform der gymnasialen Oberstufe, die Reform der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder andere strukturelle, institutionelle, föderale oder sonstige *unterrichtsferne* Reformprojekte bewusst vernachlässigt oder bestenfalls am Rande angesprochen.

Die Kernfrage im vorliegenden Buch ist also die, wie sich die landläufige Unterrichtsarbeit effektiver, schülergerechter und zeitgemäßer gestalten lässt und welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten die deutsche Bildungspolitik hat, diesem Anspruch gerecht zu werden und geeignete Reform-Maßnahmen auf den Weg zu bringen. Blickt man zurück, so macht sich diesbezüglich eher Ernüchterung breit. Die bisherigen Strukturreformen, Curriculumreformen, Schulversuche, Demokratisierungsansätze und sonstigen unterrichtsbezogenen Reformkonzepte haben eher selten die praktische Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte erreicht, sondern sind oft auf der Ebene der Programmplanung und Programmdiskussion verpufft. Das wird in den Kapiteln 1 bis 3 näher belegt werden. Was folgt daraus? Wer dieses fatale Verpuffen von Reforminitiativen verhindern will, muss unbedingt dafür sorgen, dass deutlich konkreter als bisher angesetzt und den Reformakteuren in den Schulen, Behörden und Lehrerbildungseinrichtungen beizeiten das nötige Handwerkszeug für die anstehende Unterrichtsentwicklung nahegebracht wird. Diesbezüglich bleibt noch viel zu tun.

Letzteres ist deshalb wichtig, weil die meisten Schulakteure durchaus bereit sind, Schule und Unterricht neu zu denken und für ein kräftiges Mehr an Chancengerechtigkeit, Lerneffizienz, Schülerintegration und Begabungsförderung

einzutreten. Woran es vielen von ihnen jedoch mangelt, ist das alltagstaugliche Repertoire für einen innovativen Unterricht. Da mangelt es nicht nur an Überzeugungen, sondern auch und besonders an griffigen innovativen Handlungsrouninen und Umsetzungshilfen sowie an Mut machenden Unterstützungsleistungen der Bildungspolitik, der Schulbehörden und der Lehrerbildungseinrichtungen. Vieles wird zwar intellektuell verhandelt, projiziert und in anspruchsvolle Konzepte, Meilensteine, Richtlinien und/oder Leitbilder überführt, aber deutlich zu wenig davon tatsächlich umgesetzt. Dabei besteht seit Langem Einigkeit darin, dass substantielle Unterrichtsreformen unverzichtbar sind, wenn den grassierenden Lernproblemen, Lehrerbelastungen, Qualifikationsdefiziten und digitalen Herausforderungen wirksam begegnet werden soll.

Die Folge dieses Umsetzungsdilemmas liegt auf der Hand: Die faktische Unterrichtsentwicklung erreicht in den meisten Schulen weder die nötige Breite noch die erforderliche Tiefe und Kontinuität, um das traditionelle Unterrichtsskript nachhaltig modernisieren und effektivieren zu helfen. Viele Reformbemühungen führen stattdessen zu den erwähnten »Glühwürmcheneffekten«, mit denen die betroffenen Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern und Bildungspolitiker/innen beim besten Willen nicht zufrieden sein können. Wer sich nämlich anstrengt, der möchte auch Erfolg sehen und die eigene Wirksamkeit erleben. Verglühen die eigenen Reformanstrengungen dagegen über Gebühr, so besteht zwangsläufig die Gefahr, dass vorschnell resigniert und in altgewohnte Verhaltensmuster zurückgeschaltet wird. Das gilt für Lehrkräfte und Schulleiter/innen, aber auch für die Gruppe der Schüler/innen. Diese drohende Sisyphusarbeit ist nicht selten derart abschreckend, dass unterrichtliche Neuerungen gar nicht erst angegangen werden. Da helfen auch gegenläufige Appelle nur wenig.

So gesehen sind Erfolg versprechende Unterrichtsentwicklungsprozesse hochgradig darauf angewiesen, dass bei den schulischen Akteuren eine möglichst überzeugende *Kompetenzmotivation* entsteht, das heißt das Gefühl und die Gewissheit, dass die praktische Umsetzung der betreffenden unterrichtlichen Neuerungen schon gelingen wird. Daran hat es in der Vergangenheit leider nur zu oft gehapert. Deshalb richtet sich das Hauptaugenmerk in diesem Buch auch auf die Frage, was denn die praktische Umsetzung angesagter Reformvorhaben in praxi erschwert oder auch erleichtert. Welche Restriktionen, Nachlässigkeiten und Fehleinschätzungen gibt es und was kann unter Umständen getan werden, damit angesagte Reformen nachhaltiger angenommen und umgesetzt werden? Oder ganz grundsätzlich gefragt: Ist es denn überhaupt realistisch anzunehmen, dass sich ein schwer zu manövrierender Tanker wie die deutsche Schule zu einem substanziellen pädagogischen Kurswechsel bewegen lässt? Diesen und anderen Fragen wird im vorliegenden Buch nachgegangen.

Die korrespondierende Klärungsarbeit beginnt in Kapitel 1 damit, dass streiflichtartig skizziert wird, warum das deutsche Schulwesen Reformen braucht und

welche Hintergründe die bestehenden Reformfordernisse haben. Die diesbezüglichen Argumentationsstränge reichen von bildungsökonomischen, technologischen, erziehungswissenschaftlichen, familiensoziologischen und gesellschaftspolitischen Erwägungen über grundlegende pädagogische und lerntheoretische Befunde und Optionen zur Legitimierung einschneidender Unterrichtsreformen bis hin zu spezifischen Problemanzeigen in Sachen Rollenvorstellungen, Handlungsroutinen und Alltagsbelastungen der verantwortlichen Lehrkräfte und Schulleiter/innen. Der Tenor bei alledem ist recht eindeutig: Der Reformbedarf im deutschen Bildungswesen ist und bleibt groß.

Im *zweiten Kapitel* richtet sich der Blick auf die faktische Reformarbeit seit Mitte der 1960er-Jahre. Typisch für diese Reform-Ära ist, dass die staatliche Bildungspolitik sehr stark auf systemische, strukturelle, curriculare und andere »Meta-Reformen« gesetzt hat. Gedreht wurde vor allem an Stellschrauben wie der Schulstruktur, Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsfinanzierung, Lehrplanentwicklung, Modellversuchsförderung, Schulverfassung, Elternmitwirkung oder Schulprogrammarbeit; weniger dagegen am Lehren, Lernen und Leben in den Schulen selbst. Die betreffenden Reformansätze werden in knappen Umrissen skizziert und auf ihre Erfolge und Schwachpunkte hin abgeklopft. Dabei wird sich zeigen, dass es in den letzten fünf Jahrzehnten nie wirklich Stillstand gegeben hat. Vieles wurde versucht, manches wurde modifiziert, anderes wieder ganz fallengelassen. Trotz dieser Bemühungen sind die substanziellen Reformertolge dieser Ära alles andere als überzeugend.

Wie sich dieses Wirksamkeitsdilemma erklären lässt, ist Gegenstand des *dritten Kapitels*. Darin wird aufgezeigt, dass Bildungsreformen immer dann zu scheitern drohen, wenn sie zu abstrakt bleiben, zu aufwendig und vielschichtig sind, zu punktuell, sprunghaft und unverbindlich erfolgen, zu wenig Rücksicht auf die tatsächlichen Problemlagen der Lehrkräfte, Eltern, Schüler/innen und Schulleiter/innen nehmen oder aber den wirksamen Aufbau tragfähiger Innovationskompetenzen bei den Reformakteuren vor Ort vernachlässigen. Viele dieser Bremsklötze beeinträchtigen die schulische Reformarbeit bis heute. Dabei zeigt sich als eines der Hauptprobleme das häufige Fehlen alltagstauglicher Innovationsroutinen bei den Reformverantwortlichen. Das betrifft Lehrkräfte, Schulleiter/innen, Schulräte und Lehrerausbilder gleichermaßen. Vielen von ihnen mangelt es nicht nur an praktischem Know-how, sondern oft auch an der grundlegenden Bereitschaft zu substanziellen Veränderungen.

In Kapitel 4 wird der Blick alsdann nach vorne gerichtet und ganz gezielt auf die Gelingensbedingungen nachhaltiger Bildungsreformen geschaut, das heißt auf jene Parameter, die engagierte und ausdauernde Reformhandlungen in Schule und Lehrerbildung begünstigen. Dementsprechend wird beleuchtet, wie den festgestellten Nachlässigkeiten und/oder Fehleinschätzungen der Reformverantwortlichen begegnet werden kann und welche Stellschrauben sich für die praktische

Unterrichtsentwicklung empfehlen, damit die anstehenden Neuerungen den nötigen Drive bekommen. Erfolgsgarantien gibt es zwar keine. Gleichwohl zeigen meine langjährigen Erfahrungen als Schulentwickler, dass zur Sicherung nachhaltiger Reformfolge eine ganze Menge getan werden kann und muss. Eine Faustregel dabei lautet: Innovationsprozesse gelingen umso besser, je alltagstauglicher sie angelegt sind, je ermutigender sie von staatlicher Seite unterstützt werden und je stärker ihre institutionelle Verankerung in der Einzelschule gelingt (Netzpläne). Andernfalls droht Halbherzigkeit.

Abgerundet wird diese Strategiekklärung in Kapitel 5 damit, dass einige abschließende Anregungen zur Effektivierung der aktuellen und zukünftigen Reformpolitik gegeben werden. Wo und wie sollten Bildungspolitiker/innen ansetzen, damit eine nachhaltigere Modernisierung der schulischen Lehr- und Lernkultur erreicht wird? Welche Weichenstellungen und bildungspolitischen Stützmaßnahmen bieten sich an? Die entsprechenden Empfehlungen beginnen bei der Aufstockung der Bildungsfinanzen und der Erweiterung der Bundeskompetenzen in Sachen Schulentwicklung und reichen über die Professionalisierung des Innovationsmanagements von Bund und Ländern sowie den nachdrücklichen Um- und Ausbau der Lehrer-, Schulleiter- und Ausbilderqualifizierung bis hin zur verstärkten Förderung von Ganztagschulen, Integrierten Gesamtschulen, regionalen Bildungnetzwerken und erweiterten Gestaltungsspielräumen in den Schulen selbst. Je besser es gelingt, diese Reform-Infrastruktur aufzubauen und die nötigen Unterstützungsleistungen des Staates sicherzustellen, desto größer ist die Chance, dass die fälligen Schul- und Unterrichtsreformen nachhaltig werden.

# 1. Warum Deutschland Bildungsreformen braucht

Deutschland ist ein höchst dynamisches Land, das sich immer neuen Herausforderungen gegenüberstellt. Waren es nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst vor allem die erwähnten Herausforderungen durch die aufkeimende Demokratie und die expandierende Marktwirtschaft, die eine zügige Modernisierung des bundesdeutschen Bildungswesens verlangten, so dominieren seit Mitte der 1970er-Jahre vor allem pädagogische, sozialpolitische, ethische und lerntheoretische Impulse und Herausforderungen. Korrespondierende Anliegen sind Begabungsförderung, Chancengerechtigkeit, gemeinsames Lernen, Kompetenzerweiterung, Individualisierung, Inklusion, Digitalisierung, Lehrerkooperation, Elternbeteiligung und Schulautonomie. Der daraus resultierende Reformdruck ist bis heute enorm. Dabei geht es vor allem um den Aufbau einer neuen Lehr-, Lern-, Förder- und Kooperationskultur in den Schulen. Die nachfolgenden Abschnitte skizzieren die Beweggründe, die hinter diesen Reformoptionen stehen. Die betreffenden Begründungsebenen reichen von ökonomischen, demografischen, gesellschaftspolitischen und informationstechnischen Begründungen bis hin zu pädagogischen, lerntheoretischen und familiensoziologischen Argumenten und Herausforderungen.

## 1.1 Bildungsökonomische Überlegungen

Zu den Kernaufgaben von Schule zählt das Vorbereiten der Jugendlichen auf die spätere Berufs- und Arbeitswelt. Diese Option löst zwar bei manchen Eltern und Lehrkräften noch immer ein latentes Unwohlsein aus, da die klassische Vorstellung von der zweckfreien Bildung nach wie vor ihre Anhänger hat. Gleichwohl ist die Akzeptanz bildungsökonomischer Überlegungen und Argumente in den letzten Jahrzehnten deutlich gewachsen. Bildungsökonomisch heißt hierbei, dass in besonderer Weise auf die Interdependenzen zwischen Wirtschaftsentwicklung und schulischer bzw. unterrichtlicher Arbeit geschaut wird, das heißt auf den Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum auf der einen und den schulischen Qualifizierungsprozessen und -resultaten auf der anderen Seite. Aus den diesbezüglich bestehenden Diskrepanzen resultieren seit Jahr und Tag vielfältige Reformforderungen, die Bildungspolitiker wie Schulpraktiker umtreiben. Trotz-

dem ist die besagte bildungsökonomische Sichtweise bis heute eher umstritten und mit mancherlei Vorbehalten und Einwänden behaftet.

Das bildungsökonomische Kalkül der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Bildung und Erziehung gilt traditionell als ziemlich profan – insbesondere unter Philologen, Theologen und anderen klassisch geprägten Bildungsbürger/innen. Deren idealistische Sichtweise änderte sich erst, als die hiesige Wohlstandsentwicklung Ende der 1950er-Jahre zunehmend in Gefahr geriet. Wohlstand wollten schließlich alle; auch das Interesse an Arbeitsplatzsicherheit und interessanten Berufen war groß. In dem Maße also, wie diese Bedürfnisse infolge mangelhafter Bildungsabschlüsse ins Wanken gerieten, wuchs die Akzeptanz bildungsökonomischer Überlegungen zur Stabilisierung der im Umbruch befindlichen Arbeitswelt. Einer Arbeitswelt, die nur jenen gute Arbeitsplätze, Löhne und Arbeitsbedingungen versprach, die entsprechend passgenau qualifiziert waren.

Genau in diesem letztgenannten Punkt liegt bis heute vieles im Argen. Die geforderte Passung zwischen den Qualifikationsbedarfen der Betriebe und den faktischen Qualifizierungsleistungen der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen wird häufig nur unzulänglich erreicht. Will sagen: Die schulische Lehr- und Lernkultur hinkt den Erfordernissen der Zeit immer wieder deutlich hinterher. Das galt für die 1960er- und 1970er-Jahre, als die bildungsökonomische Forschung und Politikberatung aufzublühen begannen und vielfältige Bildungsreformen auslösten. Das gilt aber auch noch heute, wo die Bildungspolitik zwar auf manche Reformversuche verweisen kann, die angestrebte Synchronisation von Qualifikationsnachfrage und Qualifikationsangebot aber dennoch oft zu wünschen übrig lässt. Mit anderen Worten: Die Diskrepanz zwischen dem, was die Wirtschaft an Qualifikationen wünscht und braucht, und dem, was die bestehenden Bildungseinrichtungen liefern, ist nach wie vor beträchtlich.

Kein Wunder also, dass die Wirtschaft immer wieder Unzufriedenheit signalisiert und Bildungsreformen einfordert. Das gilt für einzelne renommierte Großunternehmen genauso wie für die diversen Industrie-, Handels- und Handwerkskammern. Das gilt aber auch für die etablierte Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Der Tenor der von dort kommenden Stellungnahmen ist im Kern immer der gleiche: Nämlich der, dass die Schulen und Universitäten angesichts des rasanten technisch-ökonomischen Wandels viel zu sehr auf die klassischen Belehrungs- und Unterweisungsmethoden setzen und viel zu wenig Wert darauf legen, die Schüler/innen als flexible, selbstständige, kreative und teamfähige Problemlöser mit Eigeninitiative und Durchhaltevermögen zu qualifizieren.

Im Zentrum dieser Kritik steht die *unzureichende Ausbildungsreife* bzw. Ausbildungsfähigkeit vieler Schulabsolventen (vgl. Langenkamp/Linten 2018). Klage führen die betreffenden Betriebe und Kammern nicht nur darüber, dass die jungen Leute die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nicht hinreichend beherrschten. Beklagt wird auch und besonders, dass es vielen Jugendli-

chen beim Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt an grundlegenden personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen mangle, wie sie in der modernen Industrie- und Informationsgesellschaft benötigt würden. Die Folge dieser »qualitativen Passungsprobleme« sind kostspielige betriebliche Nachschulungsmaßnahmen, unbesetzte Ausbildungsstellen und einschneidende Jugendarbeitslosigkeit. Eine Misere, die sich eine moderne Hochleistungsökonomie wie die deutsche eigentlich gar nicht leisten kann.

Die abgebildete Karikatur illustriert diese Misere insofern, als sie die bestehende Kluft zwischen den von Wirtschaft und Politik formulierten Ansprüchen und dem tatsächlichen Lehr- und Lerngeschehen in den Schulen offenlegt. Wie sollen denn die Schüler/innen unter den skizzierten Umständen die geforderten Handlungs-, Persönlichkeits- und Berufskompetenzen erwerben, wenn sie de facto doch eher zum Nachplappern vorgekaufter Kenntnisse und Bekenntnisse angehalten werden. Das ist ein Widerspruch in sich selbst. Eine Schule, die dieses traditionelle Lehr-/Lernverständnis hochhält, muss sich nicht wundern, wenn es ihr nicht gelingt, die Schüler/innen überzeugend auf die moderne Wirtschafts- und Arbeitswelt vorzubereiten. Daran ändert auch die Tatsache nur wenig, dass inzwischen immer mehr Jugendliche zu höheren Schul- bzw. Bildungsabschlüssen gelangen.



Quelle: Gerhard Mester/Baaske Cartoons Müllheim

Höhere Bildungsabschlüsse sind das eine, die tatsächlich erworbenen Qualifikationen sind das andere. Und in diesem letztgenannten Punkt liegt unverändert so manches im Argen. Das unterstreicht die bildungsökonomische Forschung der letzten Jahrzehnte sehr deutlich. Ihr zentrales Anliegen ist es bis heute, die bestehenden Diskrepanzen zwischen den Qualifikationsbedarfen der Betriebe und den faktischen Qualifizierungsleistungen der Schulen und Hochschulen möglichst unverblümt zu analysieren und den daraus sich ableitenden bildungspolitischen Reformbedarf genauer zu beschreiben. Dass dieser Reformbedarf nach wie vor immens ist, ist ein offenes Geheimnis. Sowohl die anhaltenden Klagen der Betriebe und Wirtschaftsverbände als auch die miserablen Befunde der neueren TIMSS- und PISA-Studien unterstreichen diesen Reformbedarf. Wird er nicht gestillt, so steht zu erwarten, dass die propagierten ökonomischen Wachstums- und Modernisierungsziele in Gefahr geraten.

Eine dynamische Wirtschaft braucht nun einmal ein ähnlich dynamisches Bildungswesen, das die erforderlichen Qualifikationen liefert. Diese Gleichung ist mittlerweile auch weithin akzeptiert. Strittig ist jedoch die Frage, welche Qualifikationen es genau braucht, wenn die Zukunft unserer technisch hochgerüsteten und immer abstrakter werdenden Informations- und Wissensgesellschaft gesichert werden soll. Einigkeit besteht darin, dass die traditionelle Stoffhuberei angesichts der geringen Halbwertszeit des Fachwissens bei Weitem nicht mehr ausreicht, um die jungen Leute hinreichend auf die moderne Arbeits- und Berufswelt vorzubereiten. Fundiertes Fachwissen ist zwar nach wie vor wichtig, garantiert aber auf keinen Fall überzeugende berufliche Erfolge. Letzteres bestätigt sowohl die langjährige Diskussion über die Bedeutung sogenannter Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974) als auch die aktuelle Festschreibung weit gefasster Kernkompetenzen in den neuen Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer (vgl. Pant 2016).

Gemeinsam ist den explizierten Qualifikationstableaus, dass sie einen deutlich erweiterten Bildungsanspruch umreißen, dem die Schulen und Universitäten in der Regel jedoch nur unzureichend gerecht werden. Gefordert sind demnach sowohl innovationsstärkende Kernkompetenzen wie Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Teamfähigkeit und Problemlösungskompetenz als auch fachspezifische Fähigkeiten hinsichtlich gekonnter Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -anwendung. Selbstständiger Wissenserwerb ist darin mit eingeschlossen. Diese auf selbstständiges Handeln, Disponieren und Problemlösen der jungen Leute ausgerichtete Bildungsarbeit war in den Betrieben bis in die 1970er-Jahre hinein bedauerlicherweise eher unerwünscht, da dafür erklärtermaßen die weisungsbefugten Vorgesetzten zuständig waren – angefangen bei den Meistern und Vorarbeitern über die Gruppen-, Abteilungs- und Bereichsleiter bis hin zu den leitenden Angestellten auf der obersten Führungsebene.

Diese lähmende Engführung ist mittlerweile zwar tabu, wurde deshalb allerdings noch längst nicht überall mit der nötigen Entschiedenheit korrigiert. Hier

besteht vor allem in Klein- und Mittelbetrieben nach wie vor gravierender Reformbedarf, sollen die skizzierten bildungsökonomischen Erkenntnisse und Optionen angemessen in die Tat umgesetzt werden. In welche Richtung diese Reformarbeit gehen sollte, zeigt Abbildung 1. Danach genügt es nicht, der Fachkompetenz im engeren Sinne das Wort zu reden, wie das traditionell üblich ist. Vielmehr verlangt eine zeitgemäße *Berufsmaturität* deutlich mehr als fachliches Vorratswissen und normgerechte Reproduktionsleistungen. Darin sind sich Wirtschaft und Politik weitgehend einig. Hinzukommen müssen unbedingt weitere Kompetenzen im methodischen, sozialen, medialen und persönlichen Bereich (vgl. Abb. 1). Näheres dazu lässt sich aus den korrespondierenden Unternehmensbefragungen zur Ausbildungs- bzw. Berufsmaturität von Schulabsolventen entnehmen.

<b>Berufliche Schlüsselkompetenzen</b>	
<b>Kompetenzarten</b>	<b>Erläuterungen</b>
Fachkompetenz	Fachspezifische Kenntnisse, Erkenntnisse und Fähigkeiten, die fachlich fundiertes berufliches Handeln ermöglichen und gewährleisten – einschließlich Theorie- und Verfahrenswissen.
Methodenkompetenz	Methodisch-strategische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die helfen, fachliche Aufgaben und Probleme planvoll anzugehen (z. B. Recherche-, Visualisierungs-, Planungs- und Organisationsfähigkeiten).
Sozialkompetenz	Kommunikative und kooperative Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Förderung einer konstruktiven und respektvollen Zusammenarbeit – einschließlich Empathie und Konfliktfähigkeit.
Medienkompetenz	Die Fähigkeit und Bereitschaft, moderne (digitale) Medien und Gerätschaften gekonnt zu nutzen und deren Chancen und Gefahren reflektiert zu beurteilen und zu kommunizieren.
Persönlichkeitskompetenz	Persönliche Haltungen und Dispositionen, die die eigene Berufsarbeit beeinflussen (Eigeninitiative, Offenheit, Zielstrebigkeit, Ausdauer, Kreativität, Motivation, Flexibilität, Selbstkritikbereitschaft etc.).

Abb. 1

Ein typisches Qualifikationsranking befragter Personal- bzw. Ausbildungsverantwortlicher bundesdeutscher Betriebe zeigte bereits 2005 eine eher ungewöhnliche Prioritätenbildung, die sich bis heute nur unwesentlich verändert hat (vgl.

Butz 2007). Höchste Priorität besitzen danach die Schlüsselqualifikationen Zuverlässigkeit und Lernbereitschaft (je 98 Prozent Zustimmung), gefolgt von Kernkompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein (94 Prozent), Beherrschung von Grundrechenarten (91 Prozent), Selbstkritikfähigkeit (85 Prozent), Konfliktfähigkeit (83 Prozent), Problemlösefähigkeit (77 Prozent), Flexibilität (76 Prozent), Belastbarkeit (71 Prozent), Selbstständigkeit (62 Prozent) und Teamfähigkeit (56 Prozent). Diese Rangordnung unterstreicht die Notwendigkeit einer verstärkten Methoden-, Kooperations- und Persönlichkeitsbildung, wie sie weiter oben skizziert wurde. Entsprechende Bildungsreformen sind angezeigt.

Natürlich haben zwischenzeitlich Schlüsselqualifikationen wie IT-Kompetenzen und selbstständige Arbeitsweisen kräftig an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl ist der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft nach wie vor unübersehbar. So gesehen spiegeln Abbildung 1 sowie die dahinterstehenden bildungsökonomischen Sichtweisen die aktuellen Erwartungen der betrieblichen Entscheidungsträger recht gut wider. Das bestätigen nicht zuletzt die modernen Berufsbilder und Stellenausschreibungen in Tageszeitungen und sonstigen Verlautbarungen der Wirtschaft. Schwieriger wird es dagegen, wenn die konkrete Vermittlung der skizzierten Schlüsselkompetenzen genauer beschrieben werden soll. Wie sehen die entsprechenden Wege und Methoden aus? Klar ist, dass diesbezüglich das klassische Belehrungs- und Imitationslernen (vormachen – nachmachen) nicht mehr ausreichen, sondern verstärkt auf selbstständiges, kooperatives und problemlösendes Arbeiten und Lernen abgestellt werden muss. Eine zukunftsorientierte Reformpolitik muss entsprechende Akzente setzen.

## 1.2 Das Problem der Chancengleichheit

Ein zweiter Argumentationsstrang zur Begründung schulischer und unterrichtlicher Reform-Maßnahmen betrifft die höchst ungleiche Verteilung der Bildungschancen in Deutschland. Zwar erklärt die hiesige Bildungspolitik die Verbesserung der Chancengerechtigkeit gebetsmühlenartig zu ihrem Ziel. Allerdings ist es um die Realisierung dieses Ziels bislang alles andere als gut bestellt. Das ist deshalb so bedauerlich, weil zahllose Kinder damit leben müssen, dass ihnen qua Geburt ernsthafte Chancen verwehrt bleiben. Sie wachsen in ihren Familien oft unter sehr ungünstigen Bedingungen auf und bekommen damit gleichsam naturwüchsig ungleiche Bildungschancen in die Wiege gelegt, die ihren weiteren Lebens- und Entwicklungsweg prägen und beeinträchtigen. Prägend wirken dabei unter anderem die Schichtzugehörigkeit der eigenen Familie, deren ethnische Zugehörigkeit, ihre Religion, aber auch ihre regionale Abstammung. »Diese mit der Geburt ›sozial-  
geschriebenen‹ Lebensbedingungen sind ... mehr oder weniger ungleich verteilt« (Hopf/Edelstein 2018, S. 92).

Ähnliches gilt für die Sozialisationsfaktoren Freundeskreis, Freizeitgestaltung und Ernährung. Auch hier gibt es höchst unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die Kinder. Zwar ist unter diesen Umständen eine idealtypische Chancengleichheit schwer zu erreichen. Was jedoch immer geht und auch unbedingt angestrebt werden sollte, das ist die Sicherstellung eines verbesserten Zugangs *aller* Kinder zu den bestehenden Bildungsangeboten. Diese *Zugangsgerechtigkeit* liegt bis dato leider im Argen. Das lässt sich u. a. aus den diversen PISA-Studien der beiden letzten Jahrzehnte ersehen, die mit ziemlicher Regelmäßigkeit nachweisen, dass der Bildungserfolg deutscher Kinder in hohem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängt (vgl. BMBF 2016). Im Klartext: Wer aus der Mittel- oder Oberschicht kommt, gelangt in aller Regel zu relativ hohen Bildungsabschlüssen. Wer dagegen einen Migrationshintergrund hat und/oder aus sozial schwachen bzw. bildungsfernen Milieus stammt, erreicht erwiesenermaßen sehr viel seltener mittlere und höhere Bildungsabschlüsse (vgl. ebd.).

Ursächlich für diese Bildungs- und Entwicklungsdifferenzen sind weniger die unterschiedlichen Potenziale der Kinder, sondern in erster Linie ihre milieuspezifischen Prägungen und »Vorbilder«, die sie zuhause oder im Freundeskreis erleben. Viele dieser »Vorbilder« sind in Sachen Bildung eher abgehängt und/oder ambitionslos und induzieren genau dadurch ähnliche Einstellungen und Selbstkonzepte bei ihren Kindern. Das ist freilich nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite betrifft die Lehrkräfte, die gegenüber »Problemschüler/innen« nur zu oft Haltungen zeigen, die wenig stimulierend wirken. Auch wenn sie dieses selten bewusst tun, so neigen viele von ihnen doch intuitiv dazu, die ihnen anvertrauten Kinder vorschnell in die eine oder andere Schublade zu stecken und dementsprechend vorurteilsgeleitet zu behandeln (vgl. ebd., S. 5).

Eine auf Chancengerechtigkeit bedachte Bildungsarbeit kann sich derartige Diskriminierungsmechanismen schwerlich leisten. Zwar ist diese Einsicht bei vielen Bildungspolitikern auf Bundes- wie Landesebene durchaus vorhanden und in den zurückliegenden Jahrzehnten auch immer wieder zum Anlass genommen worden, um gezielte Kampagnen zur Steigerung der Bildungsgerechtigkeit zu starten (vgl. Kapitel 2). Trotzdem haben sich die faktischen Bildungschancen der Unterschichtkinder seither nur marginal verbessert (vgl. Schleicher 2020, S. 3). Von daher ist die staatliche Bildungspolitik auf jeden Fall gut beraten, ihre Bemühungen um eine möglichst nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen *aller* Kinder weiter voranzutreiben und deren Begabungen und Entwicklungschancen verstärkt wertzuschätzen und mobilisieren zu helfen. Entsprechende Schul- und Unterrichtsreformen sind unbedingt geboten.

Geboten deshalb, weil die Indizien für eine sträfliche Vernachlässigung der vorhandenen Begabungsreserven offenkundig sind. Die Folge dieser Vernachlässigung ist, dass ein erklecklicher Teil der bundesdeutschen Schülerschaft deutlich hinter den eigenen intellektuellen und strategischen Möglichkeiten zurückbleibt.

Das geht unter anderem aus der 2012er PISA-Studie hervor, in der für die Gruppe der 15- bis 16-Jährigen der ernüchternde Befund ermittelt wird, dass deren Mathematik-Leistungen hochgradig mit ihrer sozialen Herkunft korrelieren. Konkret: »Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenden Familien (schnitten) in Mathematik deutlich besser ab als ihre Klassenkameraden aus ärmeren Familien (43 Punkte Differenz). Das entspricht laut OECD einem Lernvorsprung von fast eineinhalb Schuljahren ... Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund« ([www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie](http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie), abgerufen am 10.5.2021). Mit Intelligenzunterschieden allein lassen sich diese Differenzen nicht erklären.

Unterschiede und Ungerechtigkeiten dieser Art zeigen sich aber nicht nur in einzelnen Fächern, sondern auch beim faktischen Zugang zu weiterführenden Realschulen und Gymnasien, der Kindern aus bildungsfernen und/oder finanzschwachen Familien überdurchschnittlich oft verwehrt bleibt. Das bestätigt unter anderem eine im Jahr 2016 erstellte IGLU-Studie, die der Leistungsfähigkeit von Grundschüler/innen am Ende der 4. Klasse nachspürt. Dabei zeigt sich: »Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenzen hatten Kinder aus der obersten Schicht ... eine fast vier Mal höhere Chance als Kinder von Facharbeitern, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen ... Daten des IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 belegen einen ähnlich starken Einfluss der sozialen Herkunft für den tatsächlichen Übergang« (Hopf/Edelstein 2018, S. 93). Diese Schieflage besteht bis heute.

Auch bei den neuerdings in Mode gekommenen kompetenzorientierten Tests, die das Erreichen spezifischer Kompetenzstufen in bestimmten Fächern prüfen, offenbaren Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten bzw. Milieus bemerkenswerte Differenzen, die mit dem besagten Postulat der Chancengleichheit nur schwer in Einklang zu bringen sind. So erreicht zum Beispiel »ein erheblicher Anteil der Schülerschaft ... beim Lesen und Rechnen allenfalls die unterste Kompetenzstufe ... In dieser sogenannten ›Risikogruppe‹ sind Schülerinnen und Schüler aus Familien unterer Sozialschichten ebenso wie solche mit Migrationshintergrund weit überdurchschnittlich häufig vertreten. So erreichten in der jüngsten PISA-Studie (2015) 16 Prozent aller Jugendlichen im Lesen nur die unterste Kompetenzstufe ... Unter den Kindern von un- und angelernten Arbeitern lag der Anteil solcher ›Risikoschüler‹ mit rund 25 Prozent erheblich höher« (Hopf/Edelstein 2018, S. 97).

Chancengerechtigkeit sieht anders aus! Auf jeden Fall bleibt die skizzierte Abhängigkeit der Schülerleistungen und Schulabschlüsse von der sozialen Herkunft der Kinder ein gravierendes Ärgernis. Ein Ärgernis, das weder aus pädagogischer noch aus wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Sicht ernsthaft zu rechtfertigen ist. Vielmehr liefern die skizzierten Differenzen einen deutlichen Fingerzeig darauf, dass chancenerweiternde Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse un-