

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Marcel Helbig

Corona Schuljahre – und wie weiter?

Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen
Debatten zur Schließung der Lernlücken infolge
der Corona-Schuljahre 2019/20 und 2020/21

Discussion Paper

P 2021-002

März 2021

Forschungsgruppe bei der Präsidentin

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt beim Autor.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des jeweiligen Autors wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Marcel Helbig

Corona Schuljahre – und wie weiter? Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Debatten zur Schließung der Lernlücken infolge der Corona-Schuljahre 2019/20 und 2020/21

Discussion Paper P 2021–002
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2021)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?	5
Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen?	6
Welche mittel- und langfristigen Lösungen werden diskutiert und wie sind diese mit Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zu bewerten?	15
Fazit	21
Literatur.....	23

Einleitung

Nachdem im letzten Schuljahr (2019/20) viele Unterrichtsstunden ausfielen, ins Digitale überführt wurden oder mittels Arbeitsblätter im Analogen verblieben, hat sich dies im aktuellen Schuljahr, allen Beteuerungen zum Trotz, wiederholt. Ohne Zweifel sind die Schulen auf den Distanzunterricht z.B. durch den Aufbau von Videoplattformen und Schulclouds im aktuellen Schuljahr besser vorbereitet als im letzten. Dennoch würde wahrscheinlich niemand behaupten, dass überall in Deutschland ein qualitätsvoller digitaler Unterricht erfolgte, der (fast) alle Kinder mitnimmt und (fast) allen Kindern die gleichen Kompetenzen vermittelt wie den Jahrgängen vor Covid-19.

Es erscheint müßig in diesem Zusammenhang darüber zu spekulieren, wie viele Unterrichtsstunden in der Pandemie insgesamt verloren gingen und wie viele Unterrichts- bzw. Arbeitsstunden dabei durch digitale Angebote ersetzt wurden. Eine solche Berechnung (manche sprechen bisher von insgesamt 500 Stunden Präsenzunterrichtsausfall) vermittelt ein Bild, dass diese Zahlen für die meisten Schüler und Schülerinnen, Schulen und Fächer ähnlich sind. Dieses Bild dürfte jedoch nicht der Realität entsprechen: Neben der Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen zu unterschiedlichen Zeiten aus dem ersten Lockdown zurück in die Schulen kamen, existieren auch große Unterschiede zwischen den Schulen ab Herbst 2020. Immer wieder kam es auch vor dem zweiten Lockdown zu Schulschließungen, Teilschulschließungen und Einzelquarantänemaßnahmen. Dies setzt sich auch nach der Öffnung der Schulen im Februar und März 2021 fort. Wie oft und wie lange Schüler und Schülerinnen eines Kreises oder einer Schule vom Präsenz- in den Digitalunterricht wechseln, unterscheidet sich auch innerhalb der Bundesländer enorm. Eine Berechnung der ausgefallenen Präsenzstunden scheint auch darüber hinaus wenig sinnvoll, weil es manchen Lehrkräften, Schulen, Schulformen, aber auch Bundesländern im Schnitt besser gelang Präsenzunterricht in digitalen Unterricht zu überführen als anderen. Zudem führte die Fokussierung auf die Hauptfächer dazu, dass manche vermeintliche Nebenfächer seit Monaten (fast) gar nicht unterrichtet werden.

Wohin auch immer man gerade schaut: In der Corona-Zeit herrschen ungleiche Bedingungen: Ungleiche Bedingungen zwischen Bundesländern, Kreisen, Schulen, Schulklassen und vor allem Familien. Möglicherweise liegt auch hierin der Grund, warum es aktuell so schwerfällt die Frage zu beantworten, wie wir mit den Folgen der Pandemie in den Schulen mittel-

und langfristig umgehen sollen. Es gibt keine Lösung, die für alle Gruppen passend oder zufriedenstellend wäre.

In diesem Beitrag möchte ich mich mit den zentralen Fragen der aktuellen Debatte zu den mittelfristigen und langfristigen Folgen der Corona-Schuljahre auseinandersetzen. Der vorliegende Beitrag soll dabei keine einfachen Lösungen formulieren, sondern vor allem Fragen stellen, die in der öffentlichen Diskussion weitgehend ausgespart werden. Folgende Fragen werden in diesem Beitrag behandelt:

- Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?
- Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen?
- Welche mittel- und langfristigen Lösungen werden diskutiert und wie sind diese im Kontext der Bildungsforschung zu bewerten?

Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?

Wenn man davon ausgeht, dass während der Corona-Schuljahre wichtiger Lernstoff, zumindest für große Teile der Schülerschaft, nicht angeeignet werden konnte, muss man sich die Frage stellen, wie und ob dieser nachgeholt werden soll. Es gibt innerhalb der eher soziologischen Bildungsforschung sicherlich Vertreter und Vertreterinnen, welche die erlernten Kompetenzen für weniger wichtig halten. Für diese ist eher das erlangte Bildungszertifikat als Signal für Hochschulen und den Ausbildungsmarkt wichtig. Auch bei der Diskussion um die Rückkehr in den Präsenzunterricht wurden die Abschlussklassen zuerst zurückgeholt und die Diskussion um vergleichbare Bildungszertifikate stand im Zentrum der Debatte. Insoweit könnte man den Eindruck erhalten, dass es bei Bildung in Deutschland mehr um den Zertifikatserwerb als um den Kompetenzerwerb geht.

Verfolgt man die aktuelle Diskussion aufmerksam, so hat sich zumindest implizit die Meinung durchgesetzt, dass der verpasste Stoff möglichst nachgeholt werden sollte. Dies liegt auch an der inneren Logik des Bildungssystems nach dem Lernstoff oftmals aufeinander aufbaut. Ergebnisse Lernlücken in Institutionen der früheren Bildungsetappen, dann kann in späteren nicht darauf aufgebaut werden. Besonders bei dem Wechsel von Bildungsinstitutionen, von Grundschulen zu weiterführenden Schulen und von weiterführenden Schulen zu Berufsschulen oder Hochschulen erwächst

aus verpasstem Lernstoff ein erhöhtes Risiko des Scheiterns durch nicht aufgeholte Lernlücken.

Orchestriert wird dies durch bildungsökonomische Studien, die Ludger Wößmann (2020) zusammengefasst hat. Insgesamt kommt er zur Schlussfolgerung, dass verpasste Unterrichtszeit sich langfristig auf Lebenseinkommen und Arbeitsmarktchancen auswirkt.

Eine leicht abweichende pragmatische Position wird diesbezüglich von der Experten_innenkommission der Friedrich-Ebert Stiftung (2021) vertreten. Diese spricht sich für das Schuljahr 2020/21 und ggf. 2021/22 für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung und Priorisierung aus (S. 5), falls keine zusätzlichen Lernzeiten generiert werden können (S. 15). Besonderes Augenmerk der inhaltlichen Schwerpunktsetzung soll dabei in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ (ebd.) Fächern vorgenommen werden. Perspektivisch wird von dieser Kommission angeregt, die Bildungspläne mit dem Ziel der Festlegung eines bundesweit einheitlichen inhaltlichen „Kerns“ der Fächer zu überarbeiten. Dies kann implizit so verstanden werden, dass es überflüssigen Lehrstoff gibt, den man nicht aufholen muss. Nur eine Priorisierung von Lernstoff müsste nun vorgenommen werden. Dies muss auch nicht den Ergebnissen bildungsökonomischer Studien widersprechen. Diese untersuchen, soweit ich das sehe, nur den Wegfall von Lernzeit auf Lebenseinkommen o.Ä., nicht aber den Einfluss bestimmter nicht erworbener Kompetenzen auf diese.

Auch wenn es z.B. die leicht abweichende pragmatische Position der Experten_Innenkommission der Friedrich-Ebert Stiftung gibt, so besteht im öffentlichen Diskurs dennoch weitgehende Einigkeit, dass man bestehende Lernlücken aus den Corona-Schuljahren aufholen sollte.

Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen?

Was wir wissen:

Wie groß die Lernlücken sind und welche Gruppen besonders betroffen sind, ist die zentrale Frage, um mittel- und langfristig zu reagieren. Für die Bundesrepublik Deutschland, wie auch international ist wenig empirische Evidenz vorhanden. Bisher gibt es soweit ich das überblicke Daten bzw. Studien nur aus Brandenburg, Hamburg und Baden-Württemberg. In allen drei Ländern haben Lernstandserhebungen nach den Sommerferien 2020

stattgefunden¹. In Hamburg wurden Testungen von Schülern und Schülerinnen in den Klassen 4, 5 und 7. vorgenommen. Die Ergebnisse können überraschenderweise nicht als klarer Beleg dafür gewertet werden, dass die Schüler und Schülerinnen im ersten Lockdown 2020 schlechtere Ergebnisse aufweisen als in den Jahren zuvor (Depping et. al 2021; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2020a,b). In der 4. Klasse kann man in Mathematik und Deutsch höchstens von einer leichten Lernlücke ausgehen². In der 5. Klasse zeigen sich Rückstände des Corona-Jahrgangs in Mathematik, besonders in sozial benachteiligten Schulen, nicht aber in Deutsch. Zu einem ähnlichen Ergebnis scheint man in Brandenburg mit einer Lernstandserhebung im Herbst 2020 gekommen zu sein. Hier ist die methodische Umsetzung dieser Erhebung methodisch nicht nachvollziehbar dargestellt (Land Brandenburg 2020). Die Ergebnisse aus Brandenburg werden jedoch so dargestellt, als hätte sich der erste Lockdown kaum auf die Schüler- und Schülerinnenleistungen ausgewirkt. Überraschenderweise³ ist ganz aktuell eine Studie mit Daten zu Fünftklässlern und Fünftklässlerinnen aus Baden-Württemberg auf einem Preprintserver erschienen (Schult et al. 2021). Grundlage ist eine jährlich durchgeführte Testung in den Bereichen Lesen und Mathematik (Zahlen und Operationen) der Schüler und Schülerinnen in Baden-Württemberg, die direkt nach den Ferien durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie geben Aufschluss über die Folgen der Schulschließungen für die Kompetenzen von über 80.000 Fünftklässlern und Fünftklässlerinnen in Baden-Württemberg im ersten Lockdown. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, das die Schüler und Schülerinnen in Baden-Württemberg nach den Sommerferien etwas niedrigere Kompetenzen im Lesen (-0,07 Standardabweichungen), in der Teildomäne mathematische Operationen (-

¹ Ob es sich in Brandenburg tatsächlich um die Ergebnisse von Lernstandserhebungen von Schülern und Schülerinnen handelt, oder um Einschätzungen von Lehrern, oder um beides, wird aus der vorliegenden Veröffentlichung nicht deutlich (Land Brandenburg 2020).

² Allerdings nur, wenn man in Betracht zieht, dass in der Studie Leistungen von Schülern der 4. Klasse (August) mit denen der 3.Klasse (April/Mai) aus einem nicht Corona Jahr vergleicht (Depping et al. 2021 S.75.)

³ Überraschend ist dies, weil ein Teil der Autoren und Autorinnen dieser Studie am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg arbeitet, dass seine Aufgaben im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg erfüllt, welches die Dienst- und Fachaufsicht wahrnimmt. Die Ergebnisse dieser Studie sind, soweit ich das beurteilen kann, bisher nicht öffentlich thematisiert worden. Die Frage, wie hoch die Leistungslücken von Schülern und Schülerinnen durch Schulschließungen in Deutschland sind, ist jedoch von höchster Relevanz für informierte bildungspolitische Entscheidungen.

0,09 Standardabweichungen) und nur minimal niedrigere Kompetenzen in der Teildomäne mathematische Zahlen (-0,03 Standardabweichungen) aufweisen als in den Jahren zuvor. Nach Ansicht der Autoren und Autorinnen lassen sich die Kompetenzverluste insgesamt als Kompetenzverluste von einem Monat bewerten (bei Schulschließungen von 2 Monaten in Baden-Württemberg)⁴. Überraschenderweise unterscheiden sich die Ergebnisse nicht substantiell nach dem Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte oder dem durchschnittlichen „sozio-kulturellen Kapital“ einer Schule.

Während erste Ergebnisse aus Deutschland nach dem ersten Lockdown (erhoben jeweils nach den Sommerferien) nur bedingt auf (große) Lernrückstände hinweisen, finden eine belgische und eine niederländische Studie direkt nach dem ersten Lockdown deutlich größere Effekte der Schulschließung.

Engzell et al. 2021 untersuchen ein Sample von 350.000 Schülern (8 bis 11 Jahre in den Niederlanden). Dabei konnten die Forscher auf eine Testung in Niederländisch und Mathematik zurückgreifen, die jeweils vor und nach dem dortigen zwei-monatigen Lockdown durchgeführt wurde. Im Vergleich zu den Testungen in den Vorjahren setzen sie die Lernlücken so hoch an, als hätte es gar keinen digitalen Unterricht während der 2 Monate Lockdown gegeben. Für Kinder von Eltern mit niedriger Bildung waren die Lernlücken sogar noch stärker ausgeprägt.

Maldonado und De Witte (2020) haben eine Studie zur Situation in Belgien (Flandern) vorgelegt, wo die Schulen für 9 Wochen (exklusive Ferien) schlossen. Sie griffen dafür auf eine jährlich durchgeführte Studie von Sechtsklässlern und Sechtsklässlerinnen an katholischen (staatlich finanzierten) Schulen zurück. Nach der Wiedereröffnung der Schulen 2020 liegen Daten zu 402 Schulen vor, für die jährliche Tests in Mathematik, Niederländisch, Sozialkunde, Naturwissenschaft und Französisch

⁴ Schult et al. (2021) beziehen sich bei dieser Aussage auf den Rückgang der Kompetenzen in Standardabweichungen und kommen auf eine Lernlücke von einem Monat. Engzell et al. (2021) weisen ähnlich hohe statistische Abweichungen nach, bewerten diese aber als Lernlücke von zwei Monaten. Würde man Abweichungen von Maldonado und De Witte (2020) in ähnlicher Weise in einer Monatsmetrik interpretieren, so würden noch deutlich höhere Rückstände herauskommen. Die statistischen Lernlücken der Kompetenzen in Monaten darzustellen ist wichtig, um Öffentlichkeit und Bildungspolitik eine intuitivere Art der Interpretation zu ermöglichen. Allein der Vergleich der statistischen Kennziffern der bisher vorliegenden Studien weist hier aber auf eine Scheingenauigkeiten hin. Welche Standardabweichung oder Effektstärke als Maß für die durchschnittliche Kompetenzentwicklung eines Monats gelten sollte, unterscheidet sich nach der Art der Testung.

ausgewertet wurden. Insgesamt kommt die Studie im Durchschnitt zu dem Ergebnis, dass die Kompetenzwerte des ersten Corona-Schuljahres 0,25 Standardabweichungen geringer sind als in den Jahren zuvor. Am größten waren dabei die Kompetenzverluste in den Naturwissenschaften und in Französisch (jeweils knapp über 0.3 Standardabweichungen), aber auch in Niederländisch (0.28). In Mathematik waren die Kompetenzverluste etwas geringer (0.20) und nur in Sozialwissenschaft eher zu vernachlässigen. Des Weiteren zeigt diese Studie, dass die Ungleichheit sowohl zwischen, aber vor allem innerhalb der Schulen angestiegen ist. Dies deutet darauf hin, dass sich die Lernbedingungen während der Schulschließungen, sowohl zwischen den Schulen, aber mehr noch zwischen Schülern und Schülerinnen unterscheiden.

Kuhfeld et. al 2020 haben für eine Studie in den USA Daten zu 4,4 Millionen Schülern der Klassen 3 bis 8 genutzt. Die Testung für diese Studie erfolgte im Lesen und in Mathematik nach den amerikanischen Sommerferien. In dieser Studie kommen die Autoren und Autorinnen zu dem Ergebnis, dass es im Unterschied zu 2019 keine Unterschiede bei den Lesekompetenzen gibt. Demgegenüber finden sich deutliche Kompetenzrückstände in Mathematik, die zudem die unteren Klassenstufen stärker betreffen als höhere. Allerdings weisen die Autoren und Autorinnen mit Nachdruck darauf hin, dass die vulnerabelsten Gruppen für die Folgen der Pandemie (in Bezug auf Kompetenzentwicklung) in der Studie nur unzureichend repräsentiert sind. In den Daten für den Herbst 2020 fehlen vor allem ethnische Minderheiten, sozial benachteiligte Gruppen und Schüler und Schülerinnen mit geringeren Ausgangskompetenzen.

Auch aus Australien liegt mittlerweile eine Studie zum dortigen achtwöchigen Lockdown vor (Gore et al. 2021). Bei dieser wurde für die dritten und vierten Schulklassen untersucht, wie sich die Lernentwicklung zwischen den Jahren 2019 (2738 Schüler im Sample) und 2020 (2156 Schüler im Sample) für Mathematik und Lesen unterscheidet. Insgesamt finden sich fast keine nennenswerten Unterschiede zwischen dem Jahrgang vor der Pandemie und nach dem Lockdown. Die Testung der Schüler dieser Studie fand im Herbst 2020 statt.

Insgesamt ist die bisherige Studienlage zu den Folgen der coronabedingten Schulschließungen schwer in ein konsistentes Bild zu bringen. Was man sagen kann ist, dass die bisherigen Ergebnisse nur Aussagen für die Zeit des jeweils ersten Lockdowns zulassen. Inwieweit sich diese Ergebnisse auf den zweiten Lockdown übertragen lassen, ist fraglich. Auf der einen Seite waren die Schulschließungen im Frühjahr 2020 kürzer als der Schulloockdown im Winter 2020/21. Auf der anderen Seite sollte die

Umstellung auf digitales Lernen vielerorts wohl besser gelungen sein als im ersten Lockdown. Worauf die Ergebnisse weiterhin hindeuten ist, dass die Lernlücken in den Niederlanden und Belgien direkt nach dem Lockdown größer waren als nach den Sommerferien in Deutschland, den USA und Australien. Ob das darauf zurückzuführen ist, dass die Lernlücken mittelfristig wieder etwas aufgeholt werden konnten, ob es systematische Lernunterschiede während des Lockdowns zwischen den verschiedenen Ländern gab, oder ob besonders vulnerable Gruppen bei den Testungen fehlen (z.B. in den USA), ist bisher nicht zu beantworten. Ebenfalls unklar ist, warum in manchen Kontexten die mathematischen Leistungen mehr unter den Schulschließungen gelitten haben (Depping et al. 2021; Kuhfeld et al. 2020), in anderen eher die sprachlichen Kompetenzen (Maldonado und De Witt 2020).

Eine große Forschungslücke wird darüber hinaus außerhalb der mathematischen und muttersprachlichen Kompetenzen zu beobachten sein. Wie Depping et al. (2021) bemerken, wurde viel Energie darauf verwendet die Kompetenzen in diesen beiden Domänen zu fördern. Das es dort geringere Lernlücken gibt als in anderen Fächern ist zumindest zu erwarten. Empirisch konnte nur die Studie von Maldonado und De Witte (2020) auch Kompetenzen außerhalb der mathematischen und muttersprachlichen Kompetenzen messen. Gerade bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen und in Französisch (was in Flandern nicht die Muttersprache ist) waren die Lernlücken am größten. Auf der anderen Seite waren sie in Sozialwissenschaften am geringsten.

Es ist aktuell nicht davon auszugehen, dass wir in Deutschland bis zum Ende des Schuljahres eine bessere empirische Basis erhalten. Die Lernstanderhebungen (VERA) sind ausgesetzt und es scheint kaum Bestrebungen zu geben diese zeitnah durchzuführen. Auf eine Abfrage im Handelsblatt (Handelsblatt 2021) gab nur Brandenburg an eine Lernstanderhebung durchführen zu wollen. Diese allerdings erst nach den Sommerferien (ntv.de 2021). Ein ähnlicher Weg könnte nun auch in Nordrhein-Westfalen verfolgt werden (Kuhn und Voges 2021: 6). Einige Lehrkraftverbände begrüßen die Aussetzung von VERA mit dem Argument, dass die Lehrkräfte ohnehin die Defizite ihrer Kinder besser bewerten können. Für einige Bildungsforscher und Forscherinnen (siehe auch Kuhn und Voges 2021) hingegen ist die Aussetzen der Lernstanderhebung als verpasste Chance anzusehen, um auf strukturelle Problemlagen aufmerksam zu machen. Vielleicht sollte man diesbezüglich über pragmatische Lösungen nachdenken. Selbst wenn man VERA durchführen würde, könnten die Ergebnisse nur Aufschluss über die Domänen geben, die

auch standardmäßig getestet werden, also in Lesen, Mathematik und in den weiterführenden Schulen Englisch. Gerade hier könnten die Lernlücken, wie eben erwähnt, kleiner sein als in anderen Fächern. Über VERA würden die Lernlücken in anderen Fächern als Mathe und Deutsch und in anderen Klassenstufen ohnehin nicht zu beobachten sein. Dementsprechend kann es durchaus Sinn ergeben, statt einer Testung der Schüler und Schülerinnen, lieber die Lehrer und Lehrerinnen darüber zu befragen, wo ihrer Ansicht nach die Schüler und Schülerinnen stehen. Dies sollte natürlich erst dann geschehen, wenn sich die Lehrkräfte ein relativ gutes Bild von ihren Schülern und Schülerinnen gemacht haben. Gefragt werden könnte beispielsweise, wie viele Schüler und Schülerinnen der jeweiligen Klasse das Leistungsniveau früherer Jahrgänge erreichen, oder in welcher Relation das Leistungsniveau zum „Lehrplan“ steht. Der Vorteil wäre ein umfassendes Lagebild für alle Klassenstufen und alle Fächer mit einem relativ minimalen Befragungsaufwand für die Lehrkräfte⁵. Eine solche Erhebung könnte sich zumindest hinter den Rückmeldungen von Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verbergen, die gegenüber dem Handelsblatt (2021) angaben, die Lernlücken erheben zu wollen, um weitere Maßnahmen zu planen.

Ohne derartige Erhebungen wird bis zu den nächsten größer angelegten Studien (IQB-Ländervergleich, PISA-Studie und Nationales Bildungspanel), die Diagnose über das Ausmaß von Lernrückständen über die jeweils eigenen Erlebnishorizonte definiert⁶.

Was wir nicht wissen:

Es gibt es Bildungsexperten die (wohl zu Recht) darauf verweisen, dass es im Distanzunterricht eine ganze Reihe von Kindern gibt, die mit der akademisch gebildeten Privatlehrkraft Mama oder Papa besser gelernt haben als im Klassenkontext mit 24 anderen Kindern (Hessenschau 2021).

⁵ Fraglich ist hierbei jedoch, ob alle Lehrkräfte wahrheitsgemäß antworten würden, weil sie unter Umständen befürchten, dass eine kritische Einschätzung der Schüler- und Schülerinnenleistungen auf ihre eigene Lehrtätigkeit zurückgeführt werden könnte. Hier wäre deshalb darauf zu achten, dass den Lehrkräften eine anonymisierte Auswertung dieser Befragung zugesichert wird. Ziel einer solchen Befragung ist aus der hier verfolgten Perspektive ohnehin nicht die Identifizierung einzelner Klassen oder Schulen mit großen Lernlücken, sondern die Aufdeckung von strukturellen Lernlückenrisiken, wie sie im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

⁶ Auch international ist eher nicht davon auszugehen, dass es sehr viele neue Studien über die Folgen der Schulschließungen im Winter und Frühjahr geben wird.

Aber auf wie viele Kinder trifft dies zu? Und sollten sich die mittelfristigen und langfristigen Überlegungen zu den Folgen der Corona- Schuljahre an diesen Kindern orientieren? Sollten sie sich nicht eher an jenen Gruppen orientieren, die es im letzten Jahr besonders schwer hatten? Diese Gruppen bzw. beachtenswerte Ungleichheiten sollen im Folgenden kurz benannt und erläutert werden:

1. Land vs. Stadt: Wie funktioniert der tägliche Videounterricht mit überlasteten Schulcloudendiensten in ländlichen Räumen mit schlechter Breitbandabdeckung? Auch wenn diese regionalen Spezifika in der medialen Berichterstattung nicht auftauchen, hat sich die Breitbandabdeckung in den ländlichen Räumen nicht über Nacht verändert.

2. Klassenstufe und Lehrstoff: Wie konnte der Schriftspracherwerb für Erstklässler und Erstklässlerinnen im Distanzunterricht erfolgen? Der Schriftspracherwerb ist die zentrale Grundlage für die weitere Schullaufbahn. Kann die Antwort für den verpassten Stoff von Erstklässlern und Erstklässlerinnen die gleiche sein wie für Mittelstufenschüler und Mittelstufenschülerinnen?

3. Familiensprache: Wie kann der Distanzunterricht gelingen, wenn die Eltern kein Deutsch sprechen? Allein in Berlin wird in gut 7 Prozent der Haushalte der neu eingeschulten Kinder (2017) gar kein deutsch gesprochen (Bettge und Oberwöhrmann 2018). In einigen westdeutschen Städten sollte dieser Wert noch deutlich höher liegen, wenn man den höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund als Maßstab hierfür anführt.

4. Schulform: Funktioniert der digitale Unterricht in allen Schulformen gleich gut? Es ist zum einen davon auszugehen, dass der digitale Unterricht in Schulen der Sekundarstufe besser funktioniert als an Grundschulen. Aufgrund schon existierender digitaler Kompetenzen vieler Sekundarschüler und Sekundarschülerinnen dürfte der Umstieg auf digitales Lernen wohl besser gelungen sein als bei Schülern und Schülerinnen, die erstmalig mit Laptops oder Tablets gearbeitet haben. Auch zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen sind große Unterschiede zu erwarten. Eltern von Gymnasiasten äußerten auch schon im ersten Lockdown zufriedener über das Distanzlernen (Nusser et. al 2021: 43).

5. Familie: Am stärksten wird man die Lernlücken wohl bei jenen Kindern sehen, denen die ökonomischen und kulturellen Ressourcen im Haushalt fehlen. Kinder in Familien ohne technisches Endgerät für jedes Kind, ohne Internetanschluss, aber viel wichtiger noch, ohne Eltern, die sie beim

Distanzunterricht unterstützen können (hier weisen nicht akademische Eltern deutlich höhere Werte auf – Wolter et al. 2020), finden sich, um mit dem Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth zu sprechen, in „Bildungsverhältnisse(n) der Vormoderne wieder“ (Spiegel 2021). Die Nachteile und Privilegien der sozialen Herkunft treten viel stärker zu Tage und die Schule als Gleichmacher ist zumindest temporär außer Kraft gesetzt. Wenn Lehrkräfte in dieser Phase auch noch auf die Idee kommen Leistungen im Distanzunterricht zu bewerten, dann wird sich so manche „Elternlehrkraft“ freuen eine „Eins“ bekommen zu haben.

6. Region: Spätestens in der Öffnungsstrategie seit Februar 2021 treten regionale Unterschiede immer stärker zu Tage. Während in Thüringen Grundschulen erst ab einer 7-Tage Inzidenz von 200 schließen müssen und damit Schulen aktuell in fünf Kreisen geschlossen sind (Stand 8.3.2021), müssen in Bayern Grundschulen schon bei einer Inzidenz von 100 schließen, so dass dort in rund 20 Kreisen Grundschulen geschlossen sind. Einige Kreise, darunter z.B. Hildburghausen oder das Berchtesgadener Land mussten auch schon vor dem zweiten Lockdown ihre Schulen schließen. Mehrere dieser Kreise haben darüber hinaus seit Wochen sehr hohe Inzidenzen. Wenn sich die Lernlücken mit jeder Woche Distanzunterricht vergrößern sollten, wie hoch wird dann am Ende die Lernlücke dieser Schüler und Schülerinnen sein?

7. Fächer: Bisher werden fast ausschließlich die Kompetenzen und Lernlücken in den Hauptfächern, zumeist in Mathe und Deutsch, in den Blick genommen. Dies war auch in der oben erwähnten Hamburger Studie der Fall. Was ist aber mit dem Rest? Es gibt Beispiele, in denen, bedingt durch Hygienekonzepte an einzelnen Schulen, einzelne Fächer seit Beginn des Schuljahres nicht unterrichtet werden konnten, weil Fachlehrkräfte nicht zwischen Klassen wechseln durften. Hierbei handelt es sich nicht „nur“ um Fächer wie Musik oder Kunst, sondern auch um Englisch in der Grundschule oder politische Bildung im Sekundarbereich.

8. Lehrkraft: Zuletzt ist die entstandene Lernlücke von der jeweiligen Lehrkraft abhängig. Ohne Zweifel haben viele Lehrkräfte während der Pandemie Großartiges geleistet wie zum Beispiel die Umstellung auf Videoplattformen, die Verwendung digitaler Lerninhalte oder das Absolvieren von digitaler Weiterbildung oftmals im Schulkollektiv. Dennoch muss angemerkt werden, dass es Lehrkräfte gibt, die den Distanzunterricht ihrer Klasse(n) nicht strukturieren, kein oder kaum Feedback geben und (fast) ohne Videokonferenz arbeiten. In Sachsen sah sich das Kultusministerium im Februar 2021 dazu veranlasst (MDR aktuell 2021) Vorgaben für den häuslichen Unterricht zu veröffentlichen, weil man

die dort formulierten Mindeststandards beim eigenen Lehrpersonal nicht immer als erfüllt ansah. Eine Umfrage des Stadtelternrats Magdeburg bei den Schulelternräten, zeigt für den zweiten Lockdown, an den dortigen Grundschulen in nur 21 Prozent der Fälle, dass regelmäßig Online-Konferenzen durchgeführt wurden. An 57 Prozent der Grundschulen gab es gar keine Videokonferenzen. Auch an der Hälfte der dortigen Sekundar- und Gemeinschaftsschulen fanden nur an der Hälfte der Schulen regelmäßig Videokonferenzen statt. An den Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt fanden hingegen an 90 Prozent der Schulen mindestens ein Drittel der Unterrichtsstunden in Videokonferenzen statt (Stadtelternrat Magdeburg 2021). Das Beispiel Magdeburg zeigt, dass die beschriebene Varianz in der Wahrnehmung von digitalem Unterricht enorm ist. Eltern an Gymnasien (aber auch an Schulen in freier Trägerschaft – ebd.), die überdurchschnittlich häufig höheren Sozialschichten angehören, nehmen Videounterricht als die Regel wahr. Eltern an Grundschulen, aber auch an den durchschnittlich sozial schwächeren Sekundarschulen, kommen mit diesem didaktischen Mittel kaum in Berührung.

Es gibt viele Dimensionen entlang derer von beträchtlichen Unterschieden beim Lernfortschritt auszugehen ist und anhand derer man Lösungsoptionen diskutieren sollte. Die dargestellten Dimensionen sollten verdeutlichen, dass wir es nicht nur mit individuellen Lernrückständen einzelner Schüler und Schülerinnen zu tun haben dürften, sondern mit kollektiven Benachteiligungen verschiedener Gruppen. Die damit verbundene zentrale Frage ist, wo mittel- und langfristige Lösungen der Bildungspolitik ansetzen, um die Corona-Folgen abzuschwächen. Theoretisch ergeben sich drei Möglichkeiten aus den dargestellten Dimensionen:

1. Die Schüler und Schülerinnen mit kleinen Lernlücken werden zum Maßstab für alle anderen erklärt und die Schüler und Schülerinnen mit großen Lernlücken müssen diese schließen. Der erwartete Lernstoff wird dabei, trotz der größten Pandemie der letzten 100 Jahre, implizit daran bemessen, welcher Lernstoff in einem normalen Schuljahr hätte geschafft werden sollen.
2. Die Schüler und Schülerinnen mit großen Lernlücken werden zum Maßstab erklärt und allen Schülern und Schülerinnen wird mehr Zeit eingeräumt, um bestehende Lernlücken zu schließen.
3. Für jeden Schüler und jede Schülerin setzt der Lernstoff dort an wo er oder sie nach den Corona-Schuljahren steht. Dies setzt eine

flexible jahrgangsübergreifende Schulorganisation und eine individuelle Förderung aller Schüler und Schülerinnen (ggf. mit flexiblen Prüfungszeiten) voraus. Das dies für eine ganze Reihe von Pädagogen und Pädagoginnen ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel ist, bei dem man vor allem im Grundschulbereich Fortschritte gemacht hat, steht außer Frage. Auch bei den im Folgenden diskutierten Vorschlägen wird aber deutlich, dass man diese Option bisher nicht wirklich in den Blick nimmt, gerade weil man sich von einer individuell fördernden Pädagogik in der Praxis noch ein gutes Stück weit entfernt wähnt.

Welche mittel- und langfristigen Lösungen werden diskutiert und wie sind diese mit Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zu bewerten?

Aktuell werden mehrere Hauptstrategien diskutiert, um den verpassten Lernstoff wieder aufzuholen. Diese müssen zum einem im Kontext der oben aufgezeigten Dimensionen der Lernlücken diskutiert werden und zum anderen im Kontext der (lokalen) Schulnetzplanung.

Betrachtet man diese Vorschläge in der Gesamtschau, dann wird im Folgenden auffallen, dass sich die ersten beiden Vorschläge an jenen Schülern und Schülerinnen orientieren, die sehr gut durch die Corona-Schuljahre gekommen sind und die Vorschläge diese implizit als Standard für alle anderen Schüler und Schülerinnen ansetzen. Die Vorschläge 3 bis 5 orientieren sich hingegen an jenen Schülern und Schülerinnen, die weniger gute Lernvoraussetzungen während der Corona-Schuljahre hatten. Es fällt auf, dass die ersten zweiten Vorschläge vor allem durch die Bildungspolitik vorangetrieben werden, während sich für die Vorschläge 3 bis 5 kaum hörbare Unterstützung aus den Bildungsministerien der Länder wiederfindet.

Vorschlag 1: Ein Vorschlag, der aktuell diskutiert wird, ist Nachhilfe bzw. zusätzlicher Unterricht an Samstagen oder in den Ferien. Dieser Ansatz richtet sich wie angesprochen defizitorientiert an diejenigen Schüler und Schülerinnen, die weniger gelernt haben als sie sollten. Zielgruppe dieser Maßnahmen sind, gemessen an ihren Lernlücken, jene Gruppen, die wohl unter dem Lockdown besonders gelitten haben und für die Ausgleich und Erholung besonders wichtig wären. Gerade jene Gruppen zu verstärktem Unterricht am Wochenende und in den Ferien zu bewegen, kann die Schulentfremdung dieser Kinder weiter verstärken, statt dass ihnen diese Maßnahmen helfen würden. So kamen gerade diejenigen Kinder mit dem

digitalen Unterricht weniger gut zurecht und waren schwieriger zu motivieren, die schon vor Corona geringere Lesekompetenzen und eine geringere Anstrengungsbereitschaft aufwiesen (Lockl et al. 2021).

Abgesehen davon erscheint es sinnvoll Zusatzunterricht durch die regulären Lehrkräfte der jeweiligen Kinder zu erteilen. Zum einen ist eine konstante Lehrperson für den Lernprozess gerade von kleineren Kindern wichtig. Zum anderen hat diese Lehrkraft einen besseren Überblick über die Lerndefizite der Kinder. Ob sich flächendeckend Lehrkräfte davon überzeugen lassen Zusatzunterricht zu erteilen, ist mehr als fraglich. Dementsprechend wird auf Seiten der Bildungspolitik auch darauf gebaut, nun private Anbieter von Nachhilfe, pensionierte Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Honorarkräfte, Stiftungen etc. zu akquirieren, um die Lernlücken systematisch zu schließen. Dieses Vorgehen weist allerdings das Problem auf, dass die Zusatzangebote für die Schließung entstandener Lernlücken und der fortlaufende reguläre Unterricht so nicht oder nur mäßig systematisch aufeinander abgestimmt werden können – und damit voraussichtlich nicht die erwarteten Effekte eintreten. Vergessen wird darüber hinaus, dass die Wirksamkeit von Nachhilfe kaum belegt ist (siehe Klemm & Hollenbach-Biele 2016) und sich Lehramtsstudierende vor allem in großstädtischen Universitätsstandorten befinden. Gerade in ländlichen Räumen und Städten ohne Universitäten wird ein flächendeckender Einsatz von Lehramtsstudierenden schwer umzusetzen sein. Auch Stiftungen sollten sich mit der ihnen zugedachten Aufgabe wohl maßlos überfordert fühlen. Insgesamt investieren die meisten Bundesländer aktuell in derartige Maßnahmen mit unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen (z.B. den Anteil von Ganztagschulen) und finanziellen Mitteln. Oftmals fällt dabei auch der Begriff der „freiwillige Lernferien oder Lern-Camps“ (Übersicht siehe Handelsblatt 2021). Ob dabei genau diejenigen Schüler und Schülerinnen erreicht werden, welche die größten Lernlücken aufweisen, ist fraglich. Wie angemerkt waren es ja gerade jene Schüler und Schülerinnen mit der geringsten Anstrengungsbereitschaft, die beim Homeschooling die größten Probleme hatten. Das nun genau diese Schüler und Schülerinnen freiwillige „Lernferien“ machen, erscheint nicht nahe liegend.

Vorschlag 2: Ein zweiter Vorschlag, der sich dem Problem defizitorientiert nähert und Schüler und Schülerinnen zur Norm erklärt, die sehr gut durch die Corona-Schuljahre gekommen sind, ist die freiwillige Wiederholung des Schuljahrs durch die Kinder, die große Lernlücken aufweisen. Mittlerweile haben sich einige Bundesländer für diese Variante entschieden. Damit wird jedoch ein kollektives Problem auf die Entscheidungen von Eltern und

Kindern reduziert und individualisiert. Gleichzeitig sind die Folgen der freiwilligen Wiederholung kaum absehbar. Im Allgemeinen sind zwei Folgen denkbar, die sich aus dem freiwilligen Sitzenbleiben ergeben: Erstens, die Klassenwiederholung wird nur von sehr wenigen Schülern und Schülerinnen wahrgenommen, weil das Sitzenbleiben als ein Stigma wahrgenommen wird oder weil man nicht von der besten Freundin oder dem besten Freund oder der Clique in der Klasse getrennt werden will. Im Folgeschuljahr orientiert sich der Lernstoff dann wieder an den Kindern, die gut durch die Corona-Schuljahre gekommen sind bzw. am Lehrplan und jene Schüler und Schülerinnen mit großen Lernlücken, kommen gar nicht mehr mit. Als Konsequenz steigen die unfreiwilligen Klassenwiederholungen in den Folgejahren an und der Anteil von Schülern und Schülerinnen ohne Schulabschluss wird steigen. Dies ist die individuell, gesellschaftlich und ökonomisch ungünstigste Folge, die sich aus den Corona-Schuljahren ergeben kann.

Sollten sich die Eltern und Kinder aber, zweitens, aufgrund einer realistischen Einschätzung der eigenen Lernlücken zum Sitzenbleiben entscheiden, dann kommen die weiter oben formulierten kollektiven Hindernisse während der Pandemie zum Tragen. Es muss dann nämlich davon ausgegangen werden, dass sich an Schulen mit folgenden Merkmalen besonders viele Kinder für die Wiederholung entscheiden: Schulen in Gegenden mit schlechter Breitbandabdeckung, mit einem hohen Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, mit einem hohen Anteil armer Kinder, in Kreisen mit längeren Lockdowns und Quarantänezeiten und in Schulen und Klassen, in denen digitaler Unterricht nicht gut umgesetzt wurde. Diese Merkmale, z.B. der Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und der Anteil armer Kinder ist in vielen deutschen Städten sehr ungleich verteilt. Durch die unterschiedliche Verteilung armer Kinder gibt es einerseits Schulen ohne ein Kind in einem armen Haushalt und andererseits Schulen mit mehr als 50 Prozent Kinder aus einem armen Haushalt (Helbig und Jähnen 2018). Verstärkt wird diese Ungleichheit durch die vertikale Gliederung des Schulsystems, wodurch sich nur wenige arme Kinder an Gymnasien befinden, aber umso mehr an nicht gymnasialen Schulformen. Mit anderen Worten: Eine freiwillige Klassenwiederholung kann in einigen Schulen völlig folgenlos ablaufen, in anderen Schulen kann es zu massiven Verschiebungen kommen, auf die die jeweilige Einzelschule nicht reagieren kann. Quer zu diesen schulspezifischen Effekten ist weiterhin davon auszugehen, dass Klassenwiederholungen in bestimmten Klassenstufen häufiger durchgeführt werden, wie z.B. bei den Erstklässlern und Erstklässlerinnen, bei denen die Eltern den Schriftspracherwerb und die

Grundrechenarten sichern wollen, in den 3. Klassen, die kaum Unterricht in der ersten Fremdsprache hatten oder in den 4. Klassen, wenn die Noten des Kindes entweder nicht für den Gymnasialübergang ausgereicht haben oder die Befürchtung besteht, dass das Kind auf dem Gymnasium mit den vorhandenen Lernlücken scheitern würde.

Allein diese eher rationalen Überlegungen machen es äußerst schwierig, die Folgen der individuellen Entscheidung für eine freiwillige Klassenwiederholung für das System Schule abzuschätzen. Auf individueller Ebene kommt noch dazu, dass Eltern unter Unsicherheit entscheiden. Können die Eltern wirklich abschätzen, wie groß die Lernlücken des eigenen Kindes sind? Und führt nicht jede individuelle Bildungsentscheidung, wie auch diese, nicht von jeher zu sozialen Ungleichheiten (Boudon 1974)? Zwar wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass die Schulen die Eltern beraten sollen. Kann eine Schule aber überhaupt mehreren Schülern und Schülerinnen einer Klasse empfehlen zu wiederholen, wenn sie gar nicht die Kapazitäten hat, diese Schüler und Schülerinnen im nächsten Schuljahr zu beschulen?

Vorschlag 3: Ein häufig genannter Vorschlag (allerdings nicht durch Lehrkraftverbände oder die Bildungspolitik) fordert, vermeintlich überflüssigen Lernstoff wegzulassen, damit verpasster Lernstoff nachgeholt werden kann. Dieser Vorschlag gehört zu jenen, der Schüler und Schülerinnen mit großen Lernlücken als Norm setzt und sich an ihrem Wissensstand orientiert. Ob das Weglassen von Lernstoff gelingen kann, ist sehr schwer zu bewerten und wird sich von Klassenstufe zu Klassenstufe in seiner Umsetzbarkeit unterscheiden. Wenn man sich für diesen Weg entscheiden sollte und den gesamten Fächerkanon ansetzt, wird dies eher auf Kosten von Lerninhalten in Fächern wie Kunst, Musik, Ethik oder politische Bildung gehen - jene Fächer, die auch während den Corona-Schuljahre wohl eher weggefallen sind. Allerdings kann man beispielsweise die Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung so interpretieren, dass sie vor allem eine inhaltliche Schwerpunktsetzung in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ Fächern vorschlagen. Dies würde dann folglich nicht zu Lasten der „kleinen Fächer“ gehen.

Beim Vorschlag den Lernstoff zu kürzen muss darauf verwiesen werden, dass der letzte Versuch die Lehrpläne anzupassen, um auf schulstrukturelle Veränderungen zu reagieren, scheiterte. Bei der Gymnasialzeitanpassung von 9 auf 8 Jahre waren die aufgeblähten Lehrpläne einer der Hauptgründe für das Scheitern der Reform in den westdeutschen Bundesländern.

Abgesehen von einem hohen Abstimmungsbedarf der einzelnen Fachvertreter und wahrscheinlichen Kürzungen bei den „kleinen“ Fächern

ist dieser Vorschlag dennoch beachtenswert. Eine pragmatische Lösung könnte sein, den Schulstoff der letzten Monate in allen Schulklassen in das nächste Schuljahr zu verschieben. Die verbleibenden Monate in diesem Schuljahr könnten zuallererst genutzt werden, um für alle Schüler und Schülerinnen ein vergleichbares Lernniveau herzustellen. Der Schulstoff, der dieses Schuljahr dann nicht geschafft wird, wird im nächsten Jahr behandelt. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass Lehrkräfte pragmatisch Wichtiges von Unwichtigem trennen können und somit im Schulverlauf verlorener Stoff aufgeholt wird. Dies müsste dann jedes Schuljahr wiederholt werden, bis der verlorene Stoff über einen längeren Zeitraum aufgeholt worden ist. Gerade durch die Vielerorts erfolgte Umstellung von klar vorgegebenen Stundentafeln hin zu Kontingenzstundentafeln bestehen hier Chancen. Schwieriger umzusetzen dürfte dieser Ansatz gerade beim Übergang auf die weiterführenden Schulen sein, sowie für Schulklassen, die kurz vor ihrem Schulabschluss stehen. Dieser Vorschlag steht dabei in einem gewissen Widerspruch zu der zuerst beantworteten Frage, nachdem der verlorene Stoff der Corona-Schuljahre aufgeholt werden sollte. Bei einem pragmatischen Vorgehen der Lehrkräfte, unterstützt durch eine Schulstoffpriorisierung der Schulministerien (Expert_innnenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021), muss dieser Vorschlag aber nicht im Widerspruch dazu stehen.

Vorschlag 4: Warum nicht das ganze Schuljahr wiederholen? Auch dieser Vorschlag wurde bisher mehrfach vorgetragen. Hierzu kann man sich aber erstens die Frage stellen, ob man ein ganzes Jahr wiederholen soll, wenn doch „nur“ maximal sechs Monate nicht in Präsenz stattgefunden haben? Zum anderen würde dieses Vorgehen das Grundschulnetz kurzfristig an seine Grenzen bringen. Pro Schuljahr werden deutschlandweit rund 730.000 Schüler und Schülerinnen eingeschult. Um diese Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, bräuchte man ungefähr 40.000 zusätzliche Vollzeitlehrkräfte (Berechnungen nach StBa 2020)⁷ in fast eben so vielen Klassenräumen, die gerade in vielen Großstädten nicht existieren. Auch wenn dieser Vorschlag deshalb kaum umsetzbar ist, orientiert er sich an Kindern, die schlechter durch die Corona-Schuljahre kamen. Zudem ist in diesem Vorschlag implizit die Aussage enthalten, dass es sich mit den Corona-Schuljahren um eine absolute Ausnahmesituation handelt, die viele (Schüler- und Schülerinnen-) Generationen nie erlebt haben. Warum überhaupt sollen die derzeitigen Schüler und Schülerinnen während der

⁷ Die Anzahl der Lehrer wurde daran bemessen wie viele Lehrer in Vollzeitäquivalenten in der Primarstufe in Deutschland arbeiten. Da eine Klasse im nächsten Schuljahr hinzukommt wurde dieser Wert durch vier dividiert.

globalen Covid-19 Pandemie das Gleiche leisten wie Schüler- und Schülerinnenenerationen davor und danach?

Vorschlag 5: Eine weitere Lösung könnte die Verlängerung des aktuellen Schuljahres bis Weihnachten sein. Dieser Vorschlag orientiert sich an den Schülern und Schülerinnen, die nicht so gut durch die Corona-Schuljahre kamen und bietet Zeit, um nicht adäquat behandelten Lernstoff nachzuholen – auch in den „kleinen“ Fächern. Darüber hinaus würde man sich mit einem solchen Langschuljahr die Zeit erkaufen, die es braucht, um systematische Lernlücken zu entdecken, zu bearbeiten und zu schließen. Dieser Vorschlag orientiert sich damit an den normativen Prämissen einer Schuljahreswiederholung, versucht dabei aber miteinzubeziehen, dass die Grundschulen begrenzte Kapazitäten haben. Mit diesem Vorschlag wäre für die aktuellen Jahrgänge mehr Lernzeit gewonnen. Im Januar müsste dann aber dennoch ein neuer Jahrgang eingeschult werden, der ein Drittel größer wäre als in den Jahren zuvor (wenn man auch die Stichtage für die Einschulung verändert) – was zusätzlichen Platz für 243.000 Kinder bedeuten würde und rund 13.500 neue Lehrkräfte im Grundschulbereich erfordert.

Zwei Aspekte neben dem zusätzlichen Platz- und Lehrkräftebedarf erscheinen bei diesem Vorschlag schwer umsetzbar. Erstens müssten sich auch die Hochschulen und beruflichen Schulen auf diese Situation einstellen. Für die Hochschulen müsste das reguläre Semester im Sommersemester beginnen, in den beruflichen Schulen müssten die Lehrverträge für das Frühjahr abgeschlossen werden. Dies gab es bereits in vielen Bundesländern bis in die 1960er Jahre und die Abiturienten und Abiturientinnen in Rheinland-Pfalz beenden seit vielen Jahren das Abitur im Winter und beginnen häufig ihr Studium im Sommersemester. Zudem ist davon auszugehen, dass sich die Hochschulen über die gewonnene Zeit freuen könnten, weil sie noch viele Studierende zu bewältigen haben, denen aufgrund der digitalen Semester eine Regelstudienzeitverlängerung ermöglicht wurde.

Für die Kitas beinhaltet der Vorschlag, dass auch Eltern, die ihre Kinder zum Herbst einschulen wollten, ihren Kita-Platz noch bis in den Winter brauchen und daraufhin ggf. Eltern, die aus der Elternzeit kommen, nicht ihren Kinderbetreuungsplatz zum Herbst bekommen.

Zweitens hat dieser Vorschlag Konsequenzen für die Zeit nach diesem Langschuljahr, da sich die Frage stellt, wie es danach weiter gehen soll. Die sinnvollste Variante wäre wohl eine dauerhafte Verschiebung des Schuljahres. Die Halbjahreszeugnisse gäbe es vor den Sommerferien und die Endjahreszeugnisse Ende Februar. Die Anpassungsbedarfe nach dem

Langschuljahr wären dann wohl eher überschaubar, aber der Schuljahresbeginn würde sich dann von dem anderer Länder unterscheiden. Um eben dies zu vermeiden wurde der Schuljahresbeginn in den 1960er Jahren in den Herbst verlegt. Will man den Schuljahresstart wieder in den Herbst verlegen, bräuchte es in den nächsten Schuljahren noch weitere Anpassungsbedarfe. Faktisch käme dies einer Schuljahreswiederholung für alle Kinder über mehrere Jahre gleich, mit allen Konsequenzen für Lehrkraft- und Raumbedarfe.

Bei allen Vorschlägen über die aktuell diskutiert wird, wird keiner allen Schülern und Schülerinnen gerecht werden. Dies liegt allein schon am unterschiedlichen Ausmaß der Lernlücken, die zu erwarten sind. Vielleicht liegt gerade in der Kombination verschiedener Vorschläge die beste Lösung. So kann die Verlängerung des Schuljahres in höhere Klassenstufen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eher unangemessen sein, da dort der Umstieg auf digitales Lernen besser funktionierte. Für jüngere Jahrgänge kann diese Lösung hingegen sinnvoll sein. Ebenso kann systematische Nachhilfe in manchen Fällen Sinn machen, auch wenn darin keine Lösung für die Lernrückstände aller Schüler und Schülerinnen liegen kann.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hält keine einfachen Lösungen parat. Es geht viel mehr darum eine gesellschaftliche Debatte anzustoßen. Die von der Bildungspolitik bisher präsentierten Lösungen (Nachhilfe oder freiwillige Klassenwiederholung) setzen an althergebrachten Stellschrauben des Systems Schule an, um „schlechte“ Schüler und Schülerinnen wieder in die Spur zu bekommen. Implizit orientieren sich die entscheidungsrelevanten Akteure und Akteurinnen des Bildungssystems mit diesen Antworten an den Schülern und Schülerinnen, die gut durch die Corona-Schuljahre gekommen sind und damit an jenen Schülern und Schülerinnen, von denen einige Bildungsforscher und -forscherinnen sagen, dass ihre Lernbedingungen besser waren als im Präsenzunterricht in der Schulklasse und an jenen Schülern und Schülerinnen, von denen viele Journalisten und Journalistinnen aus ihrem Umfeld berichten, um gelingenden digitalen Unterricht zu porträtieren.

Sollten sich die Antworten der Bildungspolitik aber nicht viel eher an jenen ausrichten, die keinen Internetanschluss, kein Endgerät hatten, deren Eltern kein Deutsch sprechen, deren Eltern ihnen nicht helfen konnten, die

psychisch stark unter den Schulschließungen gelitten haben, in deren Wohnort die Schulen häufig schlossen, weil man keine guten Lösungen zur Eindämmung des Virus hatte, deren Lehrkraft ihnen kein Feedback gab, welche den Distanzunterricht nicht strukturierte oder nicht erreichbar war? Anders als bei Lernrückständen in „normalen Zeiten“ haben wir es in dieser Pandemie nicht mit individuellem Versagen der Schüler und Schülerinnen zu tun⁸, sondern mit systemischen Problemlagen. Die Antworten der entscheidungsrelevanten Akteure und Akteurinnen beziehen diese systemischen Problemlagen bisher nicht mit ein, sondern individualisieren diese Defizite als individuelles Versagen.

Entgegen der Tatsache, dass es seit dem Zweiten Weltkrieg wohl keine schwierigere Situation für Schüler, Schülerinnen und Schule gegeben hat und trotz dessen, dass wir keinerlei Überblick über die Lernlücken der Schüler und Schülerinnen haben, werden bereits bildungspolitische Entscheidungen getroffen, deren Folgen wir nicht abschätzen können. Das, was wir eigentlich bräuchten ist Zeit: Zeit, um darüber zu diskutieren wie es weitergeht, Zeit, um uns einen Überblick über die Schäden der Corona-Schuljahre zu machen und Zeit, um uns um die Schüler und Schülerinnen zu kümmern, die eine schwere Zeit im Distanzunterricht hatten.

⁸ Auch sonst ist es zumindest diskutabel, ob man von einem individuellen Versagen eines Schülers sprechen sollte.

Literatur

Bettge, Susanne, und Sylke Oberwöhrmann, 2018: Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017. Berlin. Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gesundheitsinformation, Statistikstelle.

https://www.berlin.de/sen/gesundheit/_assets/service/publikationen/gesundheitsberichterstattung/veroeffentlichungen/grundausswertungen/2019-11-07-grundausswertung_esu_2017_bf.pdf

Boudon, Raymond, 1974: Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York, NY: Wiley.

Depping, Denise, Markus Lücken, Frank Musekamp und Franziska Thonke (2021): Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg): DDS – Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis Beiheft 17, S. 51-80.

<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4331>

Engzell, Per, Arun Frey, Mark Verhagen (2021): Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. SocArXiv Papers.

<https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>

Experten_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021) Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme der Experten_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>

Gore, Jennifer, Leanne Fray, Andrew Mille Jess Harris und Wendy Taggart (2021): The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. The Australian Educational Researcher. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13384-021-00436-w.pdf>

Handelsblatt (2021): Kurz-Ferien, Nachhilfe, Samstagsunterricht: So wollen die Länder Lernlücken der Schüler schließen. 11.3.2021.

https://www.genios.de/document/HBON___1cfe0d70377886449a3afab56c0328ddd8dd74e

Helbig, Marcel, und Stefanie Jähnen, 2018: Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB-Discussion Paper P 2018-001. Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>

Hessenschau (2021): Bildungsforscher über Corona-Jahrgang. "Eine Verlängerung des Schuljahrs würde die Probleme nicht lösen" 12.2.2021, <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/bildungsforscher-ueber-corona-jahrgang-verlaengerung-des-schuljahrs-wuerde-die-probleme-nicht-loesen,corona-schulen-forschung-100.html>

Klaus Klemm und Nicole Hollenbach-Biele (2016): Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf

Kuhfeld, Megan, Beth Tarasawa, Angela Johnson, Erik Ruzek, und Karyn Lewis (2020): Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA - Research brief. <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf>

Kuhn, Hans-Jürgen und Michael Voges (2021): Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen. Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern! Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin. https://www.boell.de/sites/default/files/2021-03/Stark%20aus%20der%20Krise_0.pdf?dimension1=division_bw

Lockl, Kathrin, Manja Attig, Lena Nusser, Ilka Wolter (2021): Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? NEPS Corona & Bildung Nr. 5, Leibniz Institut für Bildungsverläufe e.V., Bamberg. https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf

Land Brandenburg (2020): Auswertung der Lernstandserhebungen. Ministerium für Bildung Jugend und Sport. Potsdam. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/150-20-_anlage_pm.pdf

Maldonado, Joana Elisa und Kristof De Witte (2020): The effect of school closures on standardised student test outcomes. Discussion Paper Series DPS20.17. KU Leuven. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>

MDR aktuell (2021): Kultusministerium weist Schulen zu Digitalunterricht an. 20.2. 2021 <https://www.mdr.de/nachrichten/politik/inland/sachsen-anweisung-digitalunterricht-schulen-100.html>

Ntv.de (2021): Ernst kündigt Lernstandserhebungen nach den Sommerferien an. 17.2.2021. <https://www.n-tv.de/regionales/berlin-und-brandenburg/Ernst-kuendigt-Lernstandserhebungen-nach-den-Sommerferien-an-article22367506.html>

Nusser, Lena, Ilka Wolter, Manja Attig & Sina Fackler (2021): Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In: Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg): DDS – Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis Beiheft 17, S. 33-50.
<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4331>

Schult, Johannes, Nicole Mahler, Benjamin Fauth und Marlit A. Lindner (2021): Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave.
<https://psyarxiv.com/pqtgf/>

Spiegel, der (2021): Bildungshistoriker über Corona-Maßnahmen. „Das Vorenthalten von Schule ist ein Verbrechen am Kind“ 18.2.2021
<https://www.spiegel.de/geschichte/schulschliessungen-wegen-corona-ein-verbrechen-am-kind-a-474d39ea-35e6-495f-9501-86cfe94fc607>

Stadtelternrat Magdeburg (2021): Umfrage des Stadtelternrats Magdeburg zum Online-Unterricht an Magdeburger Schulen während der zweiten coronabedingten Schulschließung zwischen Dezember 2020 und Februar 2021. 14.3.2021. <http://stadtelternrat-magdeburg.de/wp-content/uploads/2021/03/Umfrage-des-Stadtelternrats-Magdeburg-zum-Online-Unterricht.pdf>

StBa (2020): Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11.1– Schuljahr 2019/20. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.

Wolter, Ilka, Lena Nusser, Manja Attig, Sina Fackler (2020): Corona-bedingte Schulschließungen – ...und nun funktioniert alles digital? Wie Eltern mit Kindern in der 8. Klasse die Zeit der Schulschließungen in Deutschland erlebt haben. NEPS Corona & Bildung Nr. 1, Leibniz Institut für Bildungsverläufe e.V., Bamberg.

https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_1-Schule.pdf

Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. ifo Schnelldienst, 73, Nr. 06, 38-44. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-06-woessmann-corona-schulschliessungen.pdf>

Discussion Papers der Forschungsgruppe der Präsidentin

Jutta Allmendinger und Wolfgang Schroeder unter Mitarbeit von Florian Binder und Kilian Lüders P 2021-001

Die Situation von Industriebeschäftigten während der Corona-Pandemie:
Ergebnisse der Beschäftigtenbefragung 2020 der IG Metall