

impaktnSPEZIAL

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Bildungsgerechtigkeit & Pandemie

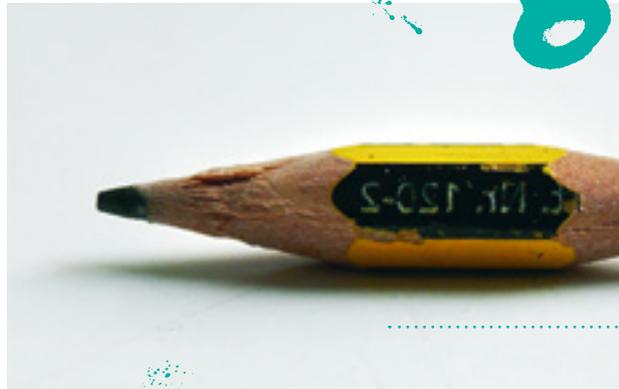
Liebes Bildungssystem,
zur Bundestagswahl 2021
wünschen wir Dir

INHALT

TITELTHEMA



Bildungsgerechtigkeit & Pandemie



22

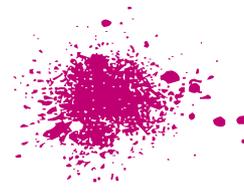


38



„WAS LERNEN
WIR DARAUS?“

Editorial	2
Drei Experten, drei Perspektiven, ein Thema – Schule nach der Pandemie	4
Perspektive Bildungsföderalismus	6
Bildungspolitik in Zeiten der Pandemie ein Aufruf zum Aufbruch	
Ein Namensbeitrag von Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner	8
Kein Plan oder zu viele Pläne?	8
Veränderungsbereitschaft, Entwicklungsbedarfe und Handlungsdruck –	
Sechs Thesen zur Bildungspolitik in Zeiten der Pandemie	10
Von Anderen lernen	19
Perspektive Bildungsökonomie	20
Corona und die Folgen: Eine (nicht nur) bildungsökonomische Perspektive	
Ein Namensbeitrag von Prof. Dr. Ludger Wößmann	22
Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen?	23
Ökonomische Folgen	32
Prioritäten für die Bildungspolitik	35
Schlussbemerkungen	38
Perspektive Schulentwicklung	40
Schule und Covid-19 – Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen	
Ein Namensbeitrag von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber	43
Empirische Befunde	43
Errungenschaften	46
Empfehlungen	48
Wübben Stiftung: Motivation, Intention & Positionen	58
Interview mit Dr. Walter Wübben	60
Für Bildungsgerechtigkeit	
Positionen der Wübben Stiftung	62
Impressum	66



EDITORIAL

Die Schulschließungen wirkten wie ein Brennglas, denn die meisten Probleme waren und sind schon lange bekannt.

Wer sich mit dem deutschen Schulsystem beschäftigt, hat es schwer. Bildungspolitik ist Landesangelegenheit. Somit ist die Zuständigkeit dafür über 16 Bundesländer verteilt. Hinzu kommt die Verantwortung der Schulträger, d.h. in der übergroßen Mehrzahl sind dies die Kommunen für die sogenannten äußeren Schulangelegenheiten. Der Bund mischt sich zunehmend in Bildungsthemen ein. Wo ist das eigentlich der Fall? Und welche Rolle spielt die Kultusministerkonferenz?

Die Befürworter der föderalen Struktur argumentieren damit, dass die Länder so voneinander lernen könnten. Es gäbe einen Wettstreit um die besten Konzepte. Wirklich – wo denn genau? Dann müssten die Schulen doch eigentlich überall so aussehen und organisiert sein wie in Bayern, das seit vielen Jahren in nahezu allen Kategorien, die versuchen, die Schulqualität zu messen, permanent die Spitzenplätze einnimmt. Der oft beschworene Wettstreit um die besten Konzepte führt in der Realität doch vielmehr zu einer bewussten Abgrenzung. Diese Verantwortungsdiffusion war gerade in der Pandemie Teil des Problems: warum musste der Datenschutz in allen Ländern unterschiedlich geregelt werden? Warum wurden in dem einen Bundesland Schulen geöffnet, in dem anderen geschlossen? Hier gab es Wechselunterricht, dort war er verboten. Jedes Land bastelt eigene digitale Konzepte und Lernplattformen. Zum Abbau der Lerndefizite ist kein gemeinsames Vorgehen sichtbar und von einer abgestimmten Lernstandserhebung ist auch nichts zu hören. An all diesen Stellen hätte der Föderalismus seine Stärke zeigen müssen. Sichtbar wurden seine Defizite. Eine völlige Zentralisierung der Bildung ist sicher nicht die Antwort, ein einfaches „Weiter so“ aber auch nicht. Eine Analyse aus der Pandemie tut Not.

In dieser Spezial-Ausgabe unseres Magazins geben wir drei Autoren den Raum, über die Folgen der Pandemie und die sich daraus ergebenden Konsequenzen zu schreiben. Mit seiner langjährigen Erfahrung als Schulminister bzw. -senator analysiert Prof. Dr. Zöllner die vergangenen Monate seit dem Ausbruch des Virus und plädiert in sechs Thesen für einen Aufbruch in der Bildungspolitik. Der Bildungsökonom Prof. Dr. Wößmann, wie Herr Prof. Dr. Zöllner Mitglied unseres Kuratoriums, hat mit mehreren Befragungen unter Eltern die beiden Phasen der Schulschließungen begleitet. Was bedeuten diese für die Schülerinnen und Schüler und welche volkswirtschaftlichen Folgen sind zu befürchten? Auch er hat klare Vorstellungen davon, was die neue Bundesregierung unbedingt anpacken muss. Prof. Dr. Huber, Schulentwicklungsforscher aus der Schweiz, schließlich schaut auf Grundlage der in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhobenen Daten seines Schul-Barometers auf die Entwicklungsprozesse konkret an den Schulen. Alle drei Autoren machen das, was nun von der Politik gefordert werden muss: Die Erfahrungen aus der Pandemie analysieren und die notwendigen Rückschlüsse ziehen.

Das Spezielle dieser Ausgabe liegt u.a. in ihrem Erscheinen kurz vor der Bundestagswahl. In der Pandemie war die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen eines der zentralen Themen und viele Probleme wurden offensichtlich. Die Schulschließungen wirkten wie ein Brennglas, denn die meisten Probleme waren und sind schon lange bekannt. Wenn man der Krise etwas Positives abgewinnen will, dann muss sie genutzt werden für einen Aufbruch in der Bildungspolitik, wie Prof. Dr. Zöllner es fordert.

Dieses Magazin beinhaltet zudem ein Interview mit Herrn Dr. Wübben, der über seine Intention zur Gründung der Stiftung und über seine Rolle als Stifter spricht. In der Tat hält er sich,

Wenn man der Krise etwas Positives abgewinnen will, dann muss sie genutzt werden für einen Aufbruch in der Bildungspolitik.

wie man dort lesen kann, bei allen operativen Fragen zurück. Er sieht die Expertise bei uns in der Stiftung sowie im beratenden Kuratorium. Nachhaltigkeit und Wirkung waren und sind die von ihm formulierten Maßstäbe unserer Arbeit und wir merken, dass wir diesen nur gerecht werden können, wenn wir uns noch klarer in der Öffentlichkeit positionieren.

Als Wübben Stiftung sind wir parteipolitisch neutral. Partei ergreifen wir allerdings für Schulen in ökonomisch schwierigen Stadtteilen, den sogenannten Brennpunktschulen. Das wollen wir ab jetzt noch stärker tun und haben dazu auf Grundlage der Erfahrung unserer Arbeit in zahlreichen Projekten und Programmen, aus vielen von uns finanzierten Studien und Expertisen Rückschlüsse gezogen und daraus Positionen abgeleitet. Diese wollen wir in die Diskussion einbringen, um so unseren Beitrag für fairere Chancen in diesem Land zu leisten. Das ist ein weiterer Aspekt unseres Spezials.

Wer sich also – wie die Wübben Stiftung – in Deutschland mit dem Thema Bildung und Schule befasst, hat es schwer, insbesondere wenn man versucht, im System zu innovieren. Neben kreativen Ideen braucht es Geduld und Beharrlichkeit und ein großes Maß an, wie es jetzt heißt, Resilienz, um nachhaltige und wirksame Veränderungsprozesse anzustoßen. Offenbar ziehen sich einige große deutsche Stiftungen aus dem Bildungsbereich zurück, entrümpeln ihre zum Teil sehr gut gefüllten Bildungsprojektvitrinen, um sich anderen vermeintlich zukunftsträgigeren oder gar globalen Herausforderungen zu stellen. So als sei Bildung nicht die notwendige Voraussetzung für Veränderungen – auf der gesellschaftlichen Ebene im Großen oder im Kleinen mit besseren Lebensperspektiven für den Einzelnen. „Der zukünftige Wohlstand und die Chancengleichheit in unserer Gesellschaft hängen davon ab, dass alle Kinder und Jugendlichen eine

hervorragende Bildung erhalten. Wenn uns das nicht gelingt, verspielen wir die Zukunft unserer Jugend“, schreibt Prof. Wößmann am Ende seines Beitrages.

Wir werden uns weiterhin und noch stärker dafür einsetzen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche in diesem Land seine Chancen bekommt, denn wir glauben an die Wirkung von Bildung. Oder um es mit den Worten von Nelson Mandela zu sagen: „Bildung ist die mächtigste Waffe, die Du verwenden kannst, um die Welt zu verändern.“

Viel Freude bei der Lektüre,
Ihr



Dr. Markus Warnke
Geschäftsführer der Wübben Stiftung



DREI EXPERTEN,
DREI PERSPEKTIVEN,
EIN THEMA:
**SCHULE NACH
DER PANDEMIE**



Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Schulentwicklung – aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten Experten, die der Wübben Stiftung beratend zur Seite stehen, die Folgen der Pandemie mit Blick auf **Bildungsgerechtigkeit**.

Wie sind die Schülerinnen und Schüler mit den Schulschließungen umgegangen? Was bedeutet das für ihre Lebensperspektive? Wie ging es den Schulen und wie geht es weiter? Wie hat die föderale Struktur in der Pandemie im Bereich der Bildung gewirkt? Welche Rolle hat der Bund eingenommen? Und was sollte die nächste Bundesregierung unbedingt anpacken?

Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Prof. Dr. Ludger Wößmann und Prof. Dr. Stephan Huber ziehen Rückschlüsse und stellen Forderungen an eine zukünftige Bundesregierung.

PERSPEKTIVE BILDUNGS- FÖDERALISMUS



BILDUNGSPOLITIK IN ZEITEN DER PANDEMIE EIN AUFRUF ZUM AUFBRUCH

von Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner

Dieser Beitrag muss mit einer Wiederholung beginnen, in der Hoffnung, dass steter Tropfen den Stein tatsächlich höhlt und endlich in Handlung umschlägt:

Schon lange bestehende Probleme Deutschlands werden unter dem Brennglas Pandemie unerbittlich deutlich. Es schwelbrennt und riecht nach Rauch. Jedoch: Hoffen wieder zu viele, dass er sich von allein verzieht. Und machen weiter wie bisher? Auch die allgemeinen Überschriften ähneln sich mit den immer gleichen Stichworten: Von einer überbordenden Bürokratie und lähmenden Regelungswut, die sich vom Notwendigen und Dienlichen entfernt und teilweise sogar abgekoppelt hat bis hin zum falsch verstandenen Datenschutz als Selbstzweck, der sogar über dem Schutz des Lebens zu stehen scheint. Zum Formalismus kommen dann verpasste Chancen der Digitalisierung und darüber hinaus eine verbesserungsfähige Abstimmung zwischen Bund und Ländern. Das gilt auch, nein insbesondere, für die Schule.

KEIN PLAN ODER ZU VIELE PLÄNE?

Wie so häufig in unserem Land wiegen kluge Papiere in der Schublade in Sicherheit. Aber Planen ist noch nicht Handeln, in Deutschland oft besonders lange noch nicht. Dennoch: Der sicher gerechtfertigte Vorwurf, vorhandene Pandemiepläne seien nicht hinreichend ernst genommen worden, verkennt, dass weder die Wucht noch die Spezifika dieser Corona-Pandemie absehbar waren. Dies gilt insbesondere mit Blick auf den Schulbereich, die Beteiligung von Kindern an der Covid-19-Erkrankung und deren Verlauf sowie der Rolle von jungen Menschen bei der Übertragung des Virus. Auch was und wann man als Gegenmaßnahme einsetzen konnte, zum Beispiel Schnelltest und Impfungen, war erst nach und nach erkenn-

bar. Trotzdem war dies spätestens seit dem Sommer 2020 absehbar, und man wusste, dass weitere Pandemiewellen kommen können. Jeder Verantwortliche konnte schon damals wissen, dass wir mit diesem Virus leben werden müssen, dass wir mit immer neuen Mutationen, die durch die vorhandenen Impfstoffe vielleicht nicht erfasst werden, möglicherweise sogar mit einem neuen Virus rechnen müssen.

Es mag für die erste Welle noch nachvollziehbar sein, dass von den zur Verfügung stehenden Mitteln als alleiniger Königsweg stets das generelle Zurückfahren des öffentlichen und privaten Lebens – praktisch das Schließen von Kultur, Sport, Einzelhandel und Gastronomie sowie massivste Einschränkungen des Bildungssystems gewählt wurden. Zunehmend aber irritiert das konsequente Ausblenden möglicher weiterer oder gar alternativer Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie. Es mangelt an einem (ergebnis-)offenen und vor allem sachlichen Diskurs, wie wir in dieser Pandemie mit konkurrierenden Grundrechtsgütern umgehen wollen.

Sicher hätte es schlechter kommen können, und jegliche Klage ist eine auf hohem Niveau. Andere Länder haben mehr gelitten. Glücklicherweise ist die Selbstgefälligkeit in Deutschland nach der ersten Welle einem ersten Ansatz von Selbstkritik bei Einzelnen gewichen. Das ernsthafte Bemühen politischer Verantwortlicher stelle ich nicht in Abrede, im Gegenteil: In dieser Zeit politische Verantwortung zu tragen, ist eine schwere Last, unter der vermutlich viele der lauthalsen nachgängigen Besserwisser binnen einer kurzen Woche in die Knie gegangen wären. In Anbetracht vieler Unwägbarkeiten und unterschiedlichster, einander widersprechender Interessenslagen den richtigen Weg zu finden, ist eine große Kunst. Hier sind Fehler unvermeidbar – und sie sind verzeihbar – sofern aus ihnen gelernt wird. Und genau darum geht es.



VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT, ENTWICKLUNGSBEDARFE UND HANDLUNGSDRUCK – SECHS THESEN ZUR BILDUNGSPOLITIK IN ZEITEN DER PANDEMIE

Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, einen Blick auf die Aktivitäten im Bildungssystem in Zeiten der Pandemie zu werfen. Gerade sehen wir wieder halbwegs optimistisch in die Zukunft. Damit lässt der Handlungsdruck nach, Veränderungen zu initiieren und Strukturen zu schaffen, die uns nicht nur unter Gesichtspunkten der Pandemie zukunftsfähig machen.

Natürlich konzentriere ich mich auf Fehlentwicklungen und Entwicklungsbedarfe. Gefreut habe ich mich natürlich über das viele Gelungene – im Großen in der Politik wie im Kleinen, wo Lehrkräfte von der Grundschule bis ins Gymnasium mit einer immensen Flexibilität und kurzfristigen Veränderungsbereitschaft, mit enormer Einsatzbereitschaft und hoher Professionalität erfolgreich kontinuierliche Bildung gewährleisteten und in manchen Fällen sogar ein Mehr an Bildung erzielten. In der Breite aber ist der Befund ausgesprochen ernüchternd.

Von Maßnahmen, Entscheidungen und einer Vorbildfunktion

1 Die fehlende präzise Umsetzung gemeinsam vereinbarter bildungspolitischer Beschlüsse hat dazu beigetragen, dass die Glaubwürdigkeit von Institutionen und die Notwendigkeit, Regeln einzuhalten, gesamtgesellschaftlich untergraben und die Wirksamkeit der Maßnahmen geschwächt wurde.

Die Pandemie hat uns alle zu Lernenden gemacht. Wir mussten uns ins Offene wagen und großflächig probieren – also Dinge tun, die im sicherheitsverwöhnten und scheinengenauigkeitsbesessenen Deutschland weitgehend aus der Mode gekommen waren. Die gewohnte umfassende Fürsorge und Absicherung fast aller Lebensrisiken war dahin. Der oder die Einzelne war plötzlich gefordert: zu Verantwortung, Solidarität, Gemeinsinn, Eigeninitiative und der Fähigkeit, unklare Situationen und teilweise auch schwere Belastungen auszuhalten – und das alles in lange nicht mehr oder noch nie gekanntem Maße.

Man kann über Bedeutung und Notwendigkeit einzelner Maßnahmen in Schulen sicher unterschiedlicher Meinung sein. Masken, Lüften, Luftfilter, Wechselunterricht, Präsenzunterricht für alle oder nur für Abschlussklassen, für Grundschulen oder die Oberstufe, Ganztage und Hort systematisch mitdenken oder in großzügiger „Notbetreuung“ Kinder munter mischen, die im Wechselunterricht streng getrennt werden. Was trägt

jede dieser Maßnahmen zur Hemmung der Verbreitung des Virus bei? Und was tragen wiederum die Kombinationen der Maßnahmen bei? Dazu kommt noch die Frage, wann man welche Maßnahmen ergreifen soll. Ab einer Inzidenz von 35, 50 oder 100? Schon die glatten 25er Schritte machen deutlich, dass dies nur grobe Orientierungen sein können.

Aber entschieden werden musste. Und es musste schneller entschieden werden, als unsere deutschen parlamentarischen, grundsätzlich erst einmal pandemieuntauglichen, weil langsamen Strukturen das gekonnt hätten. Unter hohem Druck und sich schnell ändernden Pandemieentwicklungen wurden in der Runde der Ministerpräsidenten und der Bundeskanzlerin zunächst klare Beschlüsse gefasst, was bei einzelnen Inzidenzen – auch in Bildungseinrichtungen – zu tun bzw. zu unterlassen ist. Wir wissen: Die meisten Maßnahmen haben nicht dann Erfolg, wenn sie verordnet werden, sondern wenn sie von der Bevölkerung akzeptiert werden. Dafür muss Politik erklärt werden, und das hat sie mit Fortschreiten der Pandemie zunehmend getan. Das ist aber nicht nur eine Bringschuld, sondern auch eine Holschuld: Auf der anderen Seite bedarf es des Zuhörens und eines Mindestmaßes guten Willens in der Bevölkerung, auch verstehen zu wollen und Perspektivenwechsel zu vollziehen.

Dafür muss Politik glaubwürdig bleiben. Und dies wurde aktiv auch von Bildungspolitikern und -politikerinnen verspielt, die gemeinsame Beschlüsse – häufig populistisch motiviert – schon diskreditierten, unterminierten, einfach nicht umsetzten oder ersetzten, als die Tinte noch nicht einmal trocken war. In Bildung steckt etymologisch das Vorbild, wir lernen durch Nachahmung – in beide Richtungen. Bildungspolitik hätte hier ein positives Vorbild sein können, sein müssen. Doch das Vorbild hat versagt. Das Verhalten von Bildungspolitikern und Bildungspolitikern war für die Bürgerinnen und Bürger eher ein Beleg dafür, dass man es mit Beschlüssen nicht so genau nehmen muss, und dass die beschlossenen Maßnahmen offensichtlich doch nicht so fundiert begründet waren. Diese kurzsichtige Kondensierung von Glaubwürdigkeit und Orientierung beeinträchtigte den Erfolg auch anderer Maßnahmen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Vorbildlernen bedeutete leider: Beschluss hin oder her, Papier ist geduldig, man kann es so oder so machen.



Politik muss glaubwürdig bleiben. Dies wurde aktiv auch von Bildungspolitikerinnen und -politikern verspielt, die gemeinsame Beschlüsse schon diskreditierten, unterminierten, einfach nicht umsetzten oder ersetzten, als die Tinte noch nicht einmal trocken war.

Vom Prinzip Vogel-Strauß, Gießkanne oder Punktstrahler

2 Die einzelnen Bundesländer bzw. Bildungsministerinnen und -minister haben die Möglichkeiten ihrer Zuständigkeit für den Bildungsbereich nicht ausreichend genutzt, einen **alternativen strategischen Ansatz zur Bekämpfung der Pandemie zu erproben**. Zudem haben sie die Chance verpasst, entweder **einheitlich zu agieren oder in einem Wettbewerb für den Bildungsbereich den besten Weg zu finden**, der modellhaft für eine allgemeine Strategie hätte hilfreich sein können.

Zur Bekämpfung einer Viruspandemie, die nur von Mensch zu Mensch übertragen wird, gibt es neben der Immunisierung durch Impfung grundsätzlich zwei Strategien. Zum einen das Prinzip Gießkanne: jeglichen Kontakt unter Menschen so weit wie möglich zu reduzieren. Ein Weg, der im Grundsatz bei uns in der Bundesrepublik derzeit immer noch gegangen wird. Der andere strategische Ansatz wäre das Prinzip Punktstrahler: eine Konzentration auf diejenigen, die infiziert sind, also Überträger sein könnten. Diese müssen möglichst schnell identifiziert werden, sofort konsequent isoliert, d.h. in Quarantäne geschickt werden, und alle Kontaktpersonen der Zwischenphase müssen bis zum Nachweis des Gegenteils als potenziell Infizierte behandelt werden.

Starke Bildungsministerinnen und -minister hätten im Interesse kontinuierlicher Bildung und Tagesstruktur für Kinder und Jugendliche in konzertierter Gemeinsamkeit aller Bundesländer dieses Modell für Kita und Schule in die Diskussion

einbringen können. Konkret für Kita und Schule würde das bedeuten: Sicher mehr als zwei verpflichtende Schnelltests pro Woche für Kinder und das gesamte dort tätige Personal, ggf. auch im ersten Schritt gepoolt für die Gruppen- und Klassenkohorten. Bei positivem Befund sofortige – und kontrollierte – Quarantäne auch noch vor erfolgtem PCR-Test sowie entsprechende PCR-Tests aller Kontaktpersonen. Ja, das bedeutete stärkere Einschränkungen für die geringe Prozentzahl von Menschen, die eine Gefährdung für andere Menschen darstellen. Aber es wären, konsequent praktiziert, weniger oder keine Einschränkungen für den anderen größten Teil der Gesellschaft notwendig und Schul- und Kitaschließungen unnötig. Dieses Modell könnte einen alternativen Weg aufzeigen, mit der Pandemie umzugehen. Es könnte modellhaft die Strategie sein, mit der die Gesellschaft insgesamt keine Angst mehr vor immer wieder drohenden Shut- oder Lockdowns haben müsste.

Bildungsminister und Bildungsministerinnen verfolgten noch lange die Vogel-Strauß-Methode und behaupteten, Kinder seien keine Überträger. Sie versäumten die Chance, abgestimmt und mit vereinter Durchsetzungskraft, Schulen und Kitas mit einem klugen und vergleichsweise einfachen Modell vor Schließungen zu schützen. Sie versäumten aber auch die Chance, im Wettbewerb um die besten Schulorganisations- und Unterrichtsformen unter Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Inzidenzzündstufen Best-Practise-Konzepte heranzubilden, die im nächsten Schuljahr, in einer möglichen 4. Welle, allen zur Verfügung stehen.



DATENSCHUTZ

Von Datenschutz, digitalem Unterricht und sozialer Ungleichheit

3 (Auch) von Bildungsministerinnen und Bildungsministern ist verabsäumt worden, grundlegende **Fehlentwicklungen und Übertreibungen in unserer Gesellschaft zur Diskussion zu stellen** und wenigstens eine pragmatische Erprobung von Veränderung einzufordern.

Für einen Gesamterfolg der Pandemiebekämpfung wäre es naheliegend und notwendig gewesen, im Bildungsbereich auch andere Bereiche als die enge Schulorganisation zu hinterfragen. Dies gilt aus meiner Sicht absolut zentral für Übertreibungen des Datenschutzes, der praktisch in allen von der Pandemie betroffenen Bereichen eine entscheidende Rolle spielt. Früher war nur der Papst in seiner Lehre unantastbar. Heute ist es der Datenschutz in jedweder Übertreibung, und das in einer Zeit, in der nahezu jeder über Social Media täglich Privates veröffentlicht. Datenschutz ist zum Kult geworden, der zum Selbstzweck mutierte. Und kaum jemand hat den Mut, das anzusprechen, weil er den unweigerlichen Shitstorm von Aktivisten befürchtet.

Datenschutz ist zum Kult geworden, der zum Selbstzweck mutierte.

Der Stolz auf die Millionen freiwilliger Schnelltests ist in seiner Wirkmacht ein Potemkinsches Dorf und blanke Steuergeldverbrennung, wenn nicht jeder, ja nicht einmal die positiv Getesteten mit Namen und Anschrift erfasst und gemeldet werden. Glaubt etwa jemand, dass eine Person, die nicht bereit ist, bei einer kostenlosen Leistung eines großzügigen Staates seinen Namen zu nennen, sich nach einem positiven Schnelltest freiwillig zu Hause in Quarantäne begibt? Und dann einen PCR-Test machen lässt und ein positives Testergebnis auf einem übrigens mühevollen Weg in die Corona-Warn-App eingibt, die ohnedies weitgehend losgelöst vor sich hinvegetiert? Auch unser Bundesgesundheitsminister, der insgesamt viel geleistet hat, versuchte

noch vor einigen Wochen die Corona-Warn-App als riesigen Erfolg zu verkaufen, da sie mehr als zwanzig Millionen Mal heruntergeladen worden sei und es keine Beschwerden gebe. Er vergaß zu erwähnen, dass es unter den zwanzig Millionen wohl kaum noch jemanden gibt, der dieser App einen Beitrag zur Bewältigung der Pandemie zubilligt. Dabei hätte es funktionierende Apps gegeben, die wir aus asiatischen Demokratien gut hätten importieren können.

Stattdessen frönte deutsche Hybris in millionenschwerer Entwicklung einer wirkungslosen App deutscher Übertreibung des Datenschutzes. Dafür nahmen wir in Kauf: zehntausende Tote, zehntausende Erkrankte mit teilweise leidens- und kostenintensiven Long-Covid-Erkrankungen, wirtschaftlichen Ruin vieler Unternehmen, Geschäfte und Selbständiger in Wirtschaft, Kunst und Kultur, Schließung von Bildungseinrichtungen – von der Kita bis zur Hochschule. Dazu kamen immense staatliche Transferleistungen aus Steuermitteln, die die öffentlichen Haushalte auf Jahrzehnte belasten und eine Bürde für kommende Generationen darstellen und last not least: erhebliche Einschränkungen der Lebensqualität vor allem vieler, die diesen Wohlstand, der jetzt verspielt wird, erarbeitet und mit oft kleiner Rente nicht mehr viel Lebenszeit haben: die Generation der Betagten und Hochbetagten, insbesondere in Heimen. Fazit: Übertreibungen des Datenschutzes sind in Deutschland höherwertiger als Menschenleben, Gesundheit und die Sicherung unseres Wohlstandes.

Manchen wird es verwundern: Der Datenschutz als solcher findet sich gar nicht direkt, sondern nur abgeleitet im Grundgesetz. Dort steht in Artikel 2: „*Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.*“ In einer Pandemie Daten zu erfassen und weiterzugeben ist also sogar grundgesetzlich geboten, um Rechte anderer – z. B. auf Leben und körperliche Unversehrtheit – zu schützen. Wenn ich damit Leben meiner Mitmenschen rette, kann die App gern nachverfolgen, wo ich mich in den letzten drei Wochen aufgehalten habe. Wenn mein Schnelltest positiv war, muss die Teststelle meine Daten weitergeben, denn ich bin eine Gefahr für meine Mitmenschen und schränke deren Rechte ein. Es wäre auch ohne Weiteres möglich gewesen, Einschränkung des Datenschutzes z. B. für eine funktionierende App ähnlich dem Gesetz zur Corona-Notbremse zeitlich zu begrenzen.



Auch die Wissenschaft, der wir in diesen Zeiten alle entscheidenden Erfolge zu verdanken haben und die für die gesamte Bevölkerung ihre Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft unter Beweis gestellt hat, muss sich an der Stelle hinterfragen: Wieso hat niemand auf die Notwendigkeit einer App wie in asiatischen Demokratien verwiesen, wie zum Beispiel „SafeEntry“ und „TraceTogether“ in Südkorea und Zahlen modelliert, wie viele Erkrankte und Tote wir dadurch verhindert hätten?

Im Bereich Datenschutz ist auch die Bildungspolitik blind in die entgegengesetzte Richtung marschiert: Im digitalen Unterricht sei Schülerinnen und Schülern nicht zuzumuten, die Kamera ihres Tablets einzuschalten. Sie könnten sich diskriminiert fühlen, da erkannt werden könnte, dass ihr Zimmer weniger schön sei als das eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin oder sie in der Küche sitzen. Erstens ist es leicht möglich, technisch einen neutralen Hintergrund einzuschalten. Und zweitens sieht man auch im Präsenzunterricht täglich binnen Sekunden soziale Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern – in Kleidung, Handys, Schmuck etc. Die logische Konsequenz der Erlaubnis, die Kamera im digitalen Unterricht auszuschalten, wäre die verpflichtende Einführung von Schuluniformen, um jegliche sozialen Unterschiede so weit wie möglich unsichtbar zu machen. Diese Forderung habe ich noch nicht gehört. Stattdessen unterrichten Lehrkräfte lammfromm vor 28 Kacheln, die wie oft berichtet teilweise auf Ansprache nicht reagieren, weil die hinter der Kachel verborgenen Schülerinnen und Schüler sich nicht zuletzt mangels direkten Kontakts zur Lehrkraft längst mental und vielleicht auch physisch verabschiedet haben. Dass Bildungspolitik unter Umständen digitalen Unterricht erprobt, in dem die Beziehung Lehrkraft-Schüler als Grundlage pädagogischen Arbeitens auf diese Weise ausgeblendet wird, bleibt ihr Geheimnis. Dass die Übertreibungen von Datenschutz auch in der Bildungspolitik nicht aktiv abgebaut werden, zeugt von der defensiven und stromlinienförmigen Haltung, die auch in diesem gesellschaftlichen Zukunftsfeld Einzug gehalten hat, die ihr im Innersten widerspricht.



Die Schere zwischen den Schulen ist leider nicht nur in der Schülerschaft weit geöffnet.

Von der Rolle der Lehrkraft, erfolgreicher Beziehungsarbeit und den Möglichkeiten der Digitalisierung

4

Weder bei der Kultusministerkonferenz noch in einem einzelnen Bundesland ist eine wirklich durchgreifende Digitalisierungsstrategie für die Zukunft der Schulen erkennbar, die sowohl für einen überfälligen Qualitätssprung in der Bildung, als auch dafür geeignet wäre, bei Schulschließungen (in einer stets möglichen neuen Welle der Pandemie) erneute Bildungsabbrüche zu verhindern.

Die Diskussion um schlecht funktionierende Netze oder fehlende Endgeräte ist nur ein kleiner Einblick in unsere frappierende Rückständigkeit. Die schlimmere Erkenntnis ist die von digitalem Fortschritt vollkommen abgekoppelte Methodik und Didaktik in vielen Schulen Deutschlands, die nicht allein in Hardware, sondern in digitaler (Plattformen, Programme) und personeller (Fortbildung von Lehrkräften) Software wurzelt. Alle schmerzenden PISA-Rankings haben es nicht vermocht, die verschlafene Bräsigkeit in diesem entscheidenden Zukunftsfeld zur Durchlüftung auf die Leine zu hängen. Nun aber sehen wir, wie viele „Kaiser und Kaiserinnen“ rund um Schule dürrtig bekleidet oder gar nackt in der Kreidezeit unterwegs sind. Schon längst und nicht erst pandemiegetrieben hätten wir im Land der Tüftler und Denker das gebraucht, was in anderen Ländern schon Alltag ist: belastbare Lernplattformen, spannende Lernprogramme mit Rückkopplung, Korrektur und Binnendifferenzierung, selbst organisiertes und selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler mit systematischer Rückkoppelung zu den Lehrkräften sowie Unterrichtsanteile, die nicht im Präsenzunterricht erbracht werden müssen. Viele Konzepte sind längst zu Papier gebracht, das der Systematisierung und geduldig der Umsetzung in der Breite harret.

Viele wirksame Selbst-Lernprogramme und Tutorial-Videos werden nur von denen genutzt, die ohnedies aktiv unterwegs sind. Innovative Schulen mit ebensolchen Lehrkräften leben es vor und kämpfen wiederum mit oft absurden bürokratischen und datenschutzrechtlichen Steinen, die ihnen in den Weg gelegt werden. Die Schere zwischen den Schulen ist leider nicht nur in der Schülerschaft weit geöffnet.

Eine Digitalisierungsoffensive ist nicht mit dem Bereitstellen von Geld und Hardware getan, wie wir es an dem tröpfelnden Mittelabfluss zum Digitalpakt für Schulen feststellen. Sie erfordert parallel eine bedarfsgerechte und verpflichtende Fortbildungsoffensive für diejenigen Lehrkräfte, die vor stetiger Qualifizierung für die Anforderungen ihrer Zeit, wie sie von Arbeitnehmerinnen und -nehmern in der freien Wirtschaft und damit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler selbstverständlich geleistet werden müssen, zurückscheuen. Und es bedarf zwingend eines begleitenden Controllings und der Unterstützung in der Umsetzung und last not least von Konsequenzen, falls Fortbildung und Umsetzung verweigert werden.

Die zentrale Rolle der Lehrkraft als Anreger, Bildungsbegleiter und entscheidende Bezugsperson bleibt. Pädagogische Arbeit wird auch weiterhin im Kern auf erfolgreicher Beziehungsarbeit zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler fußen. Die zusätzlichen Möglichkeiten der Digitalisierung zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler aber werden den künftigen Unterricht entscheidend verändern. Dies wird logischerweise von Fach zu Fach unterschiedlich sein. Die Pandemie ist Chance und Notwendigkeit zugleich: Warum wird zum Beispiel nicht systematisch auf bereits vorhandene digitale Angebote zurückgegriffen und warum werden nicht auch kommerzielle Anbieter einbezogen? Warum wird nicht systematisch auch in den Zeiten geöffneter Schulen ein Anteil

des Unterrichts im Fernunterricht realisiert, um im Falle eines Shutdowns auf eingespielte Prozesse zurückzugreifen zu können? Erfahrungen dieser Zeit in der Pandemie können wichtige Erkenntnisse über ein zukünftiges, besseres Schulsystem im digitalen Zeitalter vermitteln. Das muss nicht weniger leisten als unsere Kinder zu befähigen, in der digitalen Welt nicht nur Schritt zu halten, sondern sie in ihren Möglichkeiten und notwendigen Begrenzungen aktiv mitzugestalten.

Von Bund, Ländern und einheitlichen Qualitätsstandards

5 | **Finanzielle Hilfen des Bundes werden nur dann effektiv und effizient sein, wenn es eine Entscheidungsstruktur unter Beteiligung des Bundes gibt, die den Einsatz dieser Mittel inhaltlich nach qualitätsorientierten Gesichtspunkten definiert.**

Der Bund ist trotz fehlender Zuständigkeit dankenswerterweise bereit, zusätzliche Mittel in beträchtlichem Ausmaß zur Verfügung zu stellen: 7 Mrd. Euro für 5 Jahre aus dem „Digitalpakt Schule“ und die 2 Mrd. Euro aus dem „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona“. Der spärliche Mittelabruf aus dem „Digitalpakt Schule“ – bis jetzt durchschnittlich nur 20 Prozent – sind nicht nur ein Umsetzungsproblem, sondern auch ein Beleg für fehlende Konzeptionen für einen effizienten Mitteleinsatz. Die gerade neu gegründete ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (StäWiKo) wird dabei trotz ihrer hervorragenden Besetzung nicht entscheidend helfen können. Durch ihre Beschränkung auf Beratung und Empfehlungen ist sie wahrscheinlich nur

eine Abwehrreaktion der Länder gegen den geforderten Bildungsrat. Die Probleme sind aber nur lösbar, wenn es ein Entscheidungsgremium unter Beteiligung des Bundes gibt, das sich am besten auch mit der Setzung von Qualitätsstandards und deren Kontrolle befassen kann. Erst dann kann aus der scheinbaren Schwäche der föderalen Struktur im Bereich Bildung eine Stärke werden, bei der in einem qualitätssteigernden Wettbewerb letzten Endes alle profitieren. Dass dabei Probleme vieler Familien beim Schulwechsel von einem Bundesland zum anderen mit gelöst würden, sei nur am Rande erwähnt.

Die neue Bundesregierung sollte deshalb eine Verfassungsänderung anstreben, die es dem Bund ermöglicht, auch bei der Setzung von Bildungsstandards sowie deren laufender Überprüfung mit den Ländern zusammen zu wirken. Bei Erhalt der Zuständigkeit der Länder für die schulische Bildung ziele die Setzung einheitlicher Qualitätsstandards für die verschiedenen Ausbildungsabschnitte darauf, die Voraussetzungen für einen qualitätssteigernden Wettbewerb zwischen den Ländern zu ermöglichen. Trotz möglicher Unterschiede der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern könnte auf Grund der gleichen Qualitätsstandards in den einzelnen Ausbildungsabschnitten die Mobilität von Familien in der Bundesrepublik erleichtert werden.

Artikel 91b Absatz 1 GG 1. Satz hieße dann zum Beispiel neu formuliert: *„Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung bei der Setzung von Bildungsstandards sowie deren laufender Überprüfung und der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken.“*

Die Probleme sind aber nur lösbar, wenn es ein Entscheidungsgremium gibt, das sich am besten auch mit der Setzung von Qualitätsstandards und deren Kontrolle befassen kann.



Von der Chance, Krise zu lernen

6 Unsere Gesellschaft funktioniert im begrüßenswerten humanistischen Modus, Schwache und Benachteiligte zu unterstützen – hat aber in der Pandemie uns alle zu Schwachen und Benachteiligten erklärt. So hat auch die Bildungspolitik sich in der Pandemie allein auf das Leiden fokussiert und nicht auf die **Entwicklungschance, Krise zu lernen**.

Mit der Pandemie ereilt uns die erste kollektive Krise seit dem Kriegsende. Sie war und ist, bei allen Abstufungen, ein großer Gleichmacher – Gesundheit und Krankheit betrifft alle. Die Kraft einer Gesellschaft zeigt sich im Umgang damit. In der öffentlichen Diskussion und in Medien überwogen das Leiden und Klagen und Schuldzuweisungen. Ich lebe nicht im Elfenbeinturm; auch wir sind in engster Familie vom Covid-Tod und Leid betroffen. Es war und ist furchtbar. Und dennoch vermisse ich auch Stimmen gerade aus dem Bildungsbereich, die die Krise als Aufgabe betrachten und jungen Menschen Orientierung und eine andere Richtung bieten. Da werden Jugendliche interviewt, die unter Tränen und am Boden zerstört behaupten, ihnen würde ein Lebens-

jahr gestohlen, in dem sie reisen und Freunde treffen und Party machen wollten. Diese Erfahrung fehlt ihnen tatsächlich, und sie können sie später nachholen. Jetzt aber können und müssen sie Krise lernen. Zurückgeworfen auf sich selbst müssen sie mit ungestalteter Zeit umgehen, sich eigene Strukturen des Tages, des Lernens und der Freizeit schaffen. Dabei müssen sie mit eingeschränkten Rädern und Orten umgehen. Sie müssen Gefährdungen einschätzen, Rücksicht auf andere nehmen und eigene Bedürfnisse zurückstellen. Sie müssen Frust verarbeiten und kompensieren und sich selbst regulieren (lernen). Resilienz lernt man nur, wenn sie auch abgefordert ist, und das ist hart und macht Mühe. Es ist aber eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung und vielleicht ein größerer Reifesprung, als er mit Reisen, Freunde treffen und Party machen erreicht worden wäre. Dafür braucht man jedoch eine positive Einstellung, die Herausforderung zu erkennen und annehmen zu wollen. Wenn Erwachsene – von Eltern über Journalisten bzw. Journalistinnen bis zu Akteuren von Bildung – unisono in die Larmoyanz einstimmen, helfen wir den jungen Leuten nicht nur nicht. Wir berauben sie auch einer wertvollen Entwicklungsmöglichkeit, die sie stark macht, auch künftige, vielleicht private Krisen, zu bewältigen.

**Wir brauchen
Mut und
Entschlossenheit
und Gemeinsinn, um
in den notwendigen
Veränderungsprozessen
den Zusammenhalt
in unserer Gesellschaft
zu verstärken.**

Wie soll aber eine Bildungspolitik Jugendliche dazu motivieren, wenn sie selbst sich auf das Leiden konzentriert und sich als unflexibel und veränderungsavers erweist? Ich habe jedenfalls nirgendwo den Vorschlag, geschweige denn eine ernsthafte Diskussion darüber gehört, im Shutdown der Schulen die Winterferien beispielsweise um vier Wochen zu Lasten der Sommerferien zu verlängern, die dann nur noch zwei Wochen lang gewesen wären. Die vielbeschworene Bildung hätte teilweise im Sommer ausgeglichen werden können. Die digitale Holpereie hätte man sich zumindest in Teilen erspart und Eltern die Doppelbelastung von Homeschooling neben dem Homeoffice. Ein Ausnahmeschuljahr verlangt außergewöhnliche Maßnahmen. Die Kraft dazu fehlte den Bildungsministerinnen und Bildungsministern.

VON ANDEREN LERNEN

Es mangelt kaum noch an Erkenntnis, schönen Papieren und Konzepten, sondern an der Kraft zur Umsetzung, an Handlungskompetenz, an Motivation und ggf. unpopulärer Verpflichtung, an einschneidendem Bürokratieabbau und moderner Fehlerkultur, an Aufbruchmentalität, Innovationskraft und Freude an Veränderung, an Klarheit und Mut zu unpopulärer Entscheidung und am Stehenbleiben, wenn der Shitstorm weht, an hörbarer Solidarität mit den Menschen, die sich mutig in den Wind stellen, an Organisationskompe-

tenz inklusive Durchsetzungskraft, an Kommunikationskompetenz in die Bevölkerung. Zum Beispiel sind offene Kitas und Schulen besser als geschlossene, aber die Voraussetzung ist eine für alle Akteure von Kita und Schule verbindliche Handlungsstrategie und konsequente Umsetzung.

Eine kritische, konstruktive Diskussion aller dieser (und weiterer) Punkte ist gerade jetzt am Ende der 3. Welle dringend geboten. Ich fürchte, wir verschlafen nicht nur wie im letzten Jahr den Sommer, sondern Deutschlands Zukunft. Ich erinnere noch die Zeiten, als Deutschland Europas letzter Wagen war. Die schmerzhaften Reformen der Regierung unter Gerhard Schröder haben es gedreht, und wir waren dadurch lange die Lokomotive. Schon jetzt ist im Vergleich sichtbar, wie Deutschland zurückfällt. Den Reformunwilligen sei zugerufen: Weniger Wohlstand gefährdet auch den Sozialstaat. Mit sinkenden Inzidenzen schwindet der im Brennglas sichtbare Druck für dringend notwendige entscheidende Veränderungen, nicht nur in der Bildung.

Wir brauchen Mut und Entschlossenheit und Gemeinsinn, um in den notwendigen Veränderungsprozessen den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft zu verstärken. Wir müssen dabei bereit sein, von anderen leistungsorientierten Ländern zu lernen. Auch Singapur, Korea, Taiwan und Japan sind demokratische Staaten. Abzulehnen, Dinge von ihnen zu lernen mit dem Hinweis, dieses ginge in unserer Kultur nicht, ist postkoloniale Überheblichkeit und Schwäche.



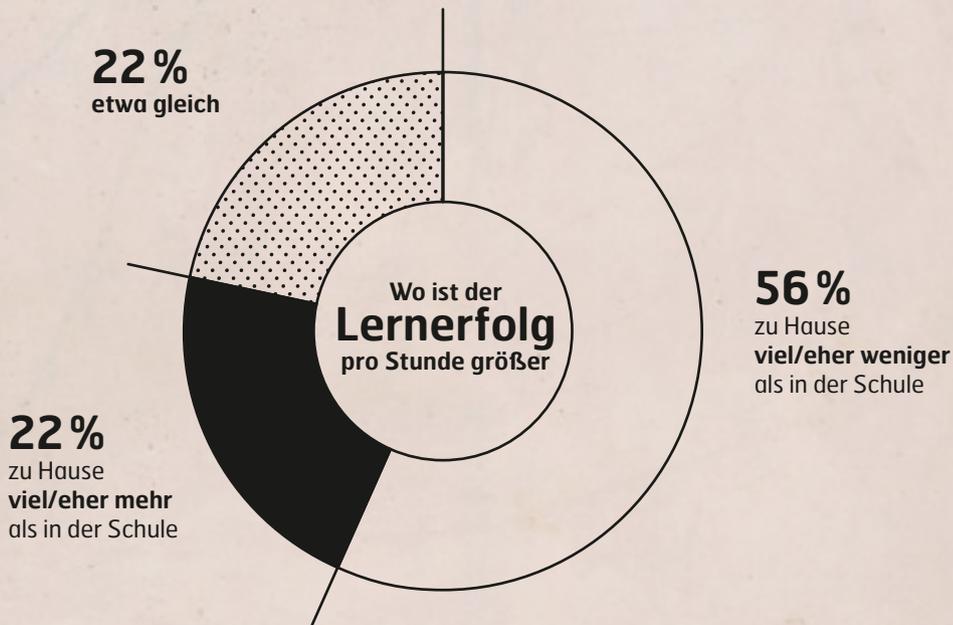
Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner

war u.a. Bildungs- und Wissenschaftsminister und stellvertretender Ministerpräsident in Rheinland-Pfalz sowie Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin. Heute ist Prof. Zöllner Vorsitzender des Stiftungsrats der Stiftung Charité, Vorsitzender des Kuratoriums der Freien Universität Berlin sowie Mitglied im Beirat der Einstein-Stiftung Berlin. Seit 2018 unterstützt er die Wübben Stiftung als Kuratoriumsmitglied.

PERSPEKTIVE BILDUNGS- ÖKONOMIE



ABI



CORONA UND DIE FOLGEN: EINE (NICHT NUR) BILDUNGSÖKONOMISCHE PERSPEKTIVE

von Prof Dr. Ludger Wößmann

Die Corona-Pandemie hat die Bildungssysteme weltweit vor bislang ungeahnte Herausforderungen gestellt. Welche Folgen die Pandemie und die mit ihr verbundenen Schulschließungen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und für die Gesellschaft insgesamt haben werden, ist kaum absehbar. Um zu erfahren, wie Schulkinder die beiden Phasen der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 und Anfang 2021 verbracht haben, haben wir im ifo Zentrum für Bildungsökonomik zwei groß angelegte Elternbefragungen durchgeführt. Die wichtigsten Ergebnisse zur Situation der Schulkinder während der Schulschließungen in der Pandemie sollen im Folgenden zunächst zusammengefasst werden.

Während die Befragungen eine breite interdisziplinäre Perspektive eingenommen haben und zentrale Folgen der Pandemie im Bereich der kognitiven, sozialen, emotionalen und psychischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen liegen dürften, werden daran anschließend exemplarisch im Rahmen einer bildungsökonomischen Perspektive die ökonomischen Folgen in Form zukünftiger Verluste von individuellen Einkommen und gesamtwirtschaftlichem Wachstum thematisiert. Darauf aufbauend ergeben sich sowohl kurzfristiger Handlungsbedarf für die Bildungspolitik als auch weitere Prioritäten, die im Laufe der kommenden Legislaturperiode angegangen werden sollten.

WIE VERBRACHTEN SCHULKINDER DIE SCHULSCHLISSUNGEN?

Um die Ausbreitung des Coronavirus zu verlangsamen, gab es in Deutschland bisher zwei Phasen von mehrwöchigen deutschlandweiten Schulschließungen. Die ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 trafen die Beteiligten weitgehend unvorbereitet. Demgegenüber gab es im Sommer und Herbst 2020 viel Zeit, um Konzepte für alternative Lehrformen

im Distanzunterricht für mögliche zukünftige Schulschließungen zu erarbeiten. Diese traten Anfang 2021 mit der zweiten Phase der flächendeckenden Schulschließungen wieder ein.

Um zu erfahren, wie die Situation der Kinder und Jugendlichen während der beiden Phasen der Schulschließungen war, haben wir jeweils eine deutschlandweite Umfrage unter Eltern von Schulkindern durchgeführt.¹ Die Befragungen beinhalten zum einen jeweils eine Zeitnutzungsstudie der Kinder. Zum anderen haben wir die Eltern auch über die Aktivitäten der Schulen, die Erfahrungen der Familien im Homeschooling und die Lebenssituation der Kinder während der Pandemie befragt. Die Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in die Lernumwelten der Schulkinder in den beiden Phasen der Schulschließungen, die in dieser Form aus keinem anderen Datensatz gewonnen werden können. Die folgende Beschreibung gibt einen knappen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der beiden Wellen zum deskriptiven Bild der Situation der Schulkinder in den beiden Phasen der Schulschließungen. Eine detailliertere Befundlage ist in Wößmann et al. (2020, 2021) und Grewenig et al. (2000) beschrieben.²

¹ Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf gemeinsamer Forschungsarbeit im ifo Zentrum für Bildungsökonomik mit Vera Freundl, Philipp Lergetporer, Elisabeth Grewenig, Katharina Werner und Larissa Zierow und fassen die in Wößmann et al. (2020, 2021) berichteten Befunde zusammen. Die Darstellung hier basiert weitgehend auf Wößmann und Zierow (2021).

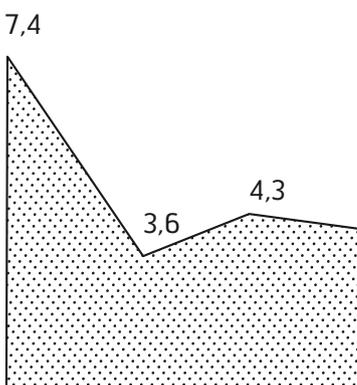
² Für einen Überblick über Veröffentlichungen zum Thema Schule und Corona in Deutschland siehe Fickermann et al. (2021) und Helm et al. (2021). Bezüglich der Situation Anfang 2021 finden Anger et al. (2021) in einer Befragung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Oberstufe, dass sich die Lernsituation im Distanzunterricht für diese Schülergruppe verbessert hat. Ravens-Sieberer et al. (2021) zeigen anhand der repräsentativen COPSYS-Studie, dass sich das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie stark verschlechtert hat. Huebener et al. (2021) finden in einer Befragung nach zwei Monaten des zweiten Lockdowns, dass die Zufriedenheit von Eltern mit dem Familienleben und dem Leben allgemein gesunken ist.



Beide Elternbefragungen wurden in Online-Access-Panels durch das Befragungsunternehmen ResponDi durchgeführt. Die Stichproben wurden jeweils so gezogen, dass sie die Merkmale der Grundgesamtheit der Eltern von Schulkindern in Deutschland möglichst gut abbilden (siehe Wößmann et al. (2020, 2021) für methodische Details). Insofern bilden sie die Lage von Schülerinnen und Schüler an allen allgemeinbildenden Schulen ab – Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten. Die Eltern wurden jeweils zu ihrem jüngsten Schulkind befragt, das eine allgemeinbildende Schule besucht. Die Stichprobe von 1099 Eltern der ersten Befragung war vom 3. Juni bis 1. Juli 2020 als Teil des ifo Bildungsbarometers im Feld und bezog sich explizit auf die Zeit „während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen“, also März bis Mai 2020. Die zweite Befragung umfasste 2122 Eltern, war vom 17. Februar bis 10. März 2021 im Feld und bezog sich explizit auf die Zeit „während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021“, also Januar bis Februar 2021. Einige der Fragen aus der ersten Befragung wurden in der zweiten Befragung wortgleich wiederholt.³ Eine ausführliche methodische Diskussion der Validität und möglicher Einschränkungen der Interpretierbarkeit von Elternbefragungen zu Aktivitäten ihrer Kinder in Zeiten Corona-bedingter Schulschließungen findet sich in Wößmann et al. (2020) und Grewenig et al. (2020).

Die Zeitznutzungsstudien: Tägliche Aktivitäten der Schulkinder

In der jeweiligen Zeitznutzungsstudie haben wir die Eltern gefragt, wie viele Stunden (auf halbe Stunden gerundet) ihr Kind an einem typischen Werktag während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen mit verschiedenen vorgegebenen Aktivitäten verbracht hat (→ ABBILDUNG 1. SIEHE SEITE 30). Die Ergebnisse der ersten Befragung ergeben, dass die Schulschließungen im Frühjahr 2020 mit einer Halbierung der täglichen Lernzeit von durchschnittlich 7,4 Stunden vor Corona auf 3,6 Stunden während Corona einhergingen (Wößmann et al. 2020). Die Ergebnisse der zweiten Befragung zeigen, dass Schulkinder während der Schulschließungen Anfang 2021 durchschnittlich 4,3 Stunden täglich mit schulischen Aktivitäten verbracht haben (Wößmann et al. 2021). Dieser Wert liegt also um knapp eine Dreiviertelstunde (0,7 Stunden) über der Lernzeit während der Schulschließungen im Frühjahr 2020, aber immer noch 3,1 Stunden unter der durchschnittlichen Lernzeit vor Corona.



Tägliche Lernzeit in Stunden
vor Corona und während der
Schulschließungen 2020 und 2021

Während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 war der Rückgang der Lernzeit im Vergleich zu vor Corona bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern besonders stark ausgeprägt.

Auch während der Schulschließungen Anfang 2021 hat sich fast jedes vierte Kind (23 Prozent) nicht mehr als 2 Stunden am Tag mit Schule beschäftigt. Die 4,3 Stunden schulischer Aktivitäten Anfang 2021 setzen sich aus durchschnittlich 1,0 Stunden Schulbesuch (vor allem Notbetreuung und Wechselunterricht) und 3,3 Stunden Lernen für die Schule zusammen. Von letzterem Teil entfallen durchschnittlich 2,0 Stunden auf die Bearbeitung von bereitgestellten Aufgabenblättern und 1,3 Stunden auf gemeinsamen Fernunterricht für die ganze Klasse (z.B. online per Videokonferenz).

Während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 war der Rückgang der Lernzeit im Vergleich zu vor Corona bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern besonders stark ausgeprägt, wohingegen er sich zwischen Akademiker- und Nicht-Akademikerkindern nicht unterschied (Grewenig et al. 2020).⁴ Anfang 2021 unterscheidet sich die Lernzeit kaum mehr nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund. Jenseits der schulischen Aktivitäten entfallen Anfang 2021 durchschnittlich 2,9 Stunden pro Tag auf Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung, die generell als entwicklungsförderlich angesehen werden. Gegenüber den Schulschließungen im Frühjahr 2020 (3,2 Stunden) ist dies ein leichter Rückgang auf das Vor-Corona-Niveau.

Mit 4,6 Stunden pro Tag haben Schulkinder mehr Zeit mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder dem Konsum von sozialen und Online-Medien verbracht als mit schulischen Aktivitäten. Zwar bedeutet dies einen Rückgang von 0,6 Stunden im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020, aber immer noch einen Anstieg um 0,6 Stunden im Vergleich zur Zeit vor Corona. Eine genauere Aufschlüsselung zeigt, dass die Zeit, die Kinder mit Fernsehen oder Computerspielen verbracht haben, zum allergrößten Teil keinen Lernbezug aufweist.⁵

Aktivitäten der Schulen und Fördermaßnahmen

Zur konkreten Ausgestaltung des Fernunterrichts während der Schulschließungen Anfang 2021 zeigt die Befragung, dass etwa ein Viertel (26 Prozent) der Schülerschaft täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Video) hatte (→ ABBILDUNG 2, SIEHE SEITE 31). Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 waren es nur 6 Prozent. In der zweiten Phase ist es also einem größeren Teil der Schulen in Deutschland gelungen, die Schülerinnen und Schüler mit digitalem Fernunterricht für die ganze Klasse zu erreichen und somit den regelmäßigen Austausch mit Lehrkräften und Klassenkameradinnen und -kameraden sicherzustellen. Jedoch erhalten auch in der zweiten Phase immer noch 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur maximal einmal pro Woche Videounterricht, so dass deren Schulalltag fast ausschließlich vom eigenständigen Erarbeiten von Unterrichtsstoff zu Hause geprägt ist. Der Online-Unterricht erreicht Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener als Akademikerkinder.

³ Obwohl es sich bei den beiden Wellen um unterschiedliche Stichproben handelt, konnte rund die Hälfte der ersten Stichprobe in der zweiten Befragung wiederbefragt werden. Eine eingehende Untersuchung der longitudinalen Komponente steht noch aus, aber eine erste vorläufige Betrachtung deutet darauf hin, dass eine Analyse der Wiederbefragten qualitativ sehr ähnliche Ergebnisse zur Veränderung im Zeitverlauf ergibt wie die hier berichteten jeweiligen Gesamtstichproben.

⁴ Die Einteilung in leistungsschwächere und -stärkere Schülerinnen und Schüler geschieht nach dem Median der Durchschnittsnote in Mathematik und Deutsch im jeweiligen Schultyp. Die Einteilung in Akademikerkinder und Nicht-Akademikerkinder bezieht sich auf Kinder von Befragten mit und ohne Hochschulabschluss.

⁵ Für eine Aufschlüsselung der Angaben nach Geschlecht und Schularart siehe Wößmann et al. (2020, 2021).

Der Anteil der Schulkinder, die mindestens einmal pro Woche individuelle Gespräche mit den Lehrkräften (z.B. per Videoanruf oder Telefon) hatten, ist von 33 Prozent im Frühjahr 2020 auf 40 Prozent Anfang 2021 angestiegen. Allerdings geben weiterhin 32 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind nie ein individuelles Gespräch mit einer Lehrkraft hatte (45 Prozent im Frühjahr 2020). Der individuelle Kontakt zu den Lehrkräften ist bei Nicht-Akademikerkindern und leistungsschwächeren Kindern geringer ausgeprägt als bei Akademikerkindern und leistungsstärkeren Kindern.

Die Nutzung von Lernvideos und Lernsoftware hat sich Anfang 2021 im Vergleich zum Frühjahr 2020 leicht erhöht. Knapp zwei Drittel der Eltern berichten, dass ihr Kind mehrmals pro Woche bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen sollte bzw. mindestens einmal pro Woche Lernsoftware oder -programme verwendet hat.

Wie schon im Frühjahr 2020 ist die häufigste Lehraktivität während der Schulschließungen Anfang 2021 die Bereitstellung von Aufgabenblättern. 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler sollten zumindest einmal pro Woche bereitgestellte Aufgaben bearbeiten. 62 Prozent der Schülerschaft mussten diese mehrmals pro Woche einreichen, knapp 12 Prozentpunkte mehr als in der ersten Phase.

Seit den ersten Schulschließungen hat nur ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler an Unterstützungsmaßnahmen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen. 4 Prozent der Kinder haben an Ferienkursen teilgenommen, 10 Prozent an Förderunterricht in der Schule, 6 Prozent an kostenlosem und 7 Prozent an kostenpflichtigem Nachhilfeunterricht. Insgesamt haben 21 Prozent der Kinder mindestens eine der vier aufgeführten Unterstützungsmaßnahmen erhalten. Allerdings haben Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener an diesen Fördermaßnahmen teilgenommen als Akademikerkinder, und auch der Fokus auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler war in den meisten Fällen nur gering ausgeprägt.

Erfahrungen im Homeschooling

Die Befragungen liefern auch Erkenntnisse über die Erfahrungen, die Eltern und Kinder im Homeschooling gemacht haben. Um eine Einschätzung der Eltern zu erhalten, für wie effektiv sie das Lernen zu Hause halten, haben wir sie gebeten einzuschätzen, wie groß der Lernerfolg ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Schulunterricht ist. Die Mehrzahl der Eltern (56 Prozent) denkt, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause weniger lernt als im regulären Unterricht in der Schule, 22 Prozent denken das Gegenteil (→ **ABBILDUNG 3, SIEHE SEITE 32**). Dementsprechend dürften die berichteten Lernzeitverluste durch die Schulschließungen den tatsächlichen Wissensverlust tendenziell unterschätzen.

Etwa jeweils die Hälfte der Kinder hat beim Lernen zu Hause Konzentrationsschwierigkeiten und kommt häufig nicht weiter. Das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten ist also für viele Kinder eine große Herausforderung. Bei einer Unterscheidung nach schulischen Leistungen und familiärem Hintergrund zeigt sich, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Nicht-Akademikerkinder zu Hause deutlich weniger effektiv und konzentriert gelernt haben. Die technische Ausstattung für das Lernen zu Hause ist bei den meisten Kindern relativ gut: Die große Mehrzahl der Schulkinder hat zu Hause Zugang zu Computer und Internet für das Homeschooling und keine täglichen Probleme mit der Nutzung digitaler Lernplattformen. So haben beispielsweise nur 5 Prozent der Kinder nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet fürs Homeschooling zu nutzen.

Der Anteil der Eltern, die angeben, dass ihre Familie mit der Situation während der Schulschließungen gut klargekommen ist, ist von 89 Prozent im Frühjahr 2020 auf 71 Prozent Anfang 2021 gesunken (→ **ABBILDUNG 4, SIEHE SEITE 33**). Insgesamt denkt eine Mehrheit von 59 Prozent der Eltern, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 viel weniger gelernt hat als sonst, was nur leicht unter dem Wert vom Frühjahr 2020 (64 Prozent) liegt. Für die Hälfte der Kinder war die Situation während der Schulschließungen eine große psychische Belastung – deutlich mehr als während der ersten Schließungen (38 Prozent). Im Vergleich zu 28 Prozent im Frühjahr 2020 geben Anfang 2021 40 Prozent der Eltern an, dass sie sich mit ihrem Kind während der Schulschließungen mehr gestritten haben als sonst.

Verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder

Unsere Befragungen liefern auch Erkenntnisse darüber, wie sich die Schulschließungen seit Beginn der Corona-Pandemie auf weitere Aspekte des Lebens der Schulkinder ausgewirkt haben. Neben den angegebenen Aspekten der psychischen Belastung haben wir in der zweiten Welle auch nach den Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder sowie auf ihre sozio-emotionale Lage gefragt.

76 Prozent der Eltern geben an, dass es für ihr Kind eine große Belastung war, nicht wie gewohnt Freundinnen und Freunde treffen zu können. Im Einklang damit berichtet mehr als die Hälfte der Eltern, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben. Ein knappes Drittel (31 Prozent) der Eltern gibt zudem an, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie z.B. wegen Bewegungsmangel an Körpergewicht zugenommen hat.

Aber es gibt auch positive Aspekte: Die Mehrheit der Eltern gibt an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten (56 Prozent) und mit digitalen Technologien besser umzugehen (66 Prozent). → **weiter auf Seite 34**



Das geht besser!

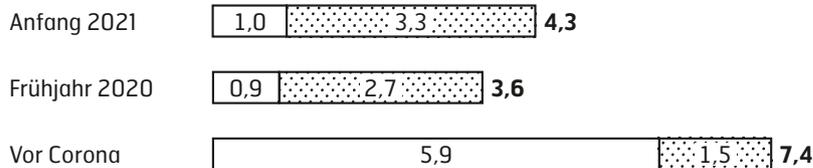
Nur 5 Prozent der Kinder haben nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet fürs Homeschooling zu nutzen.

Abbildung 1:
Womit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen ihre Zeit?

Angaben in Stunden pro Tag

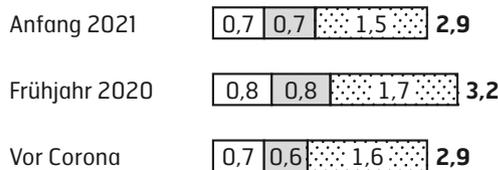
SCHULISCHE AKTIVITÄTEN

Schulbesuch Lernen für die Schule



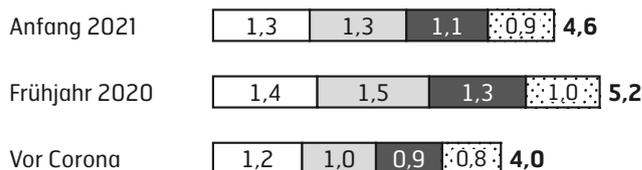
LESEN, BEWEGUNG, KREATIVE TÄTIGKEITEN

Lesen/Vorlesen Musik und kreatives Gestalten Bewegung



FERNSEHEN, COMPUTER, HANDY

Fernsehen Computer- oder Handyspiele Soziale Medien Online-Medien



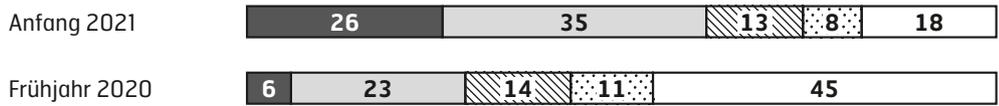
Frage: Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Kind, das die Schule besucht. Welche Aktivitäten hat Ihr Kind an einem typischen Werktag (Montag bis Freitag) während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 unternommen? Kategorien: Schulbesuch, z.B. Notbetreuung; Lernen für die Schule, z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videountericht, Lernplattformen, Hausaufgaben machen; Lesen/Vorlesen (nicht für die Schule), z.B. Kinderbücher, Romane, Sachbücher; Musik und kreatives Gestalten, z. B. Instrument spielen, singen, malen, zeichnen, basteln; Bewegung, z.B. Sport, Spielen im Freien, Spaziergänge; Fernsehen; Spiele an Computer, Handy oder Spielkonsole; Soziale Medien, z.B. Facebook, Whatsapp, Tiktok, Snapchat, Instagram, Twitter; Online-Medien, z.B. Videos, Musik.

Abbildung 2:

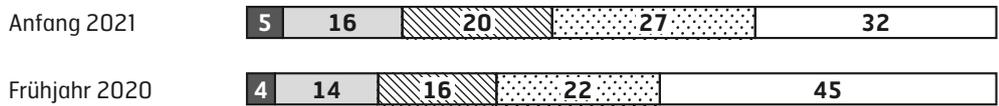
Welche Aktivitäten haben Schulen während der Schulschließungen durchgeführt? Angaben in Prozent

■ Täglich □ Mehrmals pro Woche ▨ Einmal pro Woche ▩ Weniger als einmal pro Woche □ Nie

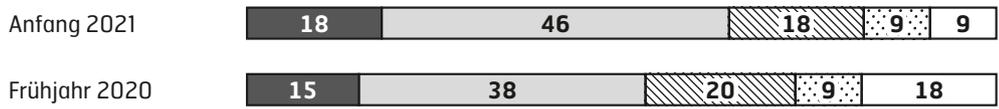
GEMEINSAMER UNTERRICHT FÜR DIE GANZE KLASSE (Z. B. PER VIDEOANRUF)



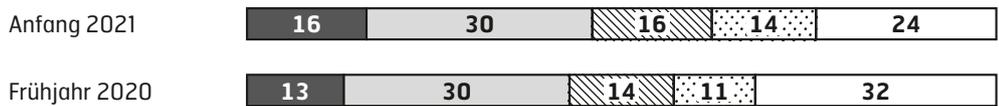
INDIVIDUELLE GESPRÄCHE



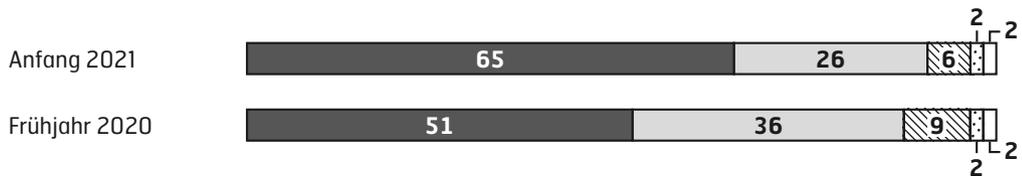
LERNVIDEOS ANSCHAUEN ODER TEXTE LESEN



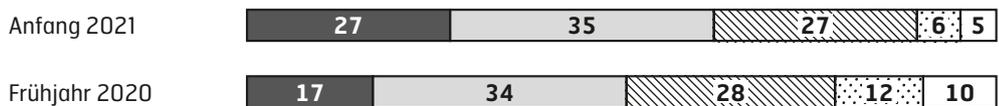
LERNSOFTWARE ODER -PROGRAMME VERWENDEN



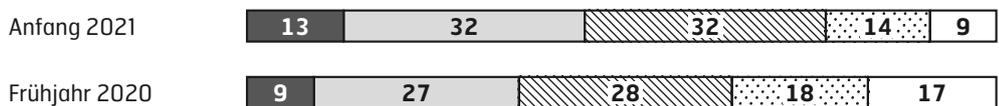
BEREITGESTELLTE AUFGABEN BEARBEITEN



BEARBEITETE AUFGABEN EINREICHEN



RÜCKMELDUNG VON LEHRKRAFT ZU DEN BEARBEITETEN AUFGABEN



Quelle: Darstellung auf Basis von Wölfsmann et al. (2020, 2021).

Abbildung 3:
Wo ist der Lernerfolg pro Stunde größer – zu Hause oder in der Schule?

Angaben in Stunden pro Tag

Kind lernt pro Stunde zu Hause ...

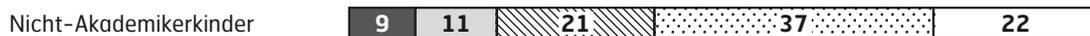
- viel mehr als in der Schule
 eher mehr als in der Schule
 und in der Schule etwa gleich viel
 eher weniger als in der Schule
 viel weniger als in der Schule



UNTERSCHIEDE NACH SCHULISCHEN LEISTUNGEN



UNTERSCHIEDE NACH FAMILIENHINTERGRUND

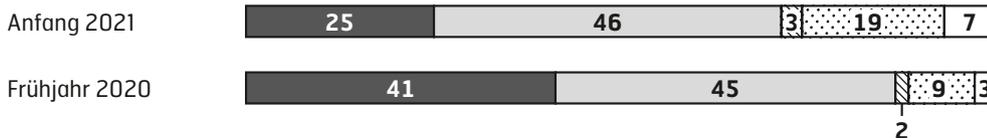


Frage: Jetzt geht es darum, wie gut sich Ihr jüngstes Schulkind den Unterrichtsstoff während der Corona-bedingten Schulschließungen erarbeiten kann. Was denken Sie, wie groß ist der Lernerfolg Ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule? Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

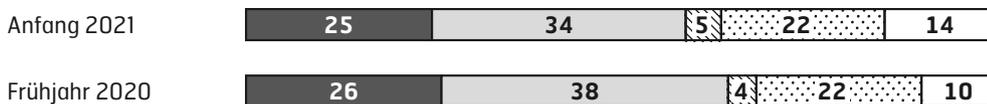
Abbildung 4:
Wie bewerten Eltern die Zeit der Schulschließungen?

Angaben in Prozent

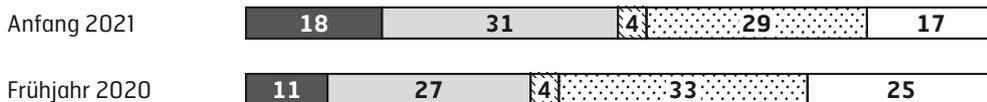
FAMILIE IST GUT MIT DER SITUATION KLARGEKOMMEN



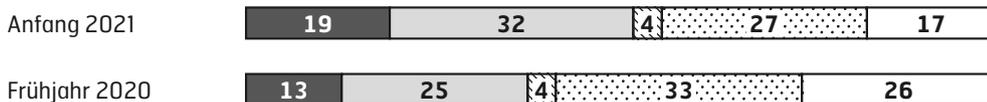
KIND HAT VIEL WENIGER GELERNT ALS SONST



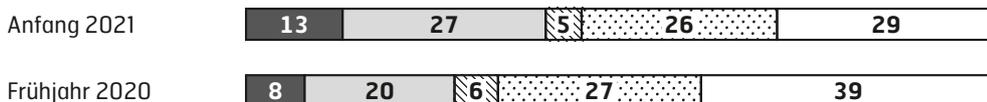
SCHULSCHLIESSUNGEN WAREN FÜR KIND EINE GROSSE PSYCHISCHE BELASTUNG



SCHULSCHLIESSUNGEN WAREN FÜR ELTERN EINE GROSSE PSYCHISCHE BELASTUNG



ELTERN UND KIND HABEN MEHR GESTRITTEN ALS SONST



Trifft voll zu
 Trifft eher zu
 Weder noch
 Trifft eher nicht zu
 Trifft überhaupt nicht zu



56 %

der Eltern geben an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten.

Um mehr über die sozio-emotionale Lage der Schulkinder zu erfahren, haben wir den Eltern auch Fragen des sogenannten Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) gestellt. Insgesamt zeigt sich, dass ein Großteil der Eltern in vielen Dimensionen des sozio-emotionalen Verhaltens ihres Kindes keine deutlichen Veränderungen während der Schulschließungen feststellt (siehe Wößmann et al. 2021 für Details). Wichtige Ausnahmen bilden die Zunahme von emotionalen Problemen – Traurigkeit, Ängste, Nervosität – sowie von Problemen der Konzentrationsfähigkeit. Zudem fällt der Anteil der Kinder, deren Eltern Probleme mit den verschiedenen sozio-emotionalen Aspekten berichten, im Durchschnitt etwas höher aus als bei vergleichbaren Befragungen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) vor Corona. Die Schulschließungen scheinen sich somit auf einige Verhaltensaspekte eines Teils der Schulkinder negativ auszuwirken.

Resümee

Insgesamt sind die Ergebnisse der beiden Untersuchungswellen durchaus ernüchternd. Zwar zeigt sich während der zweiten Schulschließungen Anfang 2021 im Vergleich zu den ersten Schließungen im Frühjahr 2020 eine leichte Erhöhung der Lernzeit. Allerdings erreicht diese bei weitem nicht das Niveau vor Corona. Zudem ist die Effektivität des Lernens zu Hause bei vielen Schulkindern deutlich eingeschränkt. Der geringe Entwicklungsstand der Distanzunterrichtskonzepte für eine angemessene Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in der Breite der Schülerpopulation lässt hohe Lernverluste befürchten.

Eine Betrachtung der Befunde für leistungsschwächere und -stärkere Schülerinnen und Schüler und Akademiker- und Nicht-Akademikerkinder zeigt zum Teil deutliche Unterschiede. Während sich die Lernzeit Anfang 2021 nicht wesentlich nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund unterscheidet, erhalten Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener Online-Unterricht und haben – wie auch leistungsschwächere Kinder – weniger individuellen Kontakt zu ihren Lehrkräften. Auch die Effektivität des Lernens zu Hause wird für leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademikerkinder als deutlich geringer eingeschätzt. Darüber hinaus sind Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener in den Genuss von Fördermaßnahmen gekommen als Akademikerkinder, und auch der Fokus auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler war in den meisten Fällen nur gering ausgeprägt. Die Befunde deuten darauf hin, dass sich die Bildungsungleichheit durch die Corona-bedingten Schulschließungen weiter verschärfen dürfte.

Die berichteten Ergebnisse zeigen, dass die Coronakrise die kognitive, psychische und soziale Entwicklung vieler Kinder und Jugendlicher extrem belastet hat.

Insgesamt ist die große Heterogenität, wie verschiedene Kinder und Jugendliche mit dem Homeschooling klarkommen, ein besonders hervorstechender Aspekt in den Ergebnissen. Dies gilt nicht nur für die großen Unterschiede in der Lernzeit und im Zugang zum täglichen Online-Unterricht. Auch bei der Effektivität des Lernens zu Hause gibt immerhin ein gutes Fünftel der Eltern an, dass ihr Schulkind in einer Stunde Lernen zu Hause mehr lernt, als in einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule – auch wenn eine deutliche Mehrheit das andersherum sieht. Besonders deutlich wird die Heterogenität im Befund, dass jeweils knapp die Hälfte der Eltern zustimmt bzw. widerspricht, dass ihr Kind zu Hause sehr konzentriert lernt. All dies zeigt, dass man von Einzelerfahrungen im Homeschooling nicht auf die Gesamtsituation verallgemeinern kann.

ÖKONOMISCHE FOLGEN

Die berichteten Ergebnisse zeigen, dass die Coronakrise die kognitive, psychische und soziale Entwicklung vieler Kinder und Jugendlicher extrem belastet hat. Nimmt man eine ökonomische Perspektive ein, so lassen sich in Modellrechnungen auch die ökonomischen Folgen des ausbleibenden Lernens für die betroffenen Kinder und die Gesellschaft insgesamt grob abschätzen.

Individuelle Einkommen

Wie groß die Lernverluste während der Schulschließungen tatsächlich ausgefallen sind, hängt letztlich von der Effektivität des Lernens zu Hause ab. Die berichteten Befunde legen nahe, dass sie sich zwischen verschiedenen Schülerinnen und Schülern sehr stark unterscheiden dürften. Allerdings wurden Prüfungsleistungen, die üblicherweise einen großen Lernanreiz setzen, weitgehend ausgesetzt. Wichtig ist auch, dass Stillstand beim Lernen zumeist Rückschritt bedeutet: Wenn das Erlernte nicht erprobt und trainiert wird, wird Vieles wieder vergessen. In diesem Fall könnte der Lernverlust sogar größer als das Äquivalent der ausgefallenen Lernzeit ausfallen.

Für Deutschland liegen keine flächendeckenden Daten über den Lernverlust im vergangenen Schuljahr vor.⁶ Aber eine Studie aus den Niederlanden kann einen Hinweis geben, wie sich der Rückgang der Lernzeit und die Verlagerung ins Homeschooling auf die Lernergebnisse ausgewirkt haben könnten. Dort waren die Schulen nur acht Wochen geschlossen, so dass vor den Sommerferien noch die jährlichen nationalen Prüfungen stattfinden konnten. Ihre Auswertung hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt einen Rückgang der Testleistungen verzeichneten, der rund 20 Prozent eines Schuljahres entspricht – bei Kindern aus bildungsfernen Familien noch deutlich stärker (Engzell et al. 2021). Damit entspricht der Lernverlust in den Niederlanden

HANDLUNGSBEDARF

eins zu eins der Anzahl der geschlossenen Wochen. Dass die Schulschließungen in Deutschland deutlich länger andauern und unser Nachbarland auch eine weit bessere Infrastruktur für digitales Distanzlernen aufweist, spricht dafür, dass die Lernverluste hierzulande deutlich umfangreicher ausgefallen sein dürften.

Wie wird sich das auf die zukünftige Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken? Zum einen zeigt die Forschung, dass einmal ausgefallene Schule nicht leicht wieder aufgeholt werden kann: Für streikbedingte Schulschließungen, für die Kurzschuljahre der 1960er Jahre und für lange Sommerferien sind jeweils langfristig anhaltende Lernverluste belegt worden (vgl. Wößmann 2020).

Zum anderen gibt es in der empirischen Wirtschaftsforschung kaum robustere Befunde als den positiven Einfluss von Schulbesuch und Kompetenzerwerb auf wirtschaftlichen Wohlstand. Darum werden diese Lernverluste langfristig allein schon ökonomisch deutliche Auswirkungen haben: Im Durchschnitt geht ein Verlust von dem, was man etwa in einem Drittel Schuljahr lernt, mit rund 3 Prozent niedrigeren Erwerbseinkommen im Lebensverlauf einher (Wößmann 2020; Hanushek und Wößmann 2020). Fallen die Lernverluste noch größer aus, so ist entsprechend auch mit größeren Einkommensverlusten zu rechnen. Wenn nicht massiv gegengesteuert und möglichst viel der Lernverluste wieder aufgeholt wird, dürften die zukünftigen Einkommensverluste für die betroffenen Kinder und Jugendlichen also sehr groß ausfallen.

Gesamtwirtschaftliches Wachstum

Auch gesamtwirtschaftlich müssen wir aufgrund des niedrigeren Bildungsniveaus mit langfristigen Wachstumseinbußen rechnen. Weil Wachstum letztlich vor allem durch technologischen Fortschritt zustande kommt, der in besonderem



Maße von einer hochgebildeten Bevölkerung abhängt, kann Bildung langfristig deutlich größere Effekte haben als die reinen individuellen Einkommenseffekte. Die kognitiven Basiskompetenzen, wie sie etwa in internationalen Schülervergleichstests in Mathematik und Naturwissenschaften gemessen werden, sind der wohl bedeutendste Bestimmungsfaktor des volkswirtschaftlichen Wachstums und damit des langfristigen Wohlstands einer Gesellschaft (vgl. Hanushek und Wößmann 2015, 2016).

In Wachstumsprojektionen lässt sich ein Szenario modellieren, in dem aktuell zwölf Schuljahrgänge aufgrund der Schulschließungen die Kompetenzen eines Drittel Schuljahres verlieren und alle weiteren Jahrgänge danach wieder zum vorherigen Niveau zurückkehren (vgl. Hanushek und Wößmann 2020). In einem solchen Szenario entsprächen Verluste von einem Drittel Schuljahr einem durchschnittlich 1,5 Prozent niedrigeren Bruttoinlandsprodukt bis zum Ende des Jahrhunderts (Lebenshorizont eines heute geborenen Kindes). Das entspricht in Deutschland insgesamt über 2 Billionen Euro. Solche Wachstumseffekte des Kompetenzausfalls bei heutigen Schülerinnen und Schülern ergeben sich erst in der langen Frist. Bei langfristiger Betrachtung sind die volkswirtschaftlichen Folgekosten ausbleibenden Lernens aber immens.



PRIORITÄTEN FÜR DIE BILDUNGSPOLITIK

Aus der berichteten Situation der Schulkinder während der Pandemie und den zu erwartenden ökonomischen Folgen ergibt sich in einer Reihe von Dimensionen dringender politischer Handlungsbedarf. Kurzfristig sollten umgehend Konzepte umgesetzt werden, die eine angemessene Beschulung aller Kinder und Jugendlichen auch bei erneut notwendigen Schulschließungen sicherstellen. Darüber hinaus ergibt sich für die kommende Legislaturperiode eine Reihe von weiteren Aspekten, die die Bundesregierung zusammen mit den zuständigen Ländern und Kommunen angehen sollte, um entstandene Lernverluste aufzufangen und allen Kindern und Jugendlichen ein Fundament an Kompetenzen zukommen zu lassen, das zur eigenverantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigt.⁷

Kurzfristig: Verbindliche Konzepte für täglichen Online-Unterricht für alle umsetzen

Kurzfristig müssen wir in Pandemiesituationen unsere gesellschaftlichen Prioritäten wieder richtig setzen: Wo immer infektiologisch möglich, müssen die Kinder und Jugendlichen in die Schule dürfen – natürlich unter allen Schutz- und Hygienemaßnahmen und mit regelmäßiger Testung.

Wo Schulschließungen unvermeidbar sind, besteht kurzfristig der dringendste Handlungsbedarf darin, dass endlich universelle und verbindliche Konzepte für täglichen Online-Unterricht per Videokonferenz für alle Schülerinnen und Schüler vorgegeben und umgesetzt werden sollten. So haben die Kinder und Jugendlichen auch bei Schulschließungen geregelte Strukturen, sehen regelmäßig ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und bekommen von ihren Lehrkräften den Lernstoff vermittelt, den sie dann in Phasen des selbständigen Arbeitens einüben können. Die bisherige Vorgehensweise, die Entscheidung über Distanzunterricht den einzelnen Schulen oder Lehrkräften zu überlassen, hat sich gemäß den berichteten Ergebnissen als nicht erfolgreich erwiesen.

Die Rahmenbedingungen für den täglichen Video-Unterricht, insbesondere die Bereitstellung von rechtssicheren und datenschutzkonformen Videokonferenzlösungen, sollten von den zuständigen Ministerien einheitlich vorgegeben

⁶ Gewisse Hinweise auf das Ausmaß der Lernverluste in Hamburg und Baden-Württemberg finden sich in den Kohortenvergleichen von Depping et al. (2021) und Schult et al. (2021).

⁷ Die folgende Darstellung basiert auf Wößmann (2021).

werden. Die Konzepte sollten besonders darauf ausgerichtet sein, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Kinder aus bildungsfernen Familien zu unterstützen. Auch die Durchführung der üblichen Test- und Prüfungsverfahren im Distanzunterricht dürfte dazu beitragen, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen zu motivieren.

Digitalisierung des Bildungssystems vorantreiben

Schon vor der Corona-Pandemie hinkte Deutschland bei der Digitalisierung der Schulen und der Nutzung digitaler Technologien im Unterricht weit hinter anderen Ländern her (z.B. Beblavý et al. 2019; Fraillon et al. 2020). Die gra-

vierenden Folgen der unzureichenden Ausstattung mit digitaler Infrastruktur, Endgeräten und geeigneter Software sowie der fehlenden Erfahrung in der Anwendung digitaler Lehr-Lern-Prozesse sind während der Schulschließungen eklatant zutage getreten. Deshalb sollte die Politik mit hoher Priorität in qualitativ hochwertige digitale Bildung investieren. Dies beinhaltet Investitionen in den Ausbau der Breitbandinfrastruktur, um eine flächendeckende Teilnahme am Distanzunterricht mit Videoverbindung zu ermöglichen. Verbleibende Lücken beim Zugang zu digitalen Geräten und guten Internetverbindungen sollten schnell geschlossen werden.



Darüber hinaus sollte in anwendungsorientierte Konzepte für eine qualitativ hochwertige Nutzung digitaler Technologien investiert werden sowie in adaptive Lernsoftware, die sich an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpasst und sie so individuell fördern kann. Das pädagogische Personal sollte für den professionellen Einsatz digitaler Medien geschult und unterstützt werden (Aktionsrat Bildung 2018; Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2020). Die Rahmenbedingungen für rechtssichere und datenschutzkonforme digitale Infrastruktur und Software sollten durch länderübergreifende Standards einheitlich geregelt werden.

Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher fördern

Um die von den Schulschließungen besonders stark betroffenen Kinder und Jugendlichen zu fördern, sollten Bund und Länder gemeinsam umfangreiche finanzielle Mittel für Unterstützungsmaßnahmen für benachteiligte Kinder und Jugendliche bereitstellen. Diese sollten darauf abzielen, die durch die Schulschließungen entstandenen Bildungsdefizite aufzuholen, um die Chancengleichheit in der Zukunft zu erhöhen. Dazu müssen die Fördermaßnahmen besser als bisher auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Kinder aus bildungsfernen Schichten konzentriert werden. Benachteiligte Kinder sollten schon im frühkindlichen Bereich gezielt gefördert und ihre Familien unterstützt werden. In den Schulen sollten flächendeckend Förderunterricht am Nachmittag und Ferienprogramme angeboten werden, für die ggf. Lehramtsstudierende als zusätzliches Personal rekrutiert werden sollten. Darüber hinaus sollte in umfangreiche außerschulische Zusatzangebote wie Nachhilfeunterricht und studentische Mentorinnen und Mentoren (Resnjanskij et al. 2021) investiert werden, die den zurückgefallenen Schülerinnen und Schüler individuell helfen.

Bildungsqualität durch vergleichbare Prüfungen sichern

Die Forschung hat allerdings gezeigt, dass Geld allein noch nicht zu besseren Bildungsergebnissen führt. Dazu bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen, damit die Mittel effektiv eingesetzt werden. Insbesondere können deutschlandweite Zwischen- und Abschlussprüfungen die Transparenz und Vergleichbarkeit der Bildungsleistungen erhöhen. Im Gegenzug für bereitgestellte Bundesmittel für Digitalisierung und Unterstützungsprogramme (und an diese gekoppelt) sollte der Bund deshalb einfordern, dass die Länder in einem

Staatsvertrag gemeinsame Zwischen- und Abschlussprüfungen einführen. Wenn einheitliche Prüfungen das Erlernte deutschlandweit überprüfen, besteht ein verbindliches Ziel, auf das sich Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in allen Bundesländern vorbereiten müssen.

In einem gemeinsamen Kernabitur sollten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch deutschlandweit Prüfungsbestandteile gemeinsam durchgeführt werden (Wößmann 2012). Diese können Qualität und Schülerleistungen erhöhen und zur Sicherstellung der nationalen Bildungsstandards, bundesweit hinreichender Studierfähigkeit und fairem Hochschulzugang beitragen. In ähnlicher Weise sollten bundesweite Prüfungsbestandteile in den anderen Schulabschlüssen sowie in Zwischenprüfungen ausgewählter Jahrgangsstufen eingeführt werden.

Strukturen für effektiveres Handeln reformieren

Um eine effektive Handlungsfähigkeit im Bildungssystem herzustellen, sind darüber hinaus auch Strukturreformen im föderalen System und in der operationellen Umsetzung notwendig, die die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten klarer regeln. Aus den Erfahrungen der Corona-Pandemie sollten Reformvorschläge entwickelt werden, wie Zuständigkeiten zwischen Bund (Beispiel Digitalpakt Schule), Ländern (Kultushoheit, Lehrpersonal) und Gemeinden (Sachaufwandsträger) verteilt werden sollten. Zwischen den drei Ebenen bedarf es vereinfachter Verwaltungsabläufe und effektiverer Zuständigkeitsverteilungen, die jeweils mit der Verantwortung zusammenfallen müssen. Zusätzlich sollten sich die Länder bei bundesweit relevanten Themen wie den Corona-Regeln, datenschutzkonformer Digitalisierung, einheitlichen Prüfungsregelungen oder Fächerwahl im Abitur in einer Praxis der verbindlichen Kooperation stärker koordinieren.

Kinder und Jugendliche müssen endlich Priorität haben.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Corona-Pandemie hat weitreichende Folgen für die kognitive, soziale, psychische und emotionale Entwicklung vieler Kinder und Jugendlicher. Trotz anderslautender Beteuerungen wurden ihre Belange bei Lockdown-Entscheidungen und Hilfspaketen immer wieder hintenangestellt. In Zukunft müssen wir unsere gesellschaftlichen Prioritäten anders setzen: Kinder und Jugendliche müssen endlich Priorität haben. Wenn es nicht gelingt, der eingeschränkten Kompetenzentwicklung massiv gegenzusteuern, wird sie aus ökonomischer Perspektive auch den zukünftigen Wohlstand der Betroffenen und der Gesellschaft insgesamt spürbar belasten.

Auch schon ohne Corona stellen die Alterung der Bevölkerung, der digitale Wandel und die zunehmende Rolle Chinas in der Weltwirtschaft die heranwachsende Generation vor große Herausforderungen. Deshalb müssen wir alle Kinder

und Jugendlichen mit einem Fundament an Kompetenzen ausstatten, das sie dazu befähigt, eigenverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und von den Chancen neuer Technologien und offener Märkte zu profitieren. Gute Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen sind der Schlüssel für eine funktionierende Soziale Marktwirtschaft (Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019). Deshalb gibt es in der kommenden Legislaturperiode dringenden bildungspolitischen Handlungsbedarf.

Der zukünftige Wohlstand und die Chancengleichheit in unserer Gesellschaft hängen davon ab, dass alle Kinder und Jugendlichen eine hervorragende Bildung erhalten. Wenn uns das nicht gelingt, verspielen wir die Zukunft unserer Jugend.



Prof. Dr. Ludger Wößmann

ist Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik und Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er ist auch Distinguished Visiting Fellow an der Hoover Institution, Stanford University. Aus Interesse an den Determinanten des langfristigen Wohlstands der Menschheit liegt sein Forschungsschwerpunkt auf der Bildungsökonomik, insbesondere der Bedeutung von Bildung für wirtschaftlichen Wohlstand und den Auswirkungen von Schulsystemen auf Schülerleistungen und Chancengleichheit. Seit 2014 unterstützt er die Wübben Stiftung als Mitglied im Kuratorium.

LITERATUR

- Aktionsrat Bildung** (2018), *Digitale Souveränität und Bildung*. Waxmann Verlag, Münster.
- Anger, S., S. Bernhard, H. Dietrich, A. Lerche, A. Patzina, M. Sandner und C. Toussaint** (2021), »Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu«, IAB-Forum, verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitäten-der-jugendlichen-erhöhen/>, aufgerufen am 1. April 2021.
- Beblavý, M., S. Baiocco, Z. Kilhoffer, M. Akgüç und M. Jacquot** (2019), *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing How Europeans Upgrade their Skills*. CEPS Final Report. Centre for European Policy Studies in partnership with Grow with Google, Brussels.
- Depping, D., M. Lücken, F. Musekamp und F. Thonke** (2021), »Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie«, *Die Deutsche Schule*, Beiheft 17: 51–79.
- Engzell, P., A. Frey und M.D. Verhagen** (2021), »Learning Loss due to School Closures during the COVID-19 Pandemic«, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118 (17): e2022376118.
- Fickermann, D., B. Volkholz und B. Edelstein** (2021), »Bibliographie zum Thema „Schule und Corona“«, *Die Deutsche Schule*, Beiheft Band 17: 213–233.
- Frailon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman und D. Duckworth** (2020), *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Grewenig, E., P. Lergertporer, K. Werner, L. Wößmann und L. Zierow** (2020), »COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students«, *CESifo Working Paper* 8648. CESifo, München.
- Hanushek, E.A., und L. Wößmann** (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E.A., und L. Wößmann** (2016), »Knowledge Capital, Growth, and the East Asian Miracle«, *Science* 351 (6271): 344–345.
- Hanushek, E.A., und L. Wößmann** (2020), *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD, Paris.
- Helm, C., S. Huber und T. Loisinger** (2021), »Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, im Erscheinen.
- Huebener, M., N. Siegel, C. K. Spieß, C. Spinner und G.G. Wagner** (2021), »Kein „Entweder-oder“: Eltern sorgen sich im Lockdown um Bildung und Gesundheit ihrer Kinder«, *DIW aktuell* 59, verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.810996.de/diw_aktuell_59.pdf, aufgerufen am 1. April 2021.
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina** (2020), *Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem*. Ad-hoc-Stellungnahme. Leopoldina, Halle.
- Ravens-Sieberer, U., A. Kaman, M. Erhart, J. Devine, H. Hölling, R. Schlack, C. Löffler, K. Hurrelmann und C. Otto** (2021), »Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents during the First Year of the COVID-19 Pandemic in Germany: Results of a Two-Wave Nationally Representative Study«, verfügbar unter <https://ssrn.com/abstract=3798710>, aufgerufen am 1. April 2021.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold, L. Wößmann** (2021), »Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen«, *ifo Schnelldienst* 74(2): 31–38.
- Schult, J., N. Mahler, B. Fauth, und M.A. Lindner** (2021), »Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave«, <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>.
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie** (2019), *Bildungsgerechtigkeit als Kernelement der Sozialen Marktwirtschaft*. BMWi, Berlin.
- Wößmann, L.** (2012), »Ein Gemeinsames Kernabitur für Deutschland: Der Vorschlag des Aktionsrats Bildung«, *ifo Schnelldienst* 65(2), 12–21.
- Wößmann, L.** (2020), »Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können«, *ifo Schnelldienst* 73(6), 38–44.
- Wößmann, L.** (2021), »Bildung für Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit«, *ifo Schnelldienst* 74(7), im Erscheinen.
- Wößmann, L., V. Freundl, P. Lergertporer, E. Grewenig, K. Werner und L. Zierow** (2020), »Bildung in der Coronakrise: Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?«, *ifo Schnelldienst* 79(9), 1–17.
- Wößmann, L., V. Freundl, P. Lergertporer, E. Grewenig, K. Werner und L. Zierow** (2021), »Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?«, *ifo Schnelldienst* 80(5): 36–52.
- Wößmann, L. und L. Zierow** (2021), »Die Situation der Schulkinder während der Schulschließungen in der Pandemie: Ergebnisse zweier Elternbefragungen«, *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 68(4), im Erscheinen.

PERSPEKTIVE SCHUL- ENTWICKLUNG





SCHULE UND COVID-19

EMPIRISCHE BEFUNDE, ERRUNGENSCHAFTEN UND EMPFEHLUNGEN

von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Aktuell erleben wir eine durch die Corona-Pandemie ausgelöste gesellschaftliche Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. Die Schulen wurden in Deutschland und Österreich ab Mitte März 2020 vorübergehend und wiederholt geschlossen. In der Schweiz wurde der Präsenzunterricht zunächst in Kleingruppen im Rotations- und Schichtmodell und dann ganz regulär im Gesamtklassenverband mit heiß diskutierter Maskenpflicht – teilweise umgesetzt, teilweise nicht – fortgeführt. Diese für alle neue und plötzlich eingetretene Situation führte rasch und anhaltend zu neuen Herausforderungen, vielen offenen Fragen und je nach Personengruppe zu unterschiedlichen Informationsbedürfnissen. Mit dem Ziel, diese Informationsbedürfnisse im Sinne der «Responsible Science» und «Responsive Research» zumindest teilweise zu befriedigen, wurde im März 2020 das Schul-Barometer lanciert (Huber et al., 2020; Huber & Helm 2020a,b; Huber 2021; Helm, Huber & Loisinger 2021, Huber et al., 2021).

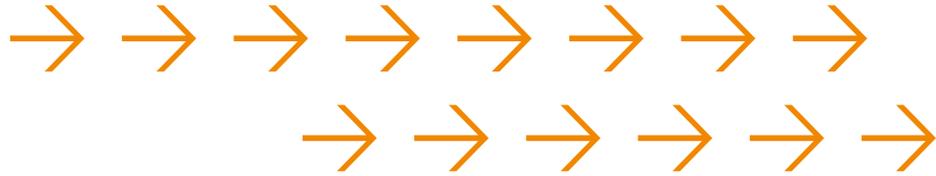
Wissenschaft trägt in diesem und unserem Verständnis die Verantwortung, Wissen zu generieren und zu teilen, das für diejenigen relevant ist, die aktiv und handelnd in zum Teil auch komplexe Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Die Aufgabe einer verantwortungsvollen Wissenschaft (Responsible Science) ist es, sich in der Forschung gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen und Forschung für Politik und Praxis so aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen, dass sie von diesen Akteuren aufgegriffen und in Next practice umgesetzt werden kann (Huber & Helm, 2020, S. 240). So zielt das Schul-Barometer darauf, die COVID-19-Krise zu beschreiben und ihre Folgen für Schule und Bildung zu analysieren (ebd., S.249). Zudem wird im Hinblick auf die

sich ständig ändernden Umstände das Schul-Barometer als «Responsive Research» verstanden, als reaktionsschnelles und verantwortungsvolles Forschen unter Einbezug der verschiedenen betroffenen Akteursgruppen (Richardson, Godfrey und Walklate 2021, S.7), stets mit dem Ziel, die beteiligten Akteure so aktuell wie möglich unterstützen zu können.

1. EMPIRISCHE BEFUNDE

Nach nunmehr einem Jahr, in dem wohl jeder Lebens- und Erlebensbereich von der Pandemie berührt wurde, geben die Befunde der verschiedenen Teilstudien des Schul-Barometers (vgl. www.Schul-Barometer.net), eines systematischen Reviews von rund 100 Studien in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Helm, Huber und Loisinger, 2021) sowie eines Reviews von 24 Leistungsstudien (vgl. Helm, Huber & Postlbauer, 2021) der Diskussionen im Netzwerk CovER Covid-19 Education Research (vgl. www.CovER.Education) und vom World Education Leadership Symposium 2020 und 2021 (www.WELS.EduLead.net) einen Einblick in die aktuellen Herausforderungen und Errungenschaften in der Bildungslandschaft und eröffnen Perspektiven für (schul)politischen Handlungsbedarf und identifizieren Möglichkeiten, die Krise als Motor für Bildungsinnovation zu nutzen.

In den Studien des Schul-Barometers wurden wie in keiner anderen Studie verschiedene Akteursgruppen befragt: Eltern, Schülerinnen und Schüler, Mitarbeitende der Schule, Schulleitung, Schulverwaltung und schulische Unterstützungssysteme.



Im Folgenden werden exemplarische Befunde dargestellt.

1.1. Bildungsgerechtigkeit: Die These von Schereneffekten erhärtet sich

Die Radikalität und Kurzfristigkeit der Pandemie-bedingten Veränderungen führen dazu, dass bestehende Unterschiede und Herausforderungen innerhalb und zwischen Schulen noch stärker zum Tragen kommen.

Diese These, dass sich Unterschiede in einer Krise deutlicher zeigen und wenn sie nicht kompensiert werden, größer werden, wurde bereits Ende März und Anfang April formuliert (vgl. Huber, Günther, Schneider et al. 2020; Interview in der ZEIT ONLINE v. 6.4.2020; in DER SPIEGEL v. 2.5.2020; ZDF heute journal v. 26.5.2020). Schereneffekte zeigen sich, so unsere Annahme, bei Schülerinnen und Schülern, Mitarbeitenden, Schulen sowie Schulsystemen, auch vor dem Hintergrund, dass geringere Qualitäten stärker von den Auswirkungen einer Krise betroffen sind und weniger Kapazität der Kompensation haben. Inzwischen konnten diese angenommenen Schereneffekte empirisch aufgezeigt werden.

In Krisensituationen wirken sich verschiedene Schulqualitäten deutlicher aus und Unterschiede vergrößern sich noch, zum Beispiel hinsichtlich:

- guten Unterrichtens bzw. der (Aus-)Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements,
- der Kooperation innerhalb der Fachschaften, Jahrgangsteams/Stufenteams, in Gesamtkollegien sowie mit Eltern
- der Qualität von Führungspersonen, in Krisen reaktions-schnell, profund und persistent zu handeln.

Besonders in Hinblick auf die **sozioökonomische Bildungsgerechtigkeit** öffnet sich die Schere in nahezu allen Dimensionen des Fernunterrichts (Helm, Huber & Loisinger 2021). Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien verfügen im Fernunterricht über:

- einen geringeren Lernerfolg,
- geringere Lernmotivation,
- geringer investierte Lernzeit,
- sie erhalten weniger häufig digitalen Unterricht,
- weniger Lehrerfeedback und weniger individuelle Lehrer-Schüler-Gespräche
- sie verfügen zudem über geringere Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufes,
- eine schlechtere technische Ausstattung und
- geringere Elternunterstützung beim Lernen (fehlende Zeit und fehlende Kompetenzen der Eltern).

Lehrerinnen und Lehrer berichten bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern zudem deutlich häufiger, dass sie diese Kinder im Fernunterricht nicht erreichen, als dies Lehrkräfte bei nicht-benachteiligten Schülerinnen und Schülern angeben (Steiner et al. 2020). Schülerinnen und Schüler mit niedrigem bzw. mittlerem Sozialstatus nehmen ihre Lehrpersonen seltener als Ansprechpersonen bei Problemen wahr als solche mit hohem Sozialstatus (Baier und Kamenowski 2020).

Von den Lehrkräften befürchten je nach Lehrerbefragung rund 80 bis 90 Prozent eine Verstärkung der Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächer gestellten Familien durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie (forsa 2020, Lorenz et al. 2020, Letzel et al. 2020, Schütze und Bestgen 2020, Steiner et al. 2020, Huber et al. 2020).

Auf Basis von systematischen Recherchen können aktuell 25 Leistungsstudien identifiziert werden (Helm, Huber & Postlbauer, 2021). Nimmt man die in diesen Studien berichteten Befunde zur coronabedingten Bildungsungleichheit zusammen, so kann festgehalten werden, dass die bestehende Datenlage die aufgrund von Corona-bedingten Schulschließungen vielfach erwartete zusätzliche Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien (vgl. Huber et al., 2021) mehrheitlich bestätigt. Die sozioökonomische Benachteiligung aufgrund von Corona ist wahrscheinlich höher im Primarstufenbereich und in der Domäne Mathematik.

Brennpunktschulen sind besonders gefordert

Brennpunktschulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schülerinnen und Schülern stehen vor besonders großen Herausforderungen. Sie sind aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert als andere Schulen. Eine niedrigere Qualität dieser Schulen führt zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit, die besonderen schulischen Herausforderungen zu bewältigen und die Qualität der Bildungsangebote insgesamt zu sichern. Die Schülerschaft dieser Schulen weist z. B. einen hohen Anteil an familiär Benachteiligten auf oder die Schulqualitätsmerkmale der Schule sind negativer ausgeprägt. Hinzutreten können darüber hinaus in ihrer Funktionalität gestörte Organisationsmerkmale, die gehäuft auftretend unter anderem zu erschwerten Schulentwicklungsprozessen führen. Jede dieser Schulen zeigt aufgrund ihrer individuellen Situation eine unterschiedliche Form der Belastung.



Eine im Rahmen des Schul-Barometers durchgeführte Interviewstudie zeigt folgende Herausforderungen aus Sicht der Befragten:

- Die Anzahl 'abgehängter' Schülerinnen und Schüler ist extrem hoch.
- Der Sprachkompetenzverlust bei Schülerinnen und Schülern ist bedenklich.
- Das schulische Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schülern hat sich verschlechtert.
- Festzustellen ist ein Lernrückschritt bei einigen Schülerinnen und Schülern von einem Jahr.
- Die technische Ausstattung dieser Schulen ist oft sehr schlecht.
- Schulabstinz ist verstärkt ein Thema.
- Die Chancengerechtigkeit wird nicht angemessen kompensiert (durch fehlende zusätzliche Ressourcenallokation).
- Die Schulraumplanung und Personalkapazität gestalten sich als problematisch.

Hinzu kommt, dass ein höherer Anteil an Lehrkräften an nichtgymnasialen Schulen (im Vergleich zu Gymnasien) berichten, dass sie sich mit der neuen (Unterrichts-)Situation überfordert fühlen (Eickelmann und Drossel 2020). Dies kann auf die besonders herausfordernde Schülerschaft und Bedingungen in diesen Schultypen zurückzuführen sein. Besonders benachteiligt sind durch die Auswirkungen der Pandemie, neben den Kindern aus sozioökonomisch schlech-

ter gestellten, bildungsfernen Elternhäusern, auch Förder-schülerinnen und -schüler, Grundschülerinnen und -schüler sowie Abschlussklassen.

1.2. Fernunterricht: Unsicher auf neuen Pfaden

Die Schülerinnen und Schüler wurden von einem auf den anderen Tag von zuhause beschult, konnten ihre Mitschülerinnen, Mitschüler und Freunde nicht mehr täglich sehen, mussten eventuell neue oder vermehrte Aufgaben im Haushalt übernehmen. Das Schul-Barometer führte als erste Zeitanalysen durch, wie Schülerinnen und Schüler ihre Woche verbringen – aus Sicht ihrer Eltern und aus ihrer eigenen Sicht. Es zeigten sich deutliche Unterschiede bei verschiedenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Es zeigte sich eine Gruppe (rund ein Drittel) von fleißigen und aktiven, aber auch eine Gruppe (ebenfalls rund ein Drittel) von eher passiven Kindern und Jugendlichen (Huber et al., 2020); gerade die letzte Gruppe gab Anstoß zur Sorge. Auch konnte aufgezeigt werden, welche Mechanismen dazu führten, dass mehr Zeit für schulische Belange aufgebracht wurde, was stark mit dem wahrgenommenen Lernerfolg korrespondierte (Huber & Helm, 2020): Hier waren es familiäre (u.a. Unterstützung durch Eltern und Geschwister) und schulische Merkmale (u.a. Kontakt mit den Lehrkräften, Kontrolle und Feedback zu den Hausaufgaben), aber auch Merkmale bei den Schülerinnen und Schülern selbst, nämlich die Kompetenz der Selbstregulation und Selbstorganisation.

Die Digitalisierung erlebt durch die Pandemie einen großen Aufschwung. Die Ausstattung mit den entsprechenden Ressourcen für digitales Lehren und Lernen sowie zur (kollegialen) Arbeit der Lehrpersonen sind eine große Herausforderung an vielen Standorten, v.a. an Brennpunktschulen, aber auch in Deutschland stärker als z. B. in der Schweiz. Es zeigen sich auch große Unterschiede hinsichtlich der Professionalität an den Schulen mit Blick auf die Vorerfahrung, Motivation und Kompetenz sowie der tatsächlichen Praxis im Einsatz mit digitalen Lehr-Lernformen. Hier werden erneut Schereneffekte deutlich: Wenn Mitarbeitende und Schulen oder gar Länder sich bzgl. ihrer technischen und personalen Ressourcen und Kompetenzen stark unterscheiden, führt dies zwangsläufig zu sich vergrößernden Unterschieden, wenn diese nicht strategisch angegangen und kompensiert werden.

1.3. Schulorganisation und Zusammenarbeit

Die pandemische Krise hat auch auf schulorganisatorischer und (schul-)administrativer Ebene starke Auswirkungen. Sehr häufig werden die (fehlende) Vernetzung und Koordination im System als große Herausforderungen benannt, die Schulen bereits vor der Krise um COVID-19 hatten und die sich durch die Krise weiter verschärft haben. Die qualitativen Daten im Schul-Barometer zeigen, dass einige Schulleitungen und Lehrpersonen die Kommunikation und den Informationsfluss zwischen den Schulen und der Bildungsadministration beklagten. Informationen über neue Vorgaben kamen sehr kurzfristig und oftmals erfuhren Schulen davon erst durch öffentliche Pressekonferenzen. Dies führt zu hohen Belastungen der schulischen Akteure und zu einer erschwerten Planung und Organisation (Huber & Schneider 2021). Alle Akteursgruppen zeigen einen Bedarf an konkreteren Informationen und Angaben an. Hürden, wie z. B. Unsicherheiten hinsichtlich des Datenschutzes oder fehlende Ansprechpersonen und Ressourcen für die technische Ausstattung an Schulen werden als große Hindernisse genannt (Huber et al. 2020).

Als eine sehr zentrale Aufgabe in der Krise wird von allen Akteuren die Kommunikation genannt. Es geht um die Kommunikation innerhalb der Akteursgruppen, aber auch sehr stark um die Kommunikation zwischen den Gruppen: Schulaufsicht-Schulleitung/Schule, Schulleitung-Mitarbeitende, Mitarbeitende in den Jahrgangsteams und Fachschaften, Schule-Eltern.



Von Mitarbeitenden der Schulaufsicht wird eine neue, verstärkte Fokussierung auf Sicherheit in der Kommunikation und in Entscheidungen wahrgenommen (Fokusstudie zur Schulaufsicht, Huber et al. 2021, in Druck). Dabei wird Kooperation und Koordination, respektive eine gewisse Einheitlichkeit im Umgang mit den Maßnahmen zur Bewältigung der Pandemie, von Schulaufsicht und Schulleitung als wichtig erachtet. Es bestehen kontroverse Ansichten bezüglich des erforderlichen Ausmaßes an Autonomie und Hierarchie. Die Schulaufsicht vertritt häufig eher die Meinung, dass den Schulen möglichst viel Autonomie gegeben werden sollte. Die Schulleitungen wünschen sich häufig jedoch eine klare Führung.

Zwischen den landesweiten und regionalen temporären Schulschließungen wurde eine vorausschauende Strategiearbeit der Schulen, der mittleren und oberen Schulaufsicht bzw. -verwaltung weitestgehend versäumt oder zumindest nicht transparent kommuniziert, so die Aussagen der Befragten.

2. ERRUNGENSCHAFTEN

Krisen können ein produktives Potenzial für Innovation bieten. Aktuell gibt es einen lebhaft geführten Diskurs über die Zukunft der Schule und Bildung von morgen. Andererseits herrscht auch in vielen Gruppen ein hoher Belastungsgrad.



Krisen können ein produktives Potenzial für Innovation bieten.

In diesem Spannungsfeld von Motivation, Erschöpfung und limitierten Ressourcen Schule und Bildung jetzt weiterzuentwickeln, bewegen sich die Verantwortungsträger auf allen Ebenen.

Die Corona-Krise formuliert Herausforderungen, bietet aber auch Chancen zur Weiterentwicklung der Qualität von Bildung und Schule. An vielen Standorten gibt es Errungenschaften, verschiedene Akteure berichten von positiven Entwicklungen. Mitarbeitende berichten von verbesserten Zusammenarbeitsformen, von Teamentwicklung, dem Zusammenhalten in der Bewältigung der Auswirkungen der Krise, von pädagogischen Maßnahmen, neue Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern und neuen Unterrichtskonzepten. Vertreter der Schulaufsicht berichten über eine neue Nähe zu den Schulen. Sehr viele sprechen über die Anstrengungen und die Errungenschaften mit dem digitalen Wandel, der Digitalisierung und der Steigerung der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstorganisation.

Die Digitalisierung erlebte durch die Covid-19-Pandemie einen enormen Aufschwung. Sie war aufgrund der Schulschließungen nicht länger nur pädagogisches Beiwerk oder „Kür“, sondern plötzlich Grundlage zur Fortführung des Unterrichts und der kollegialen Zusammenarbeit. Nun gilt es, diese Entwicklung pädagogisch zu nutzen. Dabei sollte unterschieden werden zwischen: Lernen mit und durch Technologie sowie über Technologie.

Zum ersten Lernen mit Technologie: Konzepte des Blended Learning bieten für alle Akteure im längerfristigen Umgang mit der Pandemie Vorteile. Digitalisierung eröffnet Möglichkeiten für Interaktivität, für Austausch zeitlich synchron, aber auch asynchron. Sie schafft Möglichkeiten zur Individualisierung und pädagogische Differenzierung.

Zum zweiten Lernen über Technologie: vermittelt Kompetenzen über Technologie, greift wichtige Themen des Grundverständnisses von Programmierung und dem Funktionieren von z. B. Algorithmen auf Soziale Medien. Es geht um die Einschätzung der Güte von Informationen.

Digitalisierung ist keine Aufgabe oder Herausforderung, der sich allein Mitarbeitende und Schulleitungen stellen müssen – sie wird zur Aufgabe für das gesamte schulische System und die Gesellschaft insgesamt. Auch nach mehreren Schulschließungen und andauerndem Fernunterricht sind hier noch längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Die Schulverwaltung, Schulleitungen, Unterstützungssysteme von Schule sowie ein Teil der Mitarbeitenden der Schule selbst erleben eine hohe Bereitschaft und einen Mut, „die digitale Welt zu erproben“ (MA, ID 1646, v_230). Die hohe Motivation bzw. das Interesse an neuen digitalen Lehr-Lern-Formaten, welche auch viele Schülerinnen und Schüler in sich entdecken, wird als wichtiger Erfolgsfaktor für das Lehren und Lernen deklariert.

Nicht nur für den digitalen Unterricht und den Kompetenzausbau von pädagogischem Personal und Schülerinnen und Schülern bietet der digitale Aufschwung bedeutendes Potenzial. Auch auf der Ebene der Schulorganisation wurden Konzepte erarbeitet, wie die Kooperation im Kollegium und schulorganisatorische Aufgaben durch digitale Lösungen weitergeführt werden können, beispielsweise durch digitale Teambesprechungen und die Arbeit im Homeoffice mit direktem Zugang zum Schulserver. Diese Strukturen sollten betrachtet und in ihrem Nutzen evaluiert werden, so dass hilfreiche Vorgänge oder Tools auch nach der Wiederaufnahme des Regelschulbetriebs erhalten oder in erneuten Krisensituationen genutzt werden (können).

ZIELORIENTIERT

3. EMPFEHLUNGEN

Auf Basis der Befunde der verschiedenen Teilstudien des Schul-Barometers (vgl. www.Schul-Barometer.net), des systematischen Reviews von rund 100 Studien in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Helm, Huber und Loisinger (2021) und von 24 Leistungsstudien (vgl. Helm, Huber & Postlbauer 2021) sowie der Diskussionen im Netzwerk Cover Covid-19 Education Research (vgl. www.Cover.Education) und vom World Education Leadership Symposium 2020 und 2021 (www.WELS.EduLead.net) werden folgende Überlegungen formuliert. Weiterführend werden Empfehlungen auf Systemebene fokussiert. Empfehlungen für konkretes pädagogisches Handeln in der Schule im Rahmen der Schulentwicklung werden nur allgemein gefasst aufgrund der Kürze des Textes und an anderer Stelle ausdifferenzierter dargestellt (vgl. Huber et al. 2021).

Im Zentrum steht die (Weiter-)Entwicklung einer Bildungsstrategie oder von Strategien auf allen Ebenen: Land, Bundesland, Region, Schule, Jahrgang/Fachschaft, Schulklasse, Schülerin und Schüler. Strategien formulieren Ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung.

1. Bildungsstrategie mit Fokus auf Bildungsqualität und Kompensation von Unterschieden bzw. Schereneffekten

Im Zentrum bildungspolitischer, schulaufsichtlicher und schulpraktischer Arbeit muss die Gewährleistung von Bildung für alle und deren Qualität stehen. Bildung ist erklärtes Recht für jeden Menschen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Art. 26, UN-Sozialpakt, Art. 13, vgl. auch Art. 7 Abs. 1 GG). Aus pädagogischer Sicht sind daher differenzierte Förderkonzepte nötig. Politisch müssen hierfür Rahmenkonzepte entwickelt werden.

Die Politik muss in diesem Verständnis über demokratische Prozesse strategische Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen für die Bildungsverwaltung und Bildungspraxis schaffen. Unterschiede in Bildungspartizipation müssen die Bundesländer aufgrund ihrer Kultushoheit beseitigen. Dies ist Verantwortung des Staats.

Nach über einem Jahr der intensiven Bearbeitung der Folgen der Krise im Bildungskontext und damit des Ausprobierens von unterschiedlichen Strategien, mit Erfolgen und Scheitern, gilt es jetzt verstärkt strategisch zu handeln. Das heißt: Die richtigen Ziele zu identifizieren und sie mit den richtigen Maßnahmen anzugehen.



Sicherlich gibt es viele konkurrierende Ziele, sicherlich gibt es auch konkurrierende Maßnahmen. Ein umsichtiger doch mutiger Aushandlungsprozess, wo viele Perspektiven zusammen kommen, die der Wissenschaft, der Praxis, der Verwaltung, der Elternschaft etc. ist bestimmt förderlich. Die Etablierung eines Bildungsrats könnte hier als Idee auch aufgegriffen werden, auch die von diversen Beteiligungsformen wie „Runder Tisch“ mit Fokus auf Akteursgruppen und mit gemischten Akteursgruppen.

Ein zentrales Ziel muss sein, die Ursachen von Bildungsgerechtigkeit anzugehen. Gemäß des Prinzips „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ (Rosenbusch 2005) braucht es auf allen Systemebenen eine disziplinenübergreifende Zusammenarbeit, die klug und kooperationsfördernd koordiniert ist und gleichzeitig Machbarkeiten und Ressourcen im Blick hat.

Es geht darum, die Krise als ein kritisches Ereignis zu verstehen, das Chancen bietet, trotz hoher Belastung bei vielen Akteuren, im Sinne eines zeitlichen Ermöglichungsfensters zu nutzen und grundsätzlich nicht nur symptomatisch zu handeln.

Ähnlich wie die Wübben Stiftung für ihr Programm impakt schulleitung formuliert, kann durch die Krise und deren Auswirkungen ein Anstoß für Neues, eine Chance der verbesserten Zusammenarbeit, dem Ziehen an einem gemeinsamen Strang in die gleiche Richtung, eine nachhaltige

Qualitätsstrategie etabliert und eine zielorientierte effektive und effiziente Qualitätsverbesserung erreicht werden. Dies ist einfacher formuliert als umgesetzt. Sie unterliegt bestimmten Rahmenbedingungen.

2. Bildung ganzheitlich verstehen

Die derzeitige politische Debatte ist stark fokussiert auf das Nachholen von Lernstoff. Es wird ein starker Fokus auf das fachliche Lernen gelegt. Nach über einem Jahr Ausnahmezustand muss – neben der Wissensvermittlung – jedoch eine ganzheitliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick rücken. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler besonders als Personen mit eigenen Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen, sie in ihrem Erleben als Menschen mit Gefühlen, Reflexionen und Motivationen innerhalb eines sozialen (bzw. gesellschaftlichen) Systems anzusprechen, sie in ihrer persönlichen Entwicklung stärker zu unterstützen und sie in ihrer Selbststeuerung für ihr zukünftiges Leben und für die Resilienz im Umgang mit (persönlichen, familiären, sozialen und gesellschaftliche) Herausforderungen zu fördern.

Staatlich verantwortete Schule ist dem Bildungsauftrag verpflichtet und damit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Zusammenhang. Bildung gelingt besser, wenn die Kinder sich in allen Dimensionen sicher fühlen: physisch, psychisch und sozial. Auch der kognitive Lernerfolg setzt positive Emotionen und Motivation voraus.

„Professionelle Verantwortung ist die Auseinandersetzung mit Ansprüchen, Realitäten und Möglichkeiten.“

Unterschiedliche Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen benötigen passgenaue Unterstützung und Begleitung.

Es gilt nun, allen Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, wieder eine stabile, positive Beziehung zur Schule aufzubauen, so dass sie in der Schule einen Ort finden, an dem sie sicher sind und sich wohlfühlen, sich im Sozialverhalten positiv entwickeln, sich für schulische Belange öffnen und dann eben auch bessere akademische Leistungen erbringen können und wollen. Das kann erreicht werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und die Schulsozialarbeit die Ressourcen haben, sich Zeit nehmen und ihnen zuhören und ihnen etwas zutrauen, sie motivieren, unterstützen und konstruktiv Feedback geben. Diese Erfahrungen steigern das Selbstbewusstsein und fördern gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung für eine Gemeinschaft. Darüber hinaus erleichtert es Erfolgserlebnisse für Schülerinnen und Schüler, die wiederum das Erleben von Selbstwirksamkeit möglich machen und zu Selbstorganisation ermutigen.

Also: Grundlagen für Lernprozesse und Bildung sind neben kognitiven Faktoren soziale, emotionale und motivationale. Schließlich hängen all diese Dinge mit den Lernprozessen und Bildung zusammen.

3. Digitalisierung pädagogisch nutzen

In der Digitalisierung sind nicht nur die Schulen gefragt. Es sind auch die Bildungsverwaltung und die Schulträger gefordert. Die Politik wird für die Schaffung von strategischen Eckpunkten und Rahmenbedingungen benötigt. Es braucht eine angemessene Ressourcenallokation.

Was die Lernprozesse betrifft, muss die Digitalisierung besser genutzt werden. Auf zwei Aspekte ist hier besonders zu achten:

- Zum einen das Lernen mit und durch Technologie: Man kann digitale Werkzeuge gut nutzen, um in einem kreativen Austausch miteinander zu lernen, aber auch die Schülerinnen und Schüler individualisiert so fördern und fordern, dass sie sich gemäß ihrem Lernstand entwickeln.
- Zum anderen das Lernen über Technologie. Schülerinnen und Schüler sollten ein Verständnis dafür entwickeln, was Digitalität ist, auch wie Soziale Medien funktionieren und wie sie mit den Informationen dort kritisch und kompetent umgehen.

Schülerinnen und Schüler, ebenso alle weiteren an Schule Beteiligten, sollten den Digitalisierungsschwung nutzen (können), um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in der digitalen Welt auszubauen und konkrete Tools bewusst zur Erleichterung und Bereicherung ihrer Lebenswelten einsetzen lernen. Es wird Zeit benötigt für Konzeptionsarbeit, Abstimmungen und Erprobung in der Umsetzung – inklusive der Evaluation.

4. Belastete Gruppen besser unterstützen

Unsere Befunde und die von Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass die Belastung von vier Gruppen tendenziell unterschätzt wird und insbesondere für diese Gruppen Maßnahmen benötigt werden:

- Die Gruppe der stets engagierten Lehrerinnen und Lehrer, die ohnehin und mittlerweile seit Beginn der Krise hochintensiv arbeiten - hier wird Entlastung benötigt.
- Die Gruppe der Eltern, vor allem Eltern mehrerer oder/und jüngerer Kinder; sie müssen oft gleichzeitig viele Aufgaben aus ganz unterschiedlichen Lebensbereichen jonglieren - wie Beruf, Familie, Betreuung der Kinder bei schulischen Aktivitäten usw. Zeitliche, fachliche Überforderung geht nicht selten mit psycho-sozialer Belastung und innerfamiliären Konflikten einher, was sich wiederum negativ insbesondere auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt.
- Die Gruppe der so genannten Brennpunktschulen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sind als andere Schulen. Sie weisen z. B. eine Schülerschaft mit einem hohen Anteil an familiär Benachteiligten auf oder ihre Schulqualitätsmerkmale sind geringer ausgeprägt. Hinzutreten können darüber hinaus in ihrer Funktionalität gestörte Organisationsmerkmale, die gehäuft auftretend unter anderem zu erschwerten Schulentwicklungsprozessen führen. Jede dieser Schulen zeigt aufgrund ihrer individuellen Situation eine unterschiedliche Form der Belastung.
- Kinder mit Beeinträchtigungen / Behinderungen



LOCKDOWN

5. Intelligent kompensieren und zielbezogen und bedarfsorientiert investieren

Unterschiedliche Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen benötigen passgenaue Unterstützung und Begleitung. Schulen unterscheiden sich, sie sind ganz unterschiedlich gefordert.

Es sind Ressourcen nötig, die die Schulen zielgerichtet und effizient einsetzen können, um ihrem Bildungsauftrag angemessen gerecht werden zu können. Eine unbürokratische Möglichkeit auf der Ebene der Schulverwaltung wären Fördertöpfe, wo Schulen relativ einfach umfangreiche finanzielle Mittel für schulspezifische pädagogische Maßnahmen abrufen können. Mit dem zwei Milliarden Euro Corona-«Aufholprogramm» der Bundesregierung für Kinder und Jugendliche sollen zusätzliche Angebote für Bildung geschaffen werden – curriculare, kulturelle, kleinere und größere, niederschwellige. Es gilt, ausreichende personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, vor allem für Schulen oder Lehrkräfte, die besonders gefordert sind. Insbesondere werden Ressourcen benötigt für Kinder

aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, um hier den negativen Auswirkungen der Pandemie entgegenzuwirken. Diese Förderung ist dringend nötig und zu begrüßen, wengleich sie auch nur ein erster Schritt sein kann. Es wäre wichtig, die Fördermaßnahmen jetzt schnell, gezielt und direkt umzusetzen, ohne dem Anspruch des Perfektionismus zu verfallen. Weiterhin dürfen solche Maßnahmen für die jeweiligen Adressaten nicht als Bestrafung mit negativen Auswirkungen auf die intrinsische Motivation wirken, was ggf. der Fall ist, wenn Kinder und Jugendliche in den Ferien verpflichtend Nachhilfeangebote annehmen müssen. Diese dürfen für die Lehrerinnen und Lehrer keinen Zusatzaufwand bedeuten. Es braucht auch die Professionalität und die Verantwortlichkeit des pädagogischen Personals, sie kennen ihre Schülerinnen und Schüler gut, sie wissen, wer welche Art von Förderung benötigt, um „aufholen“ zu können. Die Anzahl der Kinder, die besondere Unterstützung braucht, wird sich auch innerhalb einer Schule nicht auf alle Klassen gleich verteilen. Jede Schule ist gefragt, was sie schon macht und was sie braucht. Die einzelnen Schulen sollten hier Entscheidungsbefugnisse haben. Sie bzw. ihre Schulleitungen sollten



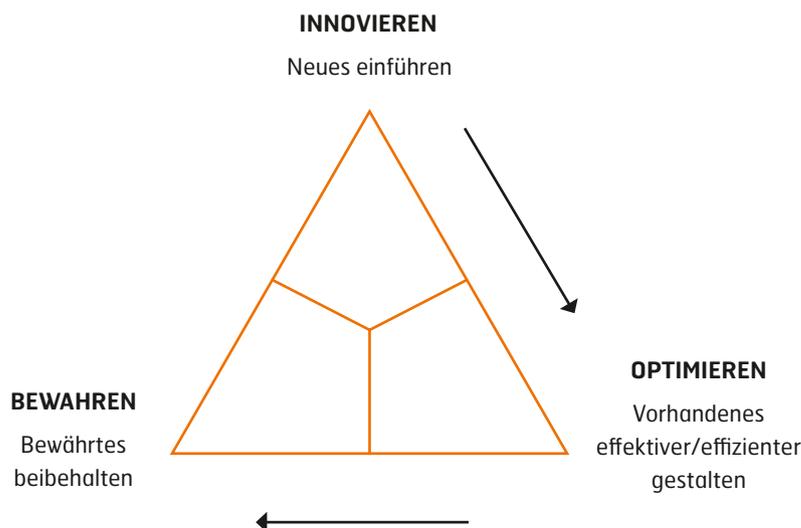
Dort, wo besonders viele Kinder Förderbedarf haben, muss mehr Geld ausgegeben werden.



Strategie: kontextuale Integration, Balance und Abfolgelogik

Diese Triade lässt sich auch als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses verstehen, zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung und dann die Verstetigung im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit.

Quelle: Huber (2019)



auch in Beratungsrunden auf Systemebene eingebunden werden. Manche Schulen würden gern ihre Schulsozialarbeit auf- und ausbauen, andere die individuelle Lernbegleitung stärken, wieder andere die Sprachförderung aufwerten und z. B. Lehramtsstudierende einbinden, den offenen Ganztag ausbauen, projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht implementieren oder verstärkt professionelle externe Partner einbinden und eine Förderung von Kindern und Jugendlichen z. B. über Theaterprojekte, Sportveranstaltungen oder Sozialkompetenztrainings realisieren.

Es sollte in den individuellen (je nach Schülerin und Schüler) und institutionellen (je nach Schule) tatsächlichen Bedarf investiert und Ressourcen nicht mit der „Gießkanne“, sondern Ressourcen gemäß der Unterschiede und der verschiedenen Bedarfe eingesetzt werden. Dort, wo besonders viele Kinder Förderbedarf haben, muss mehr Geld ausgegeben werden. Insbesondere werden Ressourcen benötigt für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, um hier den negativen Auswirkungen der Pandemie entgegenzuwirken.

Schule ist staatlich verantwortlich und der Bildungsgerechtigkeit und Demokratie verpflichtet. Der „Staat“ muss die Hoheit über das, was gelehrt wird und von wem (also Curricula und

Personal) im Wesentlichen behalten (was die Frage, ob Bund oder Länder zuständig sein sollten, nicht beantwortet). Auf regionaler oder gar kommunaler Ebene können die notwendigen Fein-tuningmaßnahmen entschieden werden. Im Rahmen eines Mehrebenensystems von Bund, Ländern, Regionen, Bezirken, Kommunen, Einzelschulen braucht es Vorgaben und Flexibilität. Wieder einmal kann auch hier die Frage nach der Sinnhaftigkeit der föderalen Struktur des Bildungssystems bzw. der Bildungssysteme in Deutschland diskutiert werden. Das Ringen zwischen den 16 Bundesländern um einheitliche Handlungspraktiken einerseits und der Inanspruchnahme des Rechts auf Kultushoheit andererseits ist für viele Bürgerinnen und Bürger und insbesondere die schulischen Akteure nicht immer transparent und logisch nachvollziehbar.

6. Balance zwischen Standardisierung und Flexibilität und den Entscheidungspraktiken über die Ebenen im System

Unabhängig von dieser Frage ist wichtig, sich mit der Balance zwischen Standardisierung und Flexibilität auseinanderzusetzen. Sicherlich muss geklärt sein, was auf Bundesebene einheitlich geregelt sein sollte, innerhalb eines Bundeslands, innerhalb einer Region, innerhalb einer Kommune und innerhalb einer Einzelschule.



Um die Flexibilität und Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, könnten Konzepte wie New-Public-Management interessante Möglichkeiten aufzeigen. Entscheidungsbefugnisse und die dafür nötigen Ressourcierungsmechanismen sollten bei denjenigen Akteuren oder auf derjenigen Systemebene angesiedelt sein, die die umfassendsten Informationen zur Verfügung haben, um vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung, die bestmögliche Entscheidung treffen zu können. Das würde auch dazu führen, dass bestimmte Entscheidungsbefugnisse von hierarchisch übergeordneten Ebenen auf nachgeordnete Ebenen verlagert werden könnten. Verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen kämen dadurch stärker in Zusammenarbeitsprozesse, um zielorientiertere, verbindlichere, effizientere und effektivere Entscheidungen zu treffen und Strategien zur Umsetzung dieser Ziele und zur Kontrolle der Zielerreichung zu erarbeiten. Vermutlich würden solche Entscheidungen dann eher akzeptiert sowie motiviert und kompetent umgesetzt werden. Die Krise ermöglichte die Entwicklung neuer und schneller Formate der Kommunikation und damit auch eine verstärkte horizontale und vertikale Kooperation – so erste Befunde der Teilstudie des Schul-Barometers über die

Rolle der Schulaufsicht. Die intensivere Kommunikation (in manchen Regionen) in der Krisenzeit hat die Chance, mehr Nähe und Vertrauen zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen und mehr Möglichkeiten zur Unterstützung herzustellen. Das Subsidiaritätsprinzip hat sich in der Krise bewährt. Hier gilt es, nachhaltig anzuknüpfen und diese Strukturen zu stärken. In der Krise haben sich aber auch Steuerungslogiken verändert, die es wieder zu verändern gilt; so galt für bestimmte Phasen eine stark hierarchische Orientierung, die wegführte von der über die letzten 15 Jahre etablierten Stärkung der Einzelschule im Rahmen von Projekten wie Selbständige Schule, Eigenverantwortliche Schule etc.

7. Jetzt handeln, aber step by step

Wie bereits betont, bieten Krisen Chancen. Innovationen werden in einer besonderen Art möglich. Manche Personen mögen aktuell die Schule vollständig neu erfinden, andere möglichst schnell zu alten Mustern zurückkehren wollen. Die Vielfalt zwischen diesen beiden Polen birgt die Gefahr, dass erst sehr lange über Einzelmaßnahmen diskutiert wird, dann recht überstürzt Entscheidungen getroffen werden und schließlich in einer Phase des (blinden) Aktionismus zu viel



auf einmal umgesetzt wird, ohne dass die Passung, Anschlussfähigkeit und Machbarkeiten gewährleistet werden können.

Dabei ist es keine Frage von „entweder“ und „oder“. Vielmehr gilt es, sowohl neue, zukunftsfähige Ideen als auch Bewährtes klug zu integrieren im Sinne der BIO-Strategie (bewahren, innovieren, optimieren), vgl. Huber, 2020. Dabei werden auf Basis eines (pädagogischen) Aufwand-Nutzen-Verhältnisses Potenziale identifiziert und reflektiert, um Bewährtes zu bewahren, bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren. Ergebnis soll eine systematische Gesamtstrategie für die Qualitätsentwicklung und ein adäquates, auf die Gesamtstrategie ausgerichtetes Führungshandeln sein. Dies gilt für alle oben skizzierten Ebenen des Systems, wobei übergeordnete Ebenen den Rahmen für die nachgeordneten Ebenen bieten.

Nach über einem Jahr im Umgang mit den durch die Pandemie veränderten Lebensbedingungen ist kritisch zu hinterfragen, weshalb bis dato keine Mindest- und Regelstandards für Schule erarbeitet wurden. Schulen sollten dann im Rahmen solch einheitlicher Mindest- und Regelstandards mehr

Autonomie für individuelle und kontextualisierte Lösungen erhalten und eine breite finanzielle, fachliche und personelle Unterstützung seitens der Schulaufsicht und Schulverwaltung erfahren.

Es könnten dafür auch Initiativen „von unten“, bestenfalls aus partizipativ organisierten Netzwerken, die es schon längst gibt, die hervorragende Arbeit leisten und die auch dank Social Media breiter öffentlich wahrnehmbar sind, genutzt werden.

8. Strategie sollte ausgerichtet sein an Bildung und gesellschaftlichen und pädagogischen Prämissen und sie als ultimativen Bezugspunkt in ihrer Theorie des Handelns und Wirkens sehen

Wenn Schule als Institution erzieht, muss sie „ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch 2005, S. 11). Für die Schule als Organisation bedeutet dies, dass Mündigkeit, Anerkennung, Kooperation und Selbsttätigkeit in ihr erlebbar, ihre Struktur und Kultur also auf diese Ziele abgestimmt sein müssen. Hier geht es um ein grundsätzliches Bildungsverständnis, das sich endlich in den curricularen und

institutionellen Strukturen niederschlagen muss: Bildung als Stärkung der Kompetenz, das Lernen selbstreflektiert in die Hand zu nehmen. Bildung sollte einerseits zum Aufbau einer individuellen Mündigkeit und Selbstwirksamkeit, andererseits auch zum Aufbau einer kritischen Beziehung zwischen Individuum und Staat genutzt werden. Schülerinnen und Schüler waren unmittelbar in ihrem alltäglichen Leben und Erleben betroffen von politischen Entscheidungen. Dies gilt es zu thematisieren und zu nutzen, um demokratische Werte und ein demokratisches Verständnis im Sinne einer Balance von Pflichtgefühl gegenüber der Gemeinschaft und Recht auf eigene Meinung, auf individuelle Entwicklung zu stärken. Besonders in Krisenzeiten, aber auch unabhängig davon, geht es in einem aufgeklärten Demokratieverständnis um Gerechtigkeit, Gleichheit und Subsidiarität. Vielleicht bieten uns hier die «alten» (reform-)pädagogischen Prämissen der Anerkennung von sich selbst und anderen, der Bildung und Erziehung zur Selbsttätigkeit (und Selbstorganisation) Anregungen.

9. Testen, aber nur im Rahmen einer Gesamtstrategie

Der Nutzen von Lernstandserhebungen kann kritisch betrachtet werden, wenn sie nicht eingebettet sind in einen Interventionskontext. Schülerinnen und Schüler werden durch das Testen nicht klüger, mehr motiviert, sozial kompetenter oder emotional besser aufgestellt. Nur pädagogische Interventionen helfen durch Maßnahmen, die vielfältigen Aspekte anzusprechen, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie zu mobilisieren, ihr eigenes Lernen aktiv zu steuern. Es geht also um die Kopplung von Testung im Sinne von Analyse und der Strategie, also der Ziele und der Maßnahmen. Es werden Systeme der pädagogischen Interventionsstrategie benötigt, die Analyse, Zielsetzung und Maßnahmen integrieren und koppeln und diese auch rückbinden an die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen.

10. Bildungslandschaften fördern

Für die Bildungsverwaltung und das Praxissystem wird empfohlen, die Idee von Bildungslandschaften in der Schaffung und Verbesserung von pädagogischen Angeboten für Kinder und Jugendliche, insbesondere für jene aus Familienkonstellationen, die weniger Unterstützung erhalten, zu stärken, um an Bildung zu partizipieren. Empfohlen wird insbesondere die Idee von Schulnetzwerken und Verbundschulen, ähnlich wie das in Schulprojekten in London oder Manchester umgesetzt wird (vgl. Huber, 2013, 2015, 2001), wo Schulgemeinschaften sich gegenseitig unterstützen und mehrere Schulen in einer starken Kopplung zum Wohl von Kindern und Jugendlichen kooperieren – sozusagen in Form von Bildung mit und im System.

**Strategie sollte
ausgerichtet sein
an Bildung und
gesellschaftlichen und
pädagogischen Prämissen
und sie als ultimativen
Bezugspunkt in ihrer
Theorie des Handelns und
Wirkens sehen.**



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

leitet das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug in der Schweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Systemberatung, Bildungsmanagement, Schulentwicklung, Schulmanagement und Professionalisierung von Lehrkräften und von pädagogischem Führungspersonal sowie Jugendforschung. Seit 2015 führt er die Evaluation des Programms *impakt* schulleitung der Wübben Stiftung durch.

WÜBBENSTIFTUNG

MOTIVATION, INTENTION UND POSITIONEN



Die Pandemie hat eines deutlich gemacht: Chancen in der Bildung sind nicht fair verteilt! – Das war aber auch schon vor der Pandemie so.

2013 hat Dr. Walter Wübben eine Stiftung gegründet. Die Wübben Stiftung setzt sich seitdem dafür ein, dass alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft eine Perspektive im Leben haben. Bildung ist für die Stiftung der entscheidende Faktor. Deswegen setzt sie sich für bessere Bildung gerade in ökonomischen Brennpunkten ein. Im Interview beschreibt Herr Dr. Wübben seine Motivation und welche Rolle er als Stifter einnimmt.

Die Wübben Stiftung hat aus der Erfahrung aus verschiedenen Programmen, Projekten und der Zusammenarbeit mit über 200 sogenannten Brennpunktschulen Positionen entwickelt, für die sie sich künftig noch lautstärker engagieren wird. Die Positionen sind Statement und Einladung zum Diskurs zugleich. Im Kern sollen sie dazu beitragen, das Bildungssystem gerechter und damit besser zu machen.



INTERVIEW MIT DR. WALTER WÜBBEN

Im Jahr 2013 hat Dr. Walter Wübben die Wübben Stiftung als private Bildungsstiftung gegründet. Als Hauptgesellschafter der ABG-Gruppe entwickelt er erfolgreich Immobilienprojekte in ganz Deutschland. Im Zuge des Verkaufs seines Klinikkonzerns Damp hat er mit der Einrichtung der Damp-Stiftung den Start für sein Engagement als Stifter gelegt. Dieses möchte er mit der Wübben Stiftung weiter vertiefen. Über seine Motivation, seine Ziele und die Rolle als Stifter haben wir mit ihm gesprochen.

Herr Dr. Wübben, schön, dass wir heute dieses Gespräch mit Ihnen führen können. Sie haben die Wübben Stiftung gegründet, die seit 2013 als private Bildungsstiftung aktiv ist. Warum haben Sie entschieden, sich im Bereich der Bildungsförderung zu engagieren?

Dr. Walter Wübben: Die Bildungsförderung ist ja neben der Wissenschaftsförderung und der Kulturförderung ein Teil meines gemeinnützigen Engagements. Meiner Überzeugung nach ist Bildung allerdings die zentrale Ressource dieses Landes und damit der Schlüssel für die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft. Ich bin ja nicht der Erste und Einzige mit dieser Überzeugung. Trotzdem leidet der Bereich der Bildung seit Jahren unter der sträflichen Vernachlässigung durch die Politik – trotz der zunehmenden Herausforderungen. Offensichtlich können sich die staatlichen bleiernen Strukturen dem gesellschaftlichen Wandel nicht so schnell anpassen. Stiftungen sind hier offener, können über Projekte neue Ansätze erproben und Impulse setzen und können etwas Sinnhaftes bewirken. Zumindest ist das mein Anliegen.

Es geht immer darum, aus Entscheidungen, Fehlern und auch Erfolgen zu lernen.

Können Sie das genauer benennen. Welche konkreten Ziele verfolgt Ihre Stiftung?

Dr. Walter Wübben: Insbesondere Kinder und Jugendliche, die aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, haben nicht die optimalen Startvoraussetzung im Leben. Sie haben oft keinen Abschluss oder es fehlt ihnen an wichtigen Kompetenzen. Auch das ist ein Grund für den Fachkräftemangel. Als Unternehmer erlebe ich diese Probleme immer wieder. Die Wübben Stiftung hat deshalb das Ziel, sich gerade für diese Kinder einzusetzen und der unfairen Chancenverteilung in der Bildung entgegenzuwirken.

Wie stellt sich die Wübben Stiftung dieser anspruchsvollen Aufgabe?

Dr. Walter Wübben: Neben der inhaltlichen Fokussierung auf benachteiligte Kinder und Jugendliche habe ich das Anliegen formuliert, dass die Stiftung nachhaltig und wirksam agiert. Durch die gesammelten Erfahrungen in den ersten Jahren hat sich die Stiftung immer klarer dahin entwickelt, insbesondere die sogenannten Brennpunktschulen zu unterstützen, weil wir sehen, dass an diesen Orten eine möglichst hohe Wirkung für die Kinder und Jugendlichen erzeugt werden kann. Dabei spielen insbesondere die Leitungen der Schulen und die Arbeit mit den Eltern eine zentrale Rolle.

Es hat den Anschein, dass Sie als Mann der Wirtschaft durchaus tief in den Themen des Bildungssektors eintauchen.

Dr. Walter Wübben: Bildung ist für jeden Menschen wichtig. Ich bin übrigens der festen Überzeugung, dass dazu nicht nur Grundkenntnisse in den zentralen Fächern wichtig sind oder eine einseitige Konzentration auf die sogenannten MINT-Fächer, mir ist auch die ökonomische Bildung sehr wichtig. Ich selber habe zudem eine große Vorliebe für die Geisteswissenschaften, für Kunst und Literatur. Dieses Land braucht jedenfalls nicht nur Ingenieure. Was aber die eigentliche Projektarbeit angeht, vertraue ich auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Stiftung. In diesem Team liegt die Kompetenz für die Bildungsthemen. Natürlich habe ich eine persönliche Meinung zu den Themen, die wir gemeinsam betrachten und offen diskutieren. Dadurch gewinne auch ich immer mehr Einblicke.

Welche Rolle übernehmen Sie denn dann konkret in der Stiftung?

Dr. Walter Wübben: Die Stiftung ist zunehmend operativ tätig und arbeitet mit Ministerien und Verwaltungen zusammen, um eine entsprechende Breitenwirkung zu erzielen. Zudem werden Projekte gefördert, die sich mit Aspekten der Elternarbeit oder der Schulentwicklung beschäftigen. Wenn ich hier als Gesprächspartner hilfreich sein kann, bin ich da. Ich hatte aber nie das Ziel, mein stifterisches Engagement mit beruflichen Dingen zu vermischen, weshalb ich mich aus der täglichen Stiftungsarbeit komplett heraushalte und eher im Hintergrund bleibe. Als Vorsitzender des Kuratoriums stelle ich mich den strategischen Fragen und bringe mich bei relevanten Entscheidungen ein. Und ich versuche durch Hinterfragen und das Diskutieren offener Punkte, zu eigenen Urteilen zu kommen und mein Perspektive als Korrektiv anzubieten.

Wie machen Sie das konkret?

Dr. Walter Wübben: Ich bin der Überzeugung, dass viele Fragen im persönlichen Diskurs am besten analysiert werden. Es geht immer darum, aus Entscheidungen, Fehlern und auch Erfolgen zu lernen. „Was lernen wir daraus?“, ist deshalb eine Frage, die ich gerne und immer wieder zum Ende einer Diskussion stelle.

Wir werden immer mal wieder gefragt, warum so wenig über Ihre Person und Ihr soziales Engagement bekannt ist. Mögen Sie uns Gründe dafür nennen?

Dr. Walter Wübben: Für einen liberalen Geist wie mich ist privates Engagement ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche und lebenswerte Zivilgesellschaft. Dabei steht für mich immer der gesellschaftliche Nutzen im Vordergrund. Es ist für mich also relevanter, dass interessierte Menschen aussagekräftige Informationen zu den konkreten Programmen und sozialen Aktivitäten der Stiftung finden als über mich als Person. Mir ist es wichtig, etwas von dem, was ich in dem Land als Unternehmer erwirtschaften konnte, zurückzugeben und zwar dort, wo ich das Gefühl habe, gesellschaftlich Sinnvolles bewirken zu können.

Herr Dr. Wübben,
vielen Dank für das vertrauensvolle Gespräch.



FÜR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

POSITIONEN DER WÜBBEN STIFTUNG

DARUM GEHT ES UNS: DIE EINLEITUNG

„Wir sind die mit den und für die Brennpunktschulen!“ so beschreiben wir immer öfter den Schwerpunkt unserer Stiftungsarbeit. „Brennpunktschulen“ – dieser Begriff ist sicher nicht der beste, weil er Stereotype bedient und falsche Bilder produziert. Aber der Name ist bekannt und viele verwenden ihn. Denn richtig ist auch, dass er auf Probleme hinweist, darauf, dass an diesen Schulen die Arbeit wesentlich schwerer ist als an den meisten anderen Schulen. Der Weg zum Lernerfolg ist für alle Brennpunktschulen viel weiter, weil die meisten Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien stammen. Und um diese geht es der Wübben Stiftung. Wir setzen uns für Schulen in Brennpunkten ein, weil für uns immer sicht- und spürbarer wird, dass diese Schulen keine Lobby haben, weil Kinder und ihre Eltern an diesen Lebensorten keine Lobby haben. Deshalb machen wir es uns zu eigen, ihre Herausforderungen zu beschreiben, ihre Bedarfe zu schildern und dafür zu werben, dass ungleiche Problemstellungen ungleiche Lösungen brauchen. Ein differenzierter Blick auf die konkreten und besonderen Herausforderungen dieser Schulen fehlt genauso wie eine bedarfsgerechte Unterstützung.

DARUM WIR: ZWECKERFÜLLUNG DURCH PROJEKTE, PROGRAMME, STUDIEN UND KOMMUNIKATION

Weil wir darauf abzielen, dass sich das Bildungssystem entsprechend weiterentwickelt, setzen wir genau dort an. Wir arbeiten sehr eng mit Ministerien, allen Ebenen der Schulverwaltung, den Kommunen und nicht zuletzt Schulen zusammen. In der täglichen Arbeit erleben wir, was im Schulsystem funktioniert und was nicht. Mit wissenschaftlichen Studien und Befragungen, versuchen wir, erklärende oder

weiterführende Informationen zu gewinnen. Seit 2013 setzen wir uns als Wübben Stiftung genau dafür ein und haben nun Positionen formuliert, die den Handlungsbedarf aus unserer Sicht präzisieren. Die Positionen spiegeln den aktuellen Befund und die Rückschlüsse unserer Arbeit

- mit und für mittlerweile weit über 200 Schulen in herausfordernden Lagen,
- aus den Erfahrungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen,
- aus dem Zusammenspiel von allen, die in und an Schule jeden Tag versuchen, gerade in ökonomisch belasteten Stadtteilen den Kindern die beste Bildung zukommen zu lassen,
- indem sie z.B. Eltern in den inzwischen über 100 Familiengrundschulzentren in NRW unterstützen.

Die Bedingungen in diesen Schulen müssten eigentlich optimal sein, um zu ähnlichen Ergebnissen wie an anderen Schulen heranzukommen. Wir sehen, dass sie es in der Realität nicht oder zumindest sehr selten sind. Einerseits sind wir davon überzeugt, dass bessere Schulen in diesen Stadtteilen zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen und andererseits sind unsere Möglichkeiten überschaubar, um mit den eigenen Mitteln allein durch Projekte einen signifikanten Beitrag für alle Brennpunktschulen leisten zu können. Wer sich wie wir für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzt, kann mit punktuell wirksamen Modellen nicht zufrieden sein.

Deswegen zielen wir auf eine größere Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit ab, auf eine gesellschaftliche Diskussion durch Informationen über und die Rückschlüsse aus unserer Arbeit. Es geht u.a. darum, der Politik die Herausforderungen der Schulen in sozialen Brennpunkten nahezubringen. Unsere Positionen sind weder abschließend noch unveränderbar. Ganz im Gegenteil: wir wollen einen Beitrag dazu leisten, dass sich etwas ändert. Alleine schaffen wir das nicht.

WEIL ES SO WICHTIG IST: DIE PRÄMISSEN

1. Der Abbau der herkunftsbedingten Bildungsungerechtigkeit ist zentral für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Bildung ist der Schlüssel dafür. Sie ermöglicht Aufstieg und Teilhabe. Kinder und Jugendliche ohne Abschlüsse, ohne basale Kenntnisse werden nicht viele Chancen im Leben haben. Das kann sich keiner leisten und eines der wichtigsten politischen Ziele muss es sein, gerade dort alles für die beste Bildung zu tun, wo die Familie nicht die Unterstützung bieten kann, die notwendig wäre.

2. Die Schulen, die besonders viele dieser Kinder und Jugendlichen haben, arbeiten im Vergleich zu den meisten anderen Schulen unter ungleich schwereren Rahmenbedingungen und benötigen mehr Unterstützung. Ungleiches muss ungleich behandelt werden. Das sonst übliche Gießkannenprinzip, das immer alle Schulen mit gleichen Mitteln beglückt, ist alles andere als zielgenau. Auf besondere Herausforderungen können Schulen jedoch nur mit besonderen Ressourcen und Möglichkeiten reagieren. Unter diesen Prämissen haben wir unsere Positionen formuliert:



**UNGLEICHES
UNGLEICH BEHANDELN**

1

POSITION 1: SCHULLEITUNGEN - FÜR DEN BRENNPUNKT - QUALIFIZIEREN

Gute Schulen haben gute Schulleitungen. Denn sie haben maßgeblichen Einfluss auf die Schulqualität. Die Qualifikation und Fortbildung von Schulleitungen sind eine der wirksamsten und gleichzeitig kostengünstigsten Möglichkeiten, um den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu verbessern. Ein Lehramtstudium qualifiziert niemanden per se zu einer Führungskraft. Schulen mit besonderen Herausforderungen benötigen Schulleitungen, die besonders auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden und dabei kontinuierlich begleitet werden. Die Bundesländer müssen mit einer gezielten Auswahl von Schulleitungen und entsprechender Vorbereitung und Begleitung einen entscheidenden Impuls für die positive Entwicklung dieser Schulen setzen. Entlastungsstunden, eine höhere Besoldung sowie die Möglichkeit sich gut und umfassend (weiter) zu qualifizieren, sind wichtige Anreize dafür, die Leitung einer solchen Schule zu übernehmen. Die Länder müssen die Schulleitungen als echte Führungskräfte kontinuierlich und systematisch entwickeln und begleiten.

2

POSITION 2: DIE BESTEN LEHRKRÄFTE AN DIE SCHULEN MIT DEN GRÖSSTEN HERAUSFORDERUNGEN

Die Qualität von Schulen steht und fällt mit der Qualität der Lehrkräfte. Gerade an Schulen mit besonderen Herausforderungen werden Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die mit Interesse für diese Schülerinnen und Schüler Unterricht gestalten und das pädagogische Rüstzeug dafür haben. Ausgerechnet hier können oftmals Stellen nicht besetzt werden. Deswegen müssen die Ministerien dafür sorgen, dass die am besten geeigneten Lehrkräfte dort zum Einsatz kommen. Es braucht Empathie und die Fähigkeit und Bereitschaft mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu treten. Das ist für den Lernerfolg gerade dann besonders wichtig, wenn Stabilität und Unterstützung im familiären Umfeld nicht so stark ausgeprägt sind. Deswegen braucht es auch an dieser Stelle eine spezielle Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte an Schulen in herausfordernden Lagen, die ergänzt wird um eine zusätzliche finanzielle Vergütung. Ihr Einsatz muss verbunden sein mit der Aussicht mit den Erfahrungen an diesen Schulen schneller in andere Bereiche der Schulverwaltung (Schulaufsicht, Landesinstitute, Ministerien...) wechseln zu können.

3

POSITION 3: BESTE AUSSTATTUNG IN BRENNPUNKTSCHULEN

Aber nicht nur die Menschen machen die Qualität einer Schule aus, sondern auch ihre Ausstattung. Die Schulen in den ökonomisch schwierigen Stadtteilen spiegeln leider häufig in ihrer Ausstattung und Anmutung den Stadtteil. Desaströse Toiletten sind nur ein Beispiel dafür. Die Schulen drücken nicht aus, dass Bildung wichtig ist, dass diese Kinder und Jugendlichen dem Staat und der Gesellschaft wichtig sind. Dabei braucht es gerade hier ansprechende pädagogische Klassenzimmer und weitere Räume, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit differenzierten Konzepten reagieren zu können. Es braucht Sporthallen und Musikräume, Ganztagsangebote sowie passendes und ausreichendes Lehrmaterial und nicht zuletzt alle Möglichkeiten für den Einsatz digitaler Mittel. Das alles sollte eigentlich selbstverständlich sein. Ist es leider nicht. Wir brauchen die beste Ausstattung an Schulen in den Stadtteilen mit den größten Herausforderungen.

4

POSITION 4: PÄDAGOGISCHE KONZEPTE FÜR SCHULEN IM BRENNPUNKT

Viele Kinder an Schulen in sozialen Brennpunkten waren nicht im Kindergarten. Sie haben keine Erfahrung darin, im Stuhlkreis zu sitzen, zuzuhören, wenn vorgelesen wird, zu basteln, zu bauen, zu malen, kleine Aufgaben zu übernehmen oder Würfelspiele zu spielen. Viele von ihnen beherrschen die deutsche Sprache nicht, haben noch nie einen Stift in der Hand gehalten und bewegen sich erstmals in einer Gruppe gleichaltriger Kinder. Üblicherweise werden diese Erfahrungen jedoch vorausgesetzt. Die Lehrpläne der Länder, die Schulbücher und das ganze Lehr- und Lernmaterial sind darauf aufgebaut. An diesen Schulen braucht es also andere Lösungen, um den Kindern schulische Entwicklung zu ermöglichen. Ein Unterricht nach normalem Lehrplan ist hier jedenfalls nicht möglich. Darauf reagieren die Lehrkräfte meist im Kleinen. Manchmal auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, indem sie Lösungen für sich erarbeiten, ohne zu wissen, dass es anderen genauso geht und ob das alles wirklich erlaubt ist. Deswegen braucht es systematische Ansätze für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte für diese Kinder. Bei der exemplarischen Erarbeitung und Erprobung müssen diese Schulen von den Landesinstituten begleitet und von den Ministerien und Schulaufsichten unterstützt werden.

5

POSITION 5: MEHR MULTIPROFESSIONALITÄT AN UND BESSERE ZUSAMMENARBEIT IN DER SCHULE

Für viele Kinder in sozialen Brennpunkten ist die Schule die einzige Einrichtung, in der sie gesehen, begleitet und im Idealfall so gefördert werden, wie sie es zu ihrer Weiterentwicklung benötigen. Dabei geht es nicht nur darum, dass sie gute Leistungen in den Haupt- und Nebenfächern erbringen, sondern dass sie sich zu selbständigen Persönlichkeiten entwickeln können mit all den Fähigkeiten, die sie zur Bewältigung ihres Alltags benötigen. Der Bildungsauftrag dieser Schulen beschränkt sich damit schon lange nicht mehr auf die reine Vermittlung von schulischem Wissen. Im heutigen Schulalltag tragen viele Berufsgruppen dazu bei. Je mehr diese unterschiedlichen Berufsgruppen aus Unterricht, Ganzttag, Übermittagsbetreuung, außerschulischen Angeboten, Jugendhilfe und Stadtteilarbeit miteinander reden und sich über ihre Arbeit austauschen, desto bessere Effekte ergeben sich für die Förderung und Begleitung des einzelnen Kindes. Und für diese Koordinierung und die Absprachen braucht es Zeit und Raum im Schulalltag, damit Konzepte etwa für einen rhythmisierten Ganzttag entstehen können.

6

POSITION 6: SELBSTÄNDIGKEIT DER SCHULEN

Die Schulen in Deutschland sind das letzte Glied in der Bildungsadministration. Die Ministerien als oberste Instanz setzen den Rahmen und benennen verbindliche Lernziele, die dann von der Schulaufsicht kontrolliert werden. Dass Schulen selbständiger werden sollen, ist aus Sicht einer hierarchischen Verwaltung, die seit Jahrhunderten gewachsen ist, kein selbstverständlicher Gedanke, zumal Schulen darüber hinaus noch abhängig sind von Schulträgern und damit von Faktoren, die sie nur bedingt beeinflussen können. Ob etwa das Sekretariat besetzt ist, die Turnhalle und Fenster intakt, ausreichend Räume und W-Lan vorhanden sind, das alles organisiert der Schulträger. Trotz all dem kann nur eine Schule, mit den ihr eigenen Umfeldfaktoren, der Schülerschaft, ihren Nachbarn, dem Kollegium die eigene Situation und damit die Heraus- und Anforderungen einschätzen. Die Forderung nach mehr Selbständigkeit ist deswegen richtig und sie muss einhergehen mit der Verantwortung für Schulbudgets und das Personal. Mehr Selbständigkeit bedeutet aber auch, dass sich die Schulen an der Qualität der Leistungen messen lassen müssen. Freiheit korrespondiert mit der Verantwortung für die Schülerinnen und Schülern, deren Abschlüsse und der Entwicklung der Schule.

DARUM MUSS ES GEHEN:

um Wirkung und Nachhaltigkeit zum langfristigen Abbau der Bildungsungerechtigkeit.

CORONA-PANDEMIE ALS BRENNGLAS

Mit diesen Positionen reagieren wir nicht unmittelbar auf die pandemiebedingten Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen gerade aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Die Schließung der Schulen hat die vielen Defizite des Bildungssystems sichtbar in die Öffentlichkeit getragen. Zwar ist im Bereich der Digitalisierung viel geschehen – ein guter und notwendiger Anfang. Alle anderen Probleme hat es aber vorher schon gegeben und damit auch die Notwendigkeit für Veränderungen. Das Aufholen der Lern- und Entwicklungsrückstände ist eine Aufgabe der nächsten Jahre. Die zusätzlichen Ressourcen für die sogenannten „Aufholpakete“ sind notwendig und sie wären dann gut angelegt, wenn Politik sich nicht nur einen raschen Ablass für die vielen Fehler und Unterlassungen im Zuge der Schulschließungen erkaufte, sondern die Gelder in die langfristige Verbesserung des Systems fließen und damit beweist, dass Bildung tatsächlich so wichtig ist, wie in allen Sonntagsreden betont wird. Darum muss es gehen: um Wirkung und Nachhaltigkeit zum langfristigen Abbau der Bildungsungerechtigkeit. Das fordern unisono alle Bildungsexperten in diesem Land, das ist die Position der Wübben Stiftung.

AUFRUF

Position beziehen, heißt, sich der Auseinandersetzung zu stellen. Wir scheuen die inhaltliche Auseinandersetzung nicht, wenn es der Sache hilft. Wir wollen auf unsere Erfahrungen aus der Arbeit aufmerksam machen, die Öffentlichkeit sensibilisieren für die Situation der sogenannten Brennpunktschulen. Wir suchen Mitstreiter in der Sache. Alle, die etwas im Bildungssystem verändern können, sind Adressaten unserer Positionen. Es geht darum, Bewegung in ein behäbiges Schulsystem zu bringen, damit sich endlich mehr tut an Schulen in ökonomisch schwierigen Lagen und für mehr Bildungsgerechtigkeit in diesem Land.

ÜBER DIE WÜBBEN STIFTUNG

Die gemeinnützige Wübben Stiftung fördert benachteiligte Kinder und Jugendliche, denen es aufgrund ihrer Herkunft besonders schwerfällt, den zahlreichen Herausforderungen der Schule und im Alltag zu begegnen. Dazu unterstützt die Stiftung Akteure des Bildungssystems bei der Entwicklung, Verbreitung und Verbesserung wirksamer Angebote durch Fördermittel, Beratung und Vernetzung.

Die Stiftung knüpft damit an die lange Tradition und die Bedeutung von Bildung und Kultur in Deutschland an und will einen Beitrag dazu leisten, dass das Land im globalen Wettstreit und im demografischen Wandel bestehen kann.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Stiftung gGmbH
Speditionstraße 13
40221 Düsseldorf
0211/93 37 08 00
info@wuebben-stiftung.de
www.wuebben-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

Chefredaktion

Ina Lauterbach, Leiterin Kommunikation, Wübben Stiftung

Chefin vom Dienst

Tamara Endberg-Krenn, Assistenz Kommunikation, Wübben Stiftung

Autoren

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Pädagogische Hochschule Zug
Prof. Dr. Ludger Wößmann, ifo Zentrum für Bildungsökonomik
Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, u.a. Senator a. D. für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin

Fotografien

Martin Magunia
ifo Institut
Jan Kocovski
photocase.de (zettberlin, complize, Nora Philipp, jala, suze, marqs, ad Rian, johannawitting, kallejipp,
birdys, HerrSprecht, Addictive Stock, knallgrün, David-W-, przemekkklos, Tatyana Aksenova, Saimen.,
Kristina Rütten)
adobestock.de (wavebreak3)

Gestaltung

fountain studio, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH, Korschenbroich

