

Marcel Helbig

Lernrückstände nach Corona – und wie weiter?

Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken

Zusammenfassung

*Mittlerweile liegt eine Reihe von Studien vor, die Lernrückstände von Schüler*innen infolge der „Corona-Schuljahre“ untersucht haben. Über das wahre Ausmaß und die Multidimensionalität der Rückstände wissen wir allerdings zu wenig, um mit einer guten empirischen Basis ins Schuljahr 2021/22 zu gehen. Die vorliegenden Studien beziehen sich ausschließlich auf den ersten Lockdown im Frühjahr 2020. Selbst mit einer besseren empirischen Basis wäre das Ausmaß der Lernrückstände immer noch eine relativ abstrakte Größe. Wie auf die Lernrückstände reagiert wird, ist schlussendlich eine bildungspolitische Frage. Im vorliegenden Beitrag wird auf die zentralen bildungspolitischen Fragen eingegangen, die sich aus etwaigen Lernrückständen in Folge der „Corona-Schuljahre“ ergeben. Dabei werden auch die aktuellen Handlungsoptionen diskutiert, diese Lernlücken zu schließen.*

Schlüsselwörter: Pandemie, Lernlücken, Bildungspolitik, Aufholprogramm

Learning Gaps after Corona – and now what?

Comments on the Currently Debated Policy Interventions for the Closing of Learning Gaps

Abstract

By now, a number of studies are available that have examined students' learning gaps as a result of the "Corona school years". However, we know too little about the true extent and multidimensionality of these gaps to enter the 2021/22 school year with a sound empirical basis. The existing studies focus exclusively on the first lockdown in spring 2020, and even with a better empirical basis, the extent of learning gaps would still be a relatively abstract measure. How to respond to these gaps is ultimately an educational policy question. In this paper, I will address the key education policy issues that arise from learning gaps as a result of the "Corona school years". In doing so, I will also discuss the current options for action to close these gaps.

Keywords: pandemic, learning gaps, education policy, catch-up program

1 Einleitung

Nachdem im vorletzten Schuljahr (2019/20) viele Unterrichtsstunden ausfielen, ins Digitale überführt wurden oder mittels Arbeitsblättern im Analogen verblieben, hat sich dies im letzten Schuljahr (2020/21), allen Beteuerungen zum Trotz, wiederholt. Ohne Zweifel sind die Schulen auf den Distanzunterricht z. B. durch den Aufbau von Videoplattformen und Schulclouds im Schuljahr 2020/21 besser vorbereitet als im Schuljahr 2019/20. Dennoch würde wahrscheinlich niemand behaupten, dass überall in Deutschland ein qualitätsvoller digitaler Unterricht erfolgte, der (fast) alle Kinder mitnimmt und (fast) allen Kindern die gleichen Kompetenzen vermittelt wie der Unterricht in den Schuljahren vor der Corona-Pandemie.

Es erscheint müßig, in diesem Zusammenhang darüber zu spekulieren, wie viele Unterrichtsstunden in der Pandemie insgesamt verloren gingen und wie viele Unterrichts- bzw. Arbeitsstunden dabei durch digitale Angebote ersetzt wurden. Eine solche Berechnung vermittelt das Bild, dass diese Zahlen für die meisten Schüler*innen, Schulen und Fächer ähnlich sind. Dieses Bild dürfte jedoch nicht der Realität entsprechen: Neben der Tatsache, dass Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeiten aus dem ersten Lockdown zurück in die Schulen kamen, existieren auch große Unterschiede zwischen den Schulen ab Herbst 2020. Immer wieder kam es auch vor dem zweiten Lockdown zu Schulschließungen, Teilschulschließungen und Einzelquarantänemaßnahmen, die sozial benachteiligte Standorte überdies am stärksten getroffen haben (Schräpler, Bellenberg, Küpker & Reintjes, 2021). Dies setzt sich auch nach der kurzen Wiedereröffnung der Schulen im Februar und März 2021 fort. Wie oft und für wie lange Schüler*innen eines Kreises oder einer Schule vom Präsenz- in den Digitalunterricht wechselten, hing bis Ende Mai 2021 im Wesentlichen vom lokalen Inzidenzgeschehen ab.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich mit den zentralen Fragen der aktuellen Debatte zu Lernrückständen infolge der „Corona-Schuljahre“¹ auseinandersetzen. Dabei sollen keine einfachen Lösungen formuliert, sondern zentrale Punkte diskutiert werden, die in der öffentlichen Diskussion bisher weitgehend ausgespart wurden. Folgende Aspekte strukturieren dabei diesen Beitrag, auch wenn zusätzlich weitere offene Fragen angesprochen werden:

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

1 Als „Corona-Schuljahre“ bezeichne ich die Schuljahre, die unter dem massiven Einfluss coronabedingter Schulschließungen standen. Dies ist zum einen das zweite Halbjahr des Schuljahres 2019/20 und zum anderen das gesamte Schuljahr 2020/21.

2 Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?

Wenn man davon ausgeht, dass große Teile der Schüler*innenschaft sich während der „Corona-Schuljahre“ wichtigen Lernstoff und damit verbundene Kompetenzen nicht aneignen konnten, muss man sich die Frage stellen, wie und ob dieser nachgeholt werden soll. In der öffentlichen Debatte hat sich zunächst zumindest implizit die Meinung durchgesetzt, dass der verpasste Stoff möglichst nachgeholt werden sollte. Deutlich wird dies nicht zuletzt durch den Namen des zugehörigen Aktionsprogramms des Bundes „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“. Dass der nicht vermittelte Schulstoff nachgeholt werden soll, liegt aber auch an der inneren Logik des Bildungssystems, nach der Lernstoff oftmals aufeinander aufbaut bzw. aufbauen soll. Ergeben sich Lernlücken in Institutionen der früheren Bildungsetappen, dann kann in späteren nicht darauf aufgebaut werden. Besonders beim Wechsel von Bildungsinstitutionen, von Grundschulen zu weiterführenden Schulen und von weiterführenden Schulen zu den Berufsschulen oder Hochschulen erwächst aus verpasstem Lernstoff ein erhöhtes Risiko des Scheiterns durch nicht geschlossene Lernlücken oder nicht erworbene Kompetenzen. Unterstrichen wird dies weiterhin durch verschiedene Akteur*innen im Bildungssystem, die einfordern, dass die Qualität der Bildungsabschlüsse nicht leiden darf bzw. gesichert werden muss (vgl. z.B. BR24, 2021).

Orchestriert wird diese Argumentation durch bildungsökonomische Studien, von denen Ludger Wößmann (2020) einige zusammengefasst hat. Insgesamt kommt er zu der Schlussfolgerung, dass verpasste Unterrichtszeit sich langfristig auf Lebens-einkommen und Arbeitsmarktchancen auswirkt. Unklar bei den bildungsökonomischen Studien ist, ob und, falls ja, in welchen Bereichen Lernlücken bzw. nicht erworbene fachliche Kompetenzen zu ungünstigeren individuellen Outcomes im Erwachsenenalter geführt haben.

Mittlerweile, und mit Dauer der Schulschließungen, gibt es hierzu jedoch abweichende (pragmatische) Positionen. Zuerst sprach sich die Experten*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) dafür aus, dass es für die Schuljahre 2020/21 und ggf. 2021/22 eine inhaltliche Schwerpunktsetzung und Priorisierung notwendig sei (vgl. FES, 2021, S. 5), falls keine zusätzlichen Lernzeiten generiert werden können (vgl. ebd., S. 15). Besonderes Augenmerk der inhaltlichen Schwerpunktsetzung soll dabei in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ (ebd.) Fächern vorgenommen werden. Perspektivisch wird von der Kommission angeregt, die Bildungspläne mit dem Ziel der Festlegung eines bundesweit einheitlichen inhaltlichen „Kerns“ der Fächer zu überarbeiten. Dies kann implizit so verstanden werden, dass es für den Abschluss nicht relevanten Lehrstoff gibt, den man nicht zwangsläufig aufholen muss. Auch die neu eingesetzte Ständige wissenschaftliche Kommission der

Kultusminister*innenkonferenz (StäwiKo) plädiert für eine Fokussierung auf „sprachliche und mathematische Basiskompetenzen“ (StäwiKo, 2021, S. 12). Allerdings wird dabei nicht deutlich, ob dieses Plädoyer die Beschreibung des Machbaren oder des Nötigen ist.

Im Hinblick auf das Aufholen von Lernstoff wird mittlerweile auch punktuell darauf verwiesen, dass der verpasste Lernstoff gar nicht so wichtig sei, weil Schulen Schulstoff heute „kompetenzorientiert“ vermitteln. In diesem Sinne sei auch der Wegfall einiger Lerninhalte, über die diese Kompetenzen erworben werden, nicht zentral. Diese Argumentationsführung ist insoweit schwierig, da viele Akteur*innen im Bildungswesen mittlerweile sehen dürften, dass es keine realistischen Konzepte dafür gibt, den verpassten Schulstoff aufzuholen. Es stellt sich also die Frage, ob hier eine pädagogisch-pragmatische Schutzbehauptung vorgetragen wird, oder ob dieses Argument tatsächlich ernst zu nehmen ist.

Aus einer normativen Perspektive wird in den allermeisten Fällen die Meinung vertreten, dass es wünschenswert wäre, entstandene Lernlücken oder Kompetenzdefizite für alle Schüler*innen auszugleichen. Mittlerweile scheint das normativ Wünschenswerte immer stärker dem pragmatisch Möglichen zu weichen. So argumentiert beispielsweise die StäwiKo, dass es um die Sicherung von Basiskompetenzen in Mathematik und Lesen gehen solle, welche die Grundlage für alle anspruchsvollen kognitiven Prozesse legen und die vertiefte Auseinandersetzung mit abstrakten Sachverhalten ermöglichen würden (StäwiKo, 2021, S. 12).

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

3.1 Was wir wissen

Mittlerweile sind eine ganze Reihe von Studien und, darauf aufbauend, Reviews zur Frage entstanden, wie sich die Kompetenzen von Schüler*innen entwickelt haben, während die Schulen geschlossen waren und die Schüler*innen überwiegend digital unterrichtet wurden. In diesem Band finden sich mit den Beiträgen von Böttger und Zierer sowie von Helm, Huber und Postlbauer allein zwei Beispiele für derartige Reviews. Hinzu kommt die kürzlich erschienene Übersichtstudie von Hammerstein, König, Dreisörner und Frey (2021), die medial für sehr viel Aufmerksamkeit gesorgt hat. Trotz der ansteigenden Zahl von Studien lässt der wachsende Forschungsstand einige zentrale Fragen offen. Bisher gehen die genannten Reviews ausschließlich auf Studien ein, die über Lernrückstände, erreichte Kompetenzniveaus oder Kompetenzentwicklungen für den ersten Lockdown berichten. Gerade für den deutlich längeren

und potenziell folgenschwereren zweiten Lockdown wissen wir im Sommer 2021 relativ wenig.

In den Reviews zeichnet sich zudem bisher kein einheitlicher Forschungsstand ab. Zwar finden die überwiegende Mehrzahl der Studien Lernrückstände in Mathematik und im Lesen. Es werden aber auch Studien referiert, die dies nicht finden bzw. sogar von positiven Effekten des Distanzlernens berichten. In den genannten Übersichtsstudien fällt auf, dass zwar die Anzahl der betrachteten Studien steigt, für die Leser*innen aber nicht deutlich wird, wo die Besonderheiten und Limitationen der jeweiligen Studien liegen könnten. Mittlerweile braucht es eine stärkere Einordnung der Ergebnisse durch die Reviews, um besonders qualitativ hochwertige Studien von jenen unterscheiden zu können, die methodische Limitationen aufweisen. So sind bei der vorliegenden Fragestellung etwa Studien vorzuziehen, die mit Vollerhebungen oder großen repräsentativen Stichproben arbeiten, für deren Stichprobe keine nennenswerten (soziale) Selektion festzustellen ist und für die Wiederholungsmessungen von Kompetenzen (in mehreren Domänen) zum gleichen Zeitpunkt wie in den Vorjahren vorliegen, sowie im besten Fall Studien, in denen im Längsschnitt mehrmals in den jeweiligen Jahren die gleichen Kompetenzen gemessen wurden.

Unklar bleibt, was wir aus dem Forschungsstand zu den Lernlücken lernen können. Auch wenn die Studien zu dieser Frage alle ihre Berechtigung hatten und haben, so verwundert das Ergebnis, dass während des ersten Lockdowns Kompetenzrückstände bzw. Lernlücken entstanden sind, natürlich nicht. Ob diese dann ebenso groß sind wie die typischer Weise in einem oder zwei Monaten zu erwartenden Kompetenzzuwächse oder wie der verpasste Lernstoff (bei zwei Monaten Schulschließung bzw. Distanzunterricht) bleibt zunächst eine abstrakte Größe. Auch Studien, die die Situation nach den „Corona-Schuljahren“ zusammenfassen, werden hier wohl nicht für Klarheit sorgen können. Ob die Lern- oder Kompetenzrückstände nach den „Corona-Schuljahren“ durchschnittlich nun bei einem Monat oder bei sechs Monaten liegen, wird dann relevant, wenn hierauf bildungspolitische Antworten erforderlich werden. Während man bei kleinen Rückständen ggf. noch wenig zusätzlichen Einsatz rechtfertigen kann, dürfte dies jedoch bei größeren und sehr großen Rückständen keinesfalls ausreichen. Erforderlich sind dann mittel- und langfristige Maßnahmenpakete mit zusätzlich bereitgestellten Ressourcen in erheblichem Umfang (vgl. Kap. 4).

3.2 Was wir nicht wissen

Es ist aktuell nicht davon auszugehen, dass wir mit Beginn des Schuljahres 2021/22 eine bessere Datenbasis erhalten. Der Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist Ende des Schuljahres 2020/21 durchgeführt worden und wird zumindest für die Drittklässler*innen eine gute Studiengrundlage

ergeben, mit der im Herbst 2022 zu rechnen sein wird (vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/>). In einigen Bundesländern wurden Ende des Schuljahres 2020/21 bzw. Anfang des Schuljahres 2021/22 noch Lernstandserhebungen durchgeführt. Allerdings war es bis zum Erscheinen dieses Beiheftes kaum möglich, eine verlässliche Übersicht darüber zu bekommen, welche Bundesländer eine Lernstandserhebung noch im alten Schuljahr (2020/21) durchgeführt haben, welche sie zum Schuljahresbeginn (2021/22) durchführen wollen und welche ganz davon absehen.

Ob die Leistungsstandserhebungen tatsächlich halten, was man sich von ihnen verspricht, ist zumindest fraglich. Kürzlich veröffentlichte die Open Knowledge Foundation Deutschland (2021) die Werte der vorliegenden Vergleichsarbeiten (VERA) für die dritte Klasse für die Bundesländer seit 2010 auf ihrer Seite „wo-ist-vera.de“. Aus den auf Bundeslandebene für Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein vorliegenden Ergebnissen wird dabei deutlich, wie volatil diese von Jahr zu Jahr sind. In vielen Fällen kommt es in einem oder zwei Jahren zu einer Verdopplung der Anteile von kompetenzarmen oder kompetenzreichen Schüler*innen, die dann kurz danach wieder auf die Hälfte zurückgehen. Dies sind insgesamt relativ ungünstige Voraussetzungen, um über VERA eine Abschätzung darüber treffen zu können, wie groß die Lernrückstände sind und welche Gruppen besonders von ihnen betroffen sind.

Somit bleibt es gezwungenermaßen bei Gruppenunterschieden wohl dabei, dass es sehr unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungsräume bez. der Lernrückstände geben wird. So gibt es Bildungsexpert*innen (Hessenschau, 2021), die (wohl zu Recht) darauf verweisen, dass es im Distanzunterricht eine ganze Reihe von Kindern gibt, die mit der akademisch gebildeten Privatlehrkraft Mama oder Papa besser gelernt haben als im Klassenkontext mit 24 anderen Kindern. Aber auf wie viele Kinder trifft dies zu? Und sollten die mittel- und langfristigen Überlegungen zu den Folgen der „Corona-Schuljahre“ diese Kinder zum Maßstab nehmen? Sollten sie sich nicht eher an jenen Gruppen orientieren, die es im letzten Jahr besonders schwer hatten? Diese Gruppen bzw. beachtenswerten Ungleichheiten werden im Folgenden kurz benannt und erläutert:

- 1) *Soziale Lage der Familie*: Am stärksten wird man die Lernlücken wohl bei jenen Kindern feststellen können, denen die ökonomischen und kulturellen Ressourcen im Haushalt fehlen. Kinder in Familien ohne technisches Endgerät für jedes Kind, ohne Internetanschluss, aber, viel wichtiger noch, ohne Eltern, die sie beim Distanzunterricht unterstützen können (hier weisen nicht-akademische Eltern deutlich höhere Werte auf, vgl. Wolter, Nusser, Attig & Fackler, 2020), finden sich, um mit dem Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth zu sprechen, in „Bildungsverhältnisse(n) der Vormoderne wieder“ (Spiegel, 2021). Die Nachteile und Privilegien der sozialen Herkunft treten viel stärker zu Tage und die Schule

als „Gleichmacher“ (Downey & Condrón, 2016) ist zumindest temporär außer Kraft gesetzt. In der Übersichtsstudie von Helm et al. (in diesem Heft) zeigt die Mehrzahl der Studien, dass sich soziale Unterschiede bei den Kompetenzen vergrößern. Wenn Lehrkräfte im Distanzunterricht Leistungsbewertungen vorgenommen haben, dann ist es naheliegend, dass es bei der Benotung über Kompetenzunterschiede hinaus auch zu zusätzlichen sozialen Ungleichheiten gekommen ist.

- 2) *Familiensprache*: Wie kann der Distanzunterricht gelingen, wenn die Eltern kein Deutsch sprechen? Allein in Berlin wurde in gut 7 Prozent der Haushalte der 2017 neu eingeschulten Kinder gar kein Deutsch gesprochen (Bettge & Oberwöhrmann, 2018). In einigen westdeutschen Städten sollte dieser Wert noch deutlich höher liegen, wenn man den höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund als Maßstab hierfür anführt.
- 3) *Land vs. Stadt*: Wie funktioniert der tägliche Videounterricht mit überlasteten Schulcloud-Diensten in ländlichen Räumen mit schlechter Breitbandabdeckung? Auch wenn diese regionalen Spezifika in der medialen Berichterstattung über das Distanzlernen nicht auftauchen, hat sich die Breitbandabdeckung in den ländlichen Räumen nicht über Nacht verändert.
- 4) *Schulform*: Funktioniert der digitale Unterricht in allen Schulformen gleich gut? Es ist zum einen davon auszugehen, dass der digitale Unterricht in Schulen der Sekundarstufe besser funktioniert als an Grundschulen. Aufgrund schon existierender digitaler Kompetenzen vieler Sekundarschüler*innen dürfte der Umstieg auf digitales Lernen wohl besser gelungen sein als bei Schüler*innen, die erstmalig mit Laptops oder Tablets gearbeitet haben. Auch zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen sind große Unterschiede zu erwarten. Eltern von Gymnasiast*innen äußerten sich auch schon im ersten Lockdown zufriedener über das Distanzlernen (Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021, S. 43).
- 5) *Klassenstufe und Lehrstoff*: Wie konnte der Schriftspracherwerb für Erstklässler*innen im Distanzunterricht erfolgen? Der Schriftspracherwerb ist die zentrale Grundlage für die weitere Schullaufbahn. Kann die Antwort auf den verpassten Stoff von Erstklässler*innen die gleiche sein wie bei Mittelstufenschüler*innen?
- 6) *Region*: Spätestens in der Öffnungsstrategie seit Februar 2021 traten regionale Unterschiede in Deutschland immer stärker zu Tage. Während in Thüringen Grundschulen erst ab einer Sieben-Tage-Inzidenz von 200 schließen mussten und es in Sachsen teilweise gar keine automatischen Schließungen nach Inzidenz gab, mussten in Bayern Grundschulen schon bei einer Inzidenz von 100 schließen. Es kann vermutet werden, dass diese Unterschiede, die zu unterschiedlich langen Schließungen bei ähnlicher Inzidenz führten, mit der Rolle der Mütter auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen. Während man in Bayern vielleicht auf eine höchstens teilzeiterwerbstätige Mutter setzte, wäre dies bei den vorherrschenden Arbeitszeitmodellen in Sachsen und Thüringen nicht möglich gewesen. Diese These wird insoweit auch international gestützt, als Länder, die die Erwerbstätigkeit von Müttern fördern, die Schulen auch nach dem ersten Lockdown früher wieder geöffnet haben (vgl. Hudde & Nitsche, 2020). Die Schulen in einigen Kreisen

waren vor dem zweiten Lockdown bereits geschlossen, öffneten nur selten in der Öffnungsphase vor Ostern 2021 und blieben durch die Bundesnotbremse bis Ende Mai/Anfang Juni 2021 geschlossen (z.B. Hildburghausen). Wenn sich die Lernlücken mit jeder Woche Distanzunterricht vergrößern sollten, wie groß wird dann am Ende die Lernlücke dieser Schüler*innen sein?

- 7) *Fächer*: Bisher werden fast ausschließlich die Kompetenzen und Lernlücken in den Hauptfächern, zumeist in Mathematik und Deutsch, in den Blick genommen. Was ist aber mit dem Rest? Durch die Fokussierung auf diese Hauptfächer kann davon ausgegangen werden, dass Lernlücken in anderen Fächern möglicherweise noch deutlich größer ausfallen.
- 8) *Lehrkraft*: Schließlich hängen die entstandenen Lernlücken möglicherweise auch von der jeweiligen Lehrkraft ab. Ohne Zweifel haben viele Lehrkräfte während der Pandemie Großartiges geleistet, wie zum Beispiel die Umstellung auf Videoplattformen, die Verwendung digitaler Lerninhalte oder das Absolvieren von digitalen Weiterbildungen, oftmals im Schulkollektiv. Jedoch war dies nicht überall der Fall. Es gab Lehrkräfte, die den Distanzunterricht ihrer Klasse(n) nicht strukturierten, kein oder kaum Feedback gaben und (fast) ohne Videokonferenzen arbeiteten. In Sachsen sah sich das Kultusministerium im Februar 2021 dazu veranlasst (MDR aktuell, 2021), Vorgaben für den häuslichen Unterricht zu veröffentlichen, weil man die dort formulierten Mindeststandards beim eigenen Lehrpersonal nicht immer als erfüllt ansah. Eine Umfrage des Stadelternrats Magdeburg bei den Schulelternrät*innen zeigt für den zweiten Lockdown, dass an den dortigen Grundschulen in nur 21 Prozent der Fälle regelmäßig Online-Konferenzen durchgeführt wurden. An 57 Prozent der Grundschulen gab es gar keine Videokonferenzen. Auch an den dortigen Sekundar- und Gemeinschaftsschulen fanden nur an der Hälfte der Schulen regelmäßig Videokonferenzen statt. An den Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt fanden hingegen an 90 Prozent der Schulen mindestens ein Drittel der Unterrichtsstunden in Videokonferenzen statt (Stadelternrat Magdeburg, 2021). Das Beispiel Magdeburg zeigt, dass die beschriebene Varianz in der Wahrnehmung von digitalem Unterricht enorm ist. Eltern an Gymnasien (aber auch an Schulen in freier Trägerschaft – vgl. ebd.), die überdurchschnittlich häufig höheren Sozialschichten angehören, nehmen Videounterricht als die Regel wahr. Eltern an Grundschulen, aber auch an den durchschnittlich sozial schwächeren Sekundarschulen, kommen mit dieser Form des Unterrichts kaum in Berührung.

Sicherlich ist die soziale Lage der Familie, die im Sekundarbereich mit der besuchten Schulform verknüpft ist, wohl die wichtigste Dimension, wenn es um entstandene Lernlücken geht. Aber anhand der eben genannten Dimensionen sollte deutlich geworden sein, dass es nicht nur soziale Aspekte gibt, die über das Ausmaß der Lernrückstände entscheiden. Die StäwiKo (2021) nimmt vor allem sozial benachteiligte Gruppen in den Blick und suggeriert, dass es sich bei Kindern mit großen Lernlücken (fast) ausschließlich um Kinder handelt, die schon vor Corona benachteiligt waren. Die alleinige Fokussierung auf Schulen, die nach Sozialindizes schlecht

abschneiden und/oder vor Corona bereits schlechte Werte bei VERA aufwiesen (StäwiKo, 2021, S. 7), ist zwar ein Versuch, begrenzte Finanzmittel „gerecht“ zuzuweisen. Aus Perspektive der oben thematisierten Benachteiligungsdimensionen und der breiten öffentlichen Diskussion über die Qualität des Distanzunterrichts scheint dies aber eine Verkürzung der Multidimensionalität von Lernlücken zu sein.

4 Welche mittel- und langfristigen Lösungen zur Schließung von Lernlücken werden diskutiert und wie sind diese zu bewerten?

Insgesamt, ob nun allein sozial oder multidimensional bedingt, stellt sich die Frage, an welchen Stellen Bildungspolitik ansetzen soll, um mit den entstandenen Lernlücken umzugehen. Denkbar sind folgende drei Herangehensweisen für die Bildungspolitik.

- 1) Die Schüler*innen mit kleinen Lernlücken werden zum Maßstab für alle anderen erklärt und die Schüler*innen mit großen Lernlücken müssen diese Lücken schließen. Der erwartete Lernstoff wird dabei, trotz der „Corona-Schuljahre“, implizit daran bemessen, welcher Lernstoff in einem normalen Schuljahr hätte geschafft werden sollen.
- 2) Die Schüler*innen mit großen Lernlücken werden zum Maßstab erklärt und allen Schüler*innen wird mehr Zeit eingeräumt, um bestehende Lernlücken zu schließen.
- 3) Für jede*n Schüler*in setzt der Lernstoff dort an, wo sie oder er nach den „Corona-Schuljahren“ steht. Dies setzt eine flexible jahrgangsübergreifende (und ggf. schulformübergreifende) Schulorganisation und eine individuelle Förderung aller Schüler*innen (ggf. mit flexiblen Prüfungszeiten) voraus. Dass dies für eine ganze Reihe von Pädagog*innen ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel ist, bei dem man vor allem im Grundschulbereich gute Erfahrungen gemacht hat, steht außer Frage. Bei den im Folgenden diskutierten Vorschlägen wird jedoch deutlich werden, dass man diese Option zwar als Ziel haben kann, eine (flächendeckende) Umsetzung aber vermutlich noch in der Zukunft liegt.

Welchen Weg man geht und welche Maßnahmen man in welchem Umfang einsetzt, um die Corona-Folgen abzumildern, hängt zumindest argumentativ auch davon ab, wie groß die Lernrückstände empirisch sind bzw. als wie hoch sie veranschlagt werden. Spätestens an dieser Stelle handelt es sich bei der Bewältigung der coronabedingten Lernrückstände auch nicht mehr um eine Frage der empirischen Bildungsforschung, sondern der Bildungspolitik. Bisher fehlen nicht nur zuverlässige Erkenntnisse über die Höhe von Lernrückständen, über den Anteil von Schüler*innen, die hohe Lernrückstände aufweisen, und darüber, wo sich diese Schüler*innen regional ballen. Es sind auch weitere zentrale Fragen offen, wie

z.B. wieviel Zeit eine Schülerin bzw. ein Schüler benötigt, um ihren bzw. seinen Lernrückstand aufzuholen, welche Unterstützung bzw. Ressourcen dafür benötigt werden, und ob es überhaupt möglich ist, dass die leistungsschwächsten Schüler*innen Lernrückstände aufholen, wenn sie sich gleichzeitig neue Lerninhalte aneignen sollen, oder ob nicht sozial-emotionale Probleme während des Distanzunterrichts zu Lernrückständen geführt haben, die man nicht durch zusätzliche Stunden in Deutsch oder Mathematik ausgleichen kann.

Im Kern geht es aber auch um die Frage, welche bildungspolitischen Maßnahmen wie wirken (sollen) und wie realistisch ihre Umsetzbarkeit ist. Die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit hängen hierbei von vier Hauptfragen ab:

- 1) Muss zusätzliches Personal akquiriert werden, um Lernrückstände aufzuholen, und falls ja, ist dieses realistischer Weise flächendeckend akquirier- und einsetzbar?
- 2) Wenn nicht genügend Mittel (oder Personal) vorhanden sind, kann sichergestellt werden, dass die vorhandenen Mittel diejenigen Schüler*innen erreichen, die am meisten unter den coronabedingten Schulschließungen „gelitten“ haben? Und wie definiert man überhaupt die Schüler*innen, die am meisten unter den Schulschließungen gelitten haben? Fasst man unter diesen Schüler*innen, wie bspw. die StäwiKo (2021) vorschlägt, diejenigen, die bestimmte Basiskompetenzen nicht erreichen (obwohl ein (Groß-) Teil dieser Schüler*innen die Basiskompetenzen auch schon vor Corona nicht erreichte)? Oder versucht man auch Schüler*innen zu adressieren, die während der coronabedingten Schulschließungen ihre „Potenziale“ nicht voll entfalten konnten, d.h. die geringere Kompetenzzuwächse hatten, als sie ohne die „Corona-Schuljahre“ gehabt hätten (die aber nicht unter die Basiskompetenzen gefallen sind)? Auch wenn man die zweite Gruppe normativ als förderungswürdig ansieht, so kann man diese zumindest in Deutschland nicht eindeutig identifizieren. Dadurch, dass man nicht weiß, welche Kompetenzen bzw. Lernstände ein*e Schüler*in vor der Pandemie hatte, kann man auch nicht abschätzen, ob sie oder er die eigenen Potentiale durch die coronabedingten Schulschließungen ausschöpfen konnte.
- 3) Selbst wenn man die Schüler*innen, die gefördert werden sollen, adäquat definiert, stellt sich des Weiteren die Frage, ob man mit den jeweiligen Maßnahmen auch diese Schüler*innen erreicht? Wenn ein Förderprogramm z.B. die Leistungsschwächsten oder sozial Schwächsten adressiert, diese aber nicht an dem Programm teilnehmen, kann das jeweilige Programm nicht wirken.
- 4) Zuletzt steht die Frage, inwieweit bildungspolitische Maßnahmen Auswirkungen auf das System Schule haben. Stehen derartige Maßnahmen z.B. im Konflikt mit vorhandenen Schulräumen und/oder personellen Ressourcen, oder gibt es sonstige Herausforderungen, die mit der Organisationslogik von Schule im Konflikt stehen?

Im Verlaufe des letzten Schuljahres und auch aktuell (Juli 2021) wurden und werden mehrere Vorschläge diskutiert, um den verpassten Lernstoff wieder aufzuholen.

In den im Folgenden vorgestellten und diskutierten Vorschlägen werden bei den ersten beiden Maßnahmen Schüler*innen als Maßstab zugrunde gelegt, die gut, d.h. ohne (größere) Lernrückstände, durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Schüler*innen mit großen Lernlücken sollen diese schließen. Der erste Vorschlag mit zwei Varianten ist jener, der sich aus dem Aufholprogramm von Bund und Ländern ableiten lässt. Die Vorschläge 3 bis 5 nehmen hingegen jene Schüler*innen als Maßstab, die weniger gute Lernvoraussetzungen während der „Corona-Schuljahre“ hatten.

Vorschlag 1: Lernstoff durch zusätzliche Angebote aufholen

Den ersten Vorschlag betrachte ich differenziert in zwei Ausprägungen: zum einen freiwillige zusätzliche Angebote und zum anderen Angebote innerhalb der Schulen.

Vorschlag 1a: (freiwillige) Ferienkurse, Samstagsunterricht und private Nachhilfe

Ein Vorschlag, der aktuell diskutiert und umgesetzt wird, ist zusätzlicher Unterricht in den Ferien (umgesetzt z.B. in Berlin, Baden-Württemberg und Hamburg), an Samstagen (einzelne Schulen) oder als private Nachhilfe (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern). Dieser Ansatz richtet sich defizitorientiert an diejenigen Schüler*innen, die weniger gelernt haben, als sie sollten. Zielgruppe dieser Maßnahmen sind damit, gemessen an ihren Lernlücken, jene Gruppen, die wohl unter dem Lockdown besonders gelitten haben. Gerade jene Gruppen zu verstärktem Unterricht am Wochenende und in den Ferien zu bewegen, ist mit der Gefahr verbunden, die Schulentfremdung dieser Kinder weiter zu verstärken, anstatt dass ihnen diese Maßnahmen helfen würden, die Lernlücken zu schließen. So kamen gerade diejenigen Kinder mit dem digitalen Unterricht weniger gut zurecht und waren schwieriger zu motivieren, die schon vor Corona geringere Lesekompetenzen und eine geringere Anstrengungsbereitschaft aufwiesen (Lockl, Attig, Nusser & Wolter, 2021). Auch die StäwiKo (2021, S. 6) weist diesbezüglich darauf hin, dass „leistungsbezogene und emotional-psychische Probleme häufig dieselben Kinder und Jugendlichen betreffen, allerdings bei der Unterstützungsqualität oft nicht systematisch zusammengedacht werden“.

Bei freiwilligen Ferienkursen und freiwilliger Nachhilfe zeichnen sich so bereits zwei praktische Probleme ab. Mit freiwilligem Förderunterricht, kostenloser Nachhilfe und Ferienkursen wurden nach einer Studie von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer und Zierow (2021) leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler*innen in gleicher Weise erreicht – obwohl sich diese Angebote natürlich an die leistungsschwächeren Schüler richten. Nur bei bezahlter Nachhilfe finden sich eher leistungsschwächere Schüler*innen wieder. Ferner zeigt die Studie von Wößmann et al. (2021, S. 49), dass die freiwilligen Lernangebote von Kindern aus akademischem Elternhaus, unabhängig vom Leistungsniveau, fast doppelt so oft ange-

nommen werden wie von Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern. Überspitzt gesagt sind freiwillige Lernangebote in der Realität auf bildungsnahe Familien ausgerichtet, obwohl sie argumentativ eher sozial benachteiligten Gruppen zu Gute kommen sollen.

Ein weiteres Problem zeigt sich aktuell bei der Verfügbarkeit der Plätze in derartigen Förderkursen. In den Sommerschulen Berlins z.B. stehen bzw. standen aktuell 5.000 Plätze für die 365.000 Schüler*innen an Berliner allgemeinbildenden Schulen (Destatis, 2020) zur Verfügung. Selbst bei einem geschätzten Bedarf für 20 Prozent der Schüler*innen kommen damit in Berlin fast 15 Schüler*innen auf einen Platz. Ähnliche Rechenbeispiele lassen sich auch für Hamburg oder Baden-Württemberg aufstellen. In ländlichen Gebieten scheinen derartige Sommerprogramme ohnehin seltener angeboten zu werden. In Mecklenburg-Vorpommern wird so auch gar nicht erst versucht, die Lernlücken über Sommerschulen zu schließen, sondern es werden Gutscheine für 30 Stunden private Nachhilfe (für 12,50 Euro pro Stunde) ausgegeben. Vergessen wird dabei, dass die Wirksamkeit von Nachhilfe kaum belegt ist (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016), zumindest wenn sie nicht adäquat mit dem regulären Lehrpersonal abgestimmt wird.

Vorschlag 1b: Zusätzliche Lernunterstützung innerhalb der Schulen

Ab dem neuen Schuljahr soll es zusätzliche Lernunterstützung innerhalb der Schulen geben. Hierbei wird auch aktuell über zusätzliche Unterrichtsstunden bzw. Förderstunden im nächsten Schuljahr diskutiert. Geleistet werden sollen diese zusätzlichen Förderstunden durch pensionierte Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Honorarkräfte, (ehrenamtliche) Mitarbeiter*innen von gemeinnützigen Vereinen, Verbänden und Stiftungen, und anderes pädagogisches Personal. Sachsen will z.B. 267 sogenannte Schulassistent*innen einstellen. Diese sollen reguläre Lehrkräfte unterstützen, um einzelnen Schüler*innen Vertiefungs- und Förderangebote zu machen. Baden-Württemberg sucht für das Aufholprogramm „Rückenwind“ für das nächste Schuljahr 25.000 bis 30.000 Personen (vor allem pensionierte Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, aber auch Studierende anderer Fachrichtungen und Pädagog*innen, etwa aus Nachhilfeinstituten). Dies erscheint ziemlich ambitioniert, denn für das zum Ende des Schuljahres 2020/21 auslaufende Aufholprogramm „Bridging the Gap“ konnten in Baden-Württemberg gerade einmal 400 Lehramtsstudierende gewonnen werden, auch weil die Lehramtsstudierenden aus den Universitätsstädten nicht bereit waren, den weiten Weg in ländliche Räume auf sich zu nehmen.

Selbst wenn eine flächendeckende Versorgung mit zusätzlichem Personal, auch in ländlichen Räumen, gelänge, so erscheint das in Diskussion stehende zusätzliche Personal sehr knapp bemessen: Die 267 Schulassistent*innen in Sachsen müssten auf 16.461 Klassen an 1.541 Schulen verteilt werden. Selbst wenn man 25.000

Personen in Baden-Württemberg fände, was nicht besonders realistisch erscheint, so gibt es dort rund 50.000 Schulklassen. Zudem wäre dieses Personal in großen Teilen unzureichend ausgebildet. Dies wiederum kann dann aber nur bedeuten, dass der Einsatz solcher Assistenzen eng verknüpft werden muss mit einer qualitativ guten Zusammenarbeit mit fachlich/pädagogisch voll ausgebildeten Lehrkräften.

Aus den nicht ausreichend vorhandenen Mitteln bzw. aus dem fehlenden ausreichend qualifizierten Personal ergibt sich das Problem, die vorhandenen Mittel möglichst gerecht zuzuteilen. Hierfür gibt es allerdings nur unzureichende Kriterien. Man kann nun die schulischen Kompetenzen aller Schüler*innen testen und die Mittel dort konzentrieren, wo besonders viele kompetenzarme Kinder zu finden sind. Wie weiter oben angesprochen, würden Schüler*innen, die ebenfalls unter Corona in ihrem Lernfortschritt gestört wurden, sich aber oberhalb der Basiskompetenzen befinden, keinerlei Förderung erwarten können.

Abgesehen davon erscheint dieser Vorschlag auch von einer anderen Seite fragwürdig zu sein. Mit zusätzlichem Förderunterricht versucht man Lernrückstände bei den Schüler*innen zu schließen, die die größten Lernprobleme, motivational und sozial-emotional, haben. Man verlangt also von ihnen nicht nur die Lerninhalte des neuen Schuljahres mit teilweise fehlenden Grundlagen aus dem letzten Schuljahr zu erarbeiten, sondern auch noch parallel dazu die Grundlagen vom letzten Jahr aufzuholen. Dies bedeutet zum einen, den stärksten Druck auf Kinder mit den ungünstigsten Voraussetzungen auszuüben. Zum anderen besteht die Gefahr, dass diese Kinder Jahr für Jahr weiter zurückfallen, weil sie auf einem höheren Niveau unterrichtet werden, als sie es bewältigen können (Andrabi, Daniels & Das, 2020, S. 30; Kaffenberger, 2021).

Vorschlag 2: Individuelle Klassenwiederholung

Ein zweiter Vorschlag, der sich dem Problem defizitorientiert nähert und Schüler*innen zum Maßstab erklärt, die sehr gut durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind, ist die freiwillige Wiederholung des Schuljahrs durch die Kinder, die große Lernlücken aufweisen. Diese Möglichkeit wurde in einigen Bundesländern für die „Corona-Schuljahre“ gegeben. Insgesamt wird damit ein kollektives Problem auf die Entscheidungen von Eltern und Kindern reduziert und individualisiert. Ziel ist es hierbei, die sehr heterogenen Lerngruppen nach den „Corona-Schuljahren“ wieder stärker zu homogenisieren, indem sich die leistungsschwächsten Schüler*innen in die nächstjüngere Lerngruppe begeben. Pädagogisch ist die Klassenwiederholung bestenfalls umstritten. Übersichtsstudien zeigen, dass die individuelle Klassenwiederholung eher kontraproduktiv für das Aufholen von Lernrückständen ist (vgl. Klemm, 2009), weshalb sich auch einige Bundesländer (z. B. Hamburg) mittlerweile dazu entschieden haben, dieses Instrument nur noch in Ausnahmefällen einzusetzen.

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

Sollten sich die Eltern und Kinder aber, zweitens, aufgrund einer realistischen Einschätzung der Lernlücken ihres Kindes bzw. der eigenen Lernlücken zu einer Klassenwiederholung entscheiden, dann kommen die weiter oben formulierten kollektiven Hindernisse während der Pandemie zum Tragen. Es muss dann nämlich davon ausgegangen werden, dass sich sehr viele Schüler*innen an Schulen in Regionen mit schlechter Breitbandabdeckung, mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit einem hohen Anteil armer Kinder, in Kreisen mit längeren Lockdowns und Quarantänezeiten und sehr vielen Schüler*innen in Schulen und Klassen, in denen digitaler Unterricht nicht gut umgesetzt wurde, für eine Klassenwiederholung entscheiden. Diese Merkmale, z. B. der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Anteil armer Kinder, sind in vielen deutschen Städten sehr ungleich verteilt. Durch die unterschiedliche Verteilung armer Kinder gibt es einerseits Schulen gänzlich ohne Kinder und andererseits Schulen mit mehr als 50 Prozent Kindern aus einem armen Haushalt (Helbig & Jähnen, 2018). Verstärkt wird diese Ungleichheit durch die vertikale Gliederung des Schulsystems: Nur wenige arme Kinder befinden sich an Gymnasien, aber umso mehr in nicht gymnasialen Schulformen. Mit anderen Worten: Eine freiwillige Klassenwiederholung kann in einigen Schulen völlig folgenlos ablaufen, in anderen Schulen kann es zu massiven Verschiebungen kommen, auf welche die jeweilige Einzelschule nicht reagieren kann.

Quer zu diesen schulspezifischen Effekten ist weiterhin davon auszugehen, dass Klassenwiederholungen in bestimmten Klassenstufen häufiger durchgeführt werden, wie z. B. bei den Erstklässler*innen, bei denen die Eltern den Schriftspracherwerb und die Grundrechenarten sichern wollen, oder in den 4. Klassen, wenn die Noten des Kindes entweder nicht für den Gymnasialübergang ausgereicht haben oder die Befürchtung besteht, dass das Kind auf dem Gymnasium mit den vorhandenen Lernlücken scheitern würde. Bei letzterer Gruppe könnte es sogar in mittleren und höheren Sozialschichten verstärkt zu Klassenwiederholungen kommen, da Eltern mit Kindern dieses sozialen Hintergrunds deutlich häufiger den Gymnasialbesuch anstreben.

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

Aus beiden Perspektiven erscheint die freiwillige individuelle Klassenwiederholung keine adäquate Lösung zu sein, um die Folgen coronabedingter Schulschließungen zu überwinden. Bisher gibt es hierzu noch keine verlässlichen Zahlen. Erste Presseberichte deuten jedoch darauf hin, dass individuelle Klassenwiederholungen bislang noch nicht in großem Umfang genutzt wurden.

Vorschlag 3: Kollektive Klassenwiederholung

Warum nicht das ganze Schuljahr für alle wiederholen? Auch dieser Vorschlag wurde bisher mehrfach vorgetragen. Hierzu kann man sich aber erstens die Frage stellen, ob man ein ganzes Jahr wiederholen soll, wenn nicht ein ganzes Schuljahr ausgefallen und daher nicht davon auszugehen ist, dass der Distanzunterricht gar keine Lernerfolge mit sich gebracht hat. Zum anderen würde dieses Vorgehen das Grundschulnetz kurzfristig an seine Grenzen bringen. Pro Schuljahr werden deutschlandweit rund 730.000 Schüler*innen eingeschult. Um diese Schüler*innen zu unterrichten, bräuchte man ungefähr 40.000 zusätzliche Vollzeitlehrkräfte (Berechnungen nach Destatis, 2020) in fast ebenso vielen Klassenräumen, die gerade in vielen Großstädten nicht vorhanden sind. Auch wenn dieser Vorschlag deshalb kaum umsetzbar ist, orientiert er sich anders als die vorher genannten an Kindern, die schlechter durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Der Lernstoff eines normalen Schuljahres wird hier also nicht zum Maßstab erklärt. Es wird eher von einer Ausnahmesituation ausgegangen, die viele Generationen nie erlebt haben. Warum sollen die Schüler*innen in der globalen Covid-19-Pandemie dann aber das Gleiche leisten wie Generationen von Schüler*innen davor und danach?

Vorschlag 4: Schulstoff weglassen

Ein häufig genannter Vorschlag fordert, vermeintlich überflüssigen Lernstoff wegzulassen, damit verpasster „wichtiger“ Lernstoff nachgeholt werden kann. Dieser Vorschlag gehört eher zu jenen, die Schüler*innen mit großen Lernlücken als Norm setzen und sich an ihrem Wissensstand orientieren. Ob das Weglassen von Lernstoff gelingen kann, ist sehr schwer zu bewerten und wird sich von Klassenstufe zu

Klassenstufe in seiner Umsetzbarkeit unterscheiden. Wenn man sich für diesen Weg entscheiden sollte und den gesamten Fächerkanon ansetzt, wird dies eher auf Kosten von Lerninhalten in Fächern wie Kunst, Musik, Ethik oder politischer Bildung gehen – also jenen Fächern, die auch während den „Corona-Schuljahre“ wohl eher zu kurz kamen. Die Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021) kann man ebenfalls so interpretieren, dass sie vor allem eine inhaltliche Schwerpunktsetzung in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ Fächern vorschlägt. Auch die StäwiKo (2021, S. 13) schlägt zumindest für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 eine Erhöhung der Wochenstunden in Mathematik und Deutsch zu Ungunsten anderer Fächer vor.

Beim Vorschlag, den Lernstoff zu kürzen, muss darauf verwiesen werden, dass der letzte Versuch, die Lehrpläne anzupassen, um auf schulstrukturelle Veränderungen zu reagieren, scheiterte. Bei der Gymnasialzeitanpassung von 9 auf 8 Jahre waren die aufgeblähten Lehrpläne einer der Hauptgründe für das Scheitern der Reform in den westdeutschen Bundesländern. Die Vorbereitungszeit war damals deutlich länger als heute. Überdies ist es spätestens dann, wenn es konkret wird, auch objektiv schwer, „wichtigen“ und „unwichtigen“ Lernstoff zu unterscheiden. Beispiel Ethik: Sicherlich ist es für die Erlangung der mittleren Reife eher unwichtig, den Schüler*innen moralische Grundlagen unseres Gemeinwesens, den Respekt gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen, oder das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt näher zu bringen. Diese Aspekte sind für einen Bildungsbegriff, wie ihn sehr viele Menschen teilen würden, dennoch unerlässlich. Beispiel Heimat- und Sachkunde in der Grundschule: Ob nun die kulturellen und geschichtlichen Eigenheiten der jeweiligen Heimatregion gelehrt werden, ist für eine erfolgreiche Schullaufbahn eher unwichtig. Für viele Kinder mit einem Migrationshintergrund ist dieser Unterricht aber oftmals die einzige Möglichkeit, etwas mehr über ihre (neue) Heimat zu erfahren. Ist dies wirklich verzichtbare Bildung?

Vorschlag 5: Wiederholen und Sichern des Lernstoffs mit einer mittel- und langfristigen Verlängerung der Schulzeit

Ein weiterer Ansatz, der sich an Schüler*innen ausrichtet, die größere Lernlücken aufweisen, ist es, den Lernstoff zu sichern, indem man im nächsten Schuljahr Stoff (noch einmal) gemeinsam erarbeitet und wiederholt, der aus dem letzten Jahr nicht vorausgesetzt werden kann, und ihn so bei allen Kindern sichert. Je nachdem, wie viel Zeit man hier realistischer Weise benötigt, wird sich auch der Schulstoff des nächsten Schuljahres nach hinten verschieben. Der Schulstoff, der im nächsten Schuljahr nicht geschafft wird, muss dann im nächsten Jahr behandelt werden usw. Damit könnte man die Hoffnung verbinden, dass Lehrkräfte pragmatisch Wichtiges von Unwichtigem trennen und somit im Schulverlauf verlorener Stoff aufgeholt werden kann. Gerade durch die vielerorts erfolgte Umstellung von klar vorgegebenen Stundentafeln hin zu Kontingenzstundentafeln bestehen hier Chancen. Schwieriger

umzusetzen dürfte dieser Ansatz gerade beim Übergang auf die weiterführenden Schulen sein, sowie für Schulklassen, die kurz vor ihrem Schulabschluss stehen.

Gelingt das „Aufholen“ des Schulstoffes durch die regulären Lehrenden in der regulären Schulzeit nicht, dann kann man über eine Verlängerung der Schulzeit z.B. um ein halbes Jahr nachdenken. D.h. der Hauptschulabschluss würde temporär nach 9 ½ Jahren abgelegt, der Realschulabschluss nach 10 ½ und das Abitur nach 12 ½ bzw. 13 ½ Jahren. Strukturell würde diese Veränderung vor allem die letzten Schulhalbjahre der Abschlussklassen betreffen, die ohnehin im letzten Halbjahr nicht die gleichen Lehrkraft- und Raumbedarfe haben wie reguläre Schulklassen, weil sie sehr stark in die Prüfungsvorbereitung und in das Absolvieren von Prüfungen eingespannt sind. Dennoch ergibt sich gerade für diese Schüler*innen ein erhöhter Lehrkraft- und Raumbedarf in den Sekundarschulen.

Ein weiterer Aspekt, neben dem zusätzlichen Platz- und Lehrkräftebedarf, erscheint bei diesem Vorschlag jedoch schwer umsetzbar. So müssten sich auch die Hochschulen und beruflichen Schulen auf diese Situation einstellen. Für die Hochschulen müsste dann (temporär) das reguläre Semester im Sommersemester beginnen, in der dualen (beruflichen) Ausbildung müssten die Lehrverträge für das Frühjahr abgeschlossen werden. In Rheinland-Pfalz endet seit vielen Jahren das Abitur im Winter und die Absolvent*innen beginnen häufig ihr Studium im Sommersemester. In beiden Fällen sollte diesbezüglich die Frage im Vordergrund stehen, ob man lieber eine große Zahl schlecht ausgebildeter Studienanfänger*innen und Auszubildender haben will, die man nachqualifizieren müsste, oder lieber ein halbes Jahr auf besser ausgebildete Schulabsolvent*innen wartet.

Bei allen Vorschlägen, über die aktuell diskutiert wird, wird keiner allen Schüler*innen gerecht werden. Dies liegt allein schon am unterschiedlichen Ausmaß der Lernlücken, die zu erwarten sind. Vielleicht liegt gerade in der Kombination verschiedener Vorschläge die beste Lösung. So können die Verschiebung des Lernstoffes und die Verlängerung des Schuljahres (Vorschlag 5) in höheren Klassenstufen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eher unangemessen sein, da dort der Umstieg auf digitales Lernen besser funktionierte. Für jüngere Jahrgänge kann diese Lösung hingegen sinnvoll sein. Ebenso kann systematische Nachhilfe in manchen Fällen Sinn ergeben, auch wenn darin keine Lösung für die Lernrückstände aller Schüler*innen liegen kann.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hält keine einfachen Lösungen parat. Es geht vielmehr darum, einige offene Fragen anzusprechen, die bisher eher ausgelassen werden. Die von der Bildungspolitik bisher präsentierten Lösungen (Nachhilfe oder

Klassenwiederholung) setzen an althergebrachten Stellschrauben des Systems Schule an, um „schlechte“ Schüler*innen wieder in die Spur zu bekommen. Implizit orientiert sich dies an den Schüler*innen, die gut durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Sollten sich die Antworten der Bildungspolitik aber nicht viel eher an jenen ausrichten, die keinen Internetanschluss und kein Endgerät hatten, deren Eltern kein Deutsch sprechen, deren Eltern ihnen nicht helfen konnten, die psychisch stark unter den Schulschließungen gelitten haben, in deren Wohnorten die Schulen häufig schlossen, weil man keine guten Lösungen zur Eindämmung des Virus hatte, deren Lehrkraft ihnen kein Feedback gab, den Distanzunterricht nicht strukturierte oder nicht erreichbar war? Anders als bei Lernrückständen in „normalen Zeiten“ haben wir es in dieser Pandemie nicht mit individuellem Versagen der Schüler*innen zu tun, sondern mit systemischen Problemlagen. Die Antworten der entscheidungsrelevanten Akteur*innen beziehen diese systemischen Problemlagen bisher nicht mit ein, sondern individualisieren die entstandenen Lernlücken.

Zudem reichen die skizzierten „Aufholprogramme“ (Vorschläge 1a und b) personell bei weitem nicht aus, um Lernlücken zu schließen, und erreichen zudem höchstwahrscheinlich jene Schüler*innen nicht, die in den „Corona-Schuljahren“ ihre Potentiale nicht entfalten konnten. Die aktuellen Programme werden flächendeckend nicht ausreichen, um die Folgen der „Corona-Schuljahre“ zu bearbeiten. Sie suggerieren eher, dass die Bildungspolitik handlungsfähig ist, auch wenn sie vom Erfolg der eigenen „Aufholprogramme“ nur mäßig überzeugt sein mag.

Folgt man den Studien von Andrabi et al. (2020) und darauf aufbauend Kaffenberger (2021), so geht die Bildungspolitik damit das Risiko ein, dass aus Lernrückständen einiger Monate mittelfristig Lernrückstände von über einem Jahr werden. Denn wenn man die Schüler*innen nicht dort abholt, wo sie stehen, dann besteht die Gefahr, dass diese Kinder Jahr für Jahr weiter zurückfallen, weil sie auf einem höheren Niveau unterrichtet werden, als sie es bewältigen können.

Literatur und Internetquellen

- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2020). *Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005*. RISE Working Paper Series 20/039. Oxford: Research on Improving Systems of Education Programme (RISE). Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039.
- Bettge, S., & Oberwöhrmann, S. (2018). *Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017*. Berlin: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gesundheitsinformation, Statistikstelle. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/gesundheits/_assets/service/publikationen/gesundheitsberichterstattung/veroeffentlichungen/grundausswertungen/2019-11-07-grundausswertung_esu_2017_bf.pdf.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

- BR24 (Bayerischer Rundfunk). (2021, 15.01). „Corona-Abi“ ohne Prüfungen? Vorschlag stößt auf Skepsis. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/abi-ohne-pruefungen-gewerkschaftsvorschlag-stoesst-auf-skepsis,SM3nLE4>.
- Destatis (Statistisches Bundesamt). (2020). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11.1-Schuljahr 2019/20*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx>.
- Downey, D., & Condrón, D. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89, 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). (2021). *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>.
- Hammerstein S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review*. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018) *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. WZB Discussion Paper P 2018-001. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>.
- Hessenschau (Hessischer Rundfunk). (2021, 12.02.). *Bildungsforscher über Corona-Jahrgang. „Eine Verlängerung des Schuljahrs würde die Probleme nicht lösen“*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/bildungsforscher-ueber-corona-jahrgang-verlaengerung-des-schuljahrs-wuerde-die-probleme-nicht-loesen,corona-schulen-forschung-100.html>.
- Hudde, A., & Nitsche, N. (2020). *Countries Embracing Maternal Employment Have Opened Schools Sooner after COVID-19 Lockdowns*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/k7qe9>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the Long-run Learning Impact of the Covid-19 Learning Shock: Actions to (more than) Mitigate Loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Klassenwiederholungen_teuer_und_unwirksam.pdf.
- Klemm, K., & Hollenbach-Biele, N. (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf.
- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021). *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern?* NEPS Corona & Bildung Nr. 5. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf.
- MDR aktuell (Mitteldeutscher Rundfunk). (2021, 20.02.). *Kultusministerium weist Schulen zu Digitalunterricht an*. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/politik/inland/sachsen-anweisung-digitalunterricht-schulen-100.html>.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der*

- Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Open Knowledge Foundation Deutschland. (2021). „wo-ist-vera.de“. Berlin: Open Knowledge Foundation Deutschland e.V. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://wo-ist-vera.de/>.
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M., & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-) Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In: C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. Münster. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>
- Spiegel. (2021, 18.02.). „Das Vorenthalten von Schule ist ein Verbrechen am Kind“. Interview von Katja Iken mit Heinz-Elmar Tenorth. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/schulschliessungen-wegen-corona-ein-verbrechen-am-kind-a-474d39ea-35e6-495f-9501-86cfe94fc607>.
- Stadtelternrat Magdeburg (2021). *Umfrage des Stadtelternrats Magdeburg zum Online-Unterricht an Magdeburger Schulen während der zweiten coronabedingten Schulschließung zwischen Dezember 2020 und Februar 2021*. Bericht vom 14.03.2021. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <http://stadtelternrat-magdeburg.de/wp-content/uploads/2021/03/Umfrage-des-Stadtelternrats-Magdeburg-zum-Online-Unterricht.pdf>
- StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren. Empfehlung der StäwiKo*. Berlin: KMK. Zugriff am 25.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf.
- Wolter, I., Nusser, L., Attig, M., & Fackler S. (2020). *Corona-bedingte Schulschließungen – ... und nun funktioniert alles digital? Wie Eltern mit Kindern in der 8. Klasse die Zeit der Schulschließungen in Deutschland erlebt haben*. NEPS Corona & Bildung Nr. 1. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_1-Schule.pdf.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73 (6), 38–44. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona>.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, W. K., & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74 (5), 36–52. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die>.

Marcel Helbig, Prof. Dr., geb. 1980, Arbeitsbereichsleiter „Strukturen und Systeme“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBI) und Senior Researcher in der Projektgruppe bei der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

E-Mail: marcel.helbig@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg