70. Jahrgang, 51/2020, 14. Dezember 2020

bpb:

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Schule

Claudia Lohrenscheit
DAS RECHT AUF BILDUNG IM PERMANENTEN KRISENZUSTAND

Katharina Werner
WAS KOSTET ES, NICHT IN BILDUNG ZU INVESTIEREN?

Kai Maaz · Martina Diedrich
SCHULE UNTER PANDEMIEBEDINGUNGEN

Stefan Immerfall
SCHULE IN DER PANDEMIE: ERFAHRUNGEN AUS OSTWÜRTTEMBERG

Wilfried Schubarth
SCHULE ALS SOZIALEN ORT (WIEDER)ENTDECKEN

Lisa Pagel · Laura Schmitz · C. Katharina Spieß · Ludovica Gambaro
ZUR SCHULSITUATION GEFLÜCHTETER KINDER UND JUGENDLICHER

Michael Wrase · Jutta Allmendinger
DAS RECHT AUF BILDUNG VERWIRKLICHEN

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

Schule
APuZ 51/2020

CLAUDIA LOHRENSCHEIT
DAS RECHT AUF BILDUNG IM PERMANENTEN KRISENZUSTAND
Das Recht auf Bildung ist nicht erst seit der Corona-Pandemie ständig herausgefordert. „Bildung für alle“ lautet seit vielen Jahren das Versprechen der internationalen Staatengemeinschaft: Jedes Kind soll an jedem Ort der Welt zur Schule gehen können.
Seite 04–08

KATHARINA WERNER
WAS KOSTET ES, NICHT IN BILDUNG ZU INVESTIEREN?
Eine gute Bildung hat für den Einzelnen und die Gesellschaft einen großen Nutzen, etwa höhere Arbeitseinkommen und ein vermindertes Risiko, arbeitslos zu werden. Mehrmonatige Schulschließungen sind mit individuellen wie volkswirtschaftlichen Kosten verbunden.
Seite 09–14

KAI MAAZ · MARTINA DIEDRICH
SCHULE UNTER PANDEMIEBEDINGUNGEN
Seit März 2020 hat die Schule in Deutschland in einer ungewöhnlichen Geschwindigkeit unterschiedlichste Transformationen durchlaufen. Nach den Schulschließungen ging es in verschiedene hybride Modelle über und dann in den „Normalbetrieb“ unter Pandemiebedingungen.
Seite 15–21

STEFAN IMMERFALL
SCHULE IN DER PANDEMIE: ERFAHRUNGEN AUS OSTWÜRTTEMBERG
Schulen und Lehrkräfte sind trotz Defiziten ihrer (Eigen-)Verantwortung in Zeiten der Schulschließungen gerecht geworden. Aus Elternsicht erwies es sich als besondere Herausforderung, die Lernmotivation ihrer Kinder hochzuhalten, wie eine eigene Studie zeigt.
Seite 22–27

WILFRIED SCHUBARTH
SCHULE ALS SOZIALEN ORT (WIEDER)ENTDECKEN
Kinder und Jugendliche sind von der Corona-Krise besonders betroffen. In der Krise haben sie die Schule als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit Freunden und Lehrkräften vermisst. Dies belegt die Relevanz der sozialen Dimension von Schule, die es künftig auszubauen gilt.
Seite 28–33

LISA PAGEL · LAURA SCHMITZ · C. KATHARINA SPIEß · LUDOVICA GAMBARO
ZUR SCHULSITUATION GEFLÜCHTETER KINDER UND JUGENDLICHER
Schule ist zentral für die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Minderjährige mit Fluchthintergrund fühlen sich an ihrer Schule wohl und besuchen diese oft ganztägig. Die Schulschließungen während der Corona-Krise dürften sie besonders hart getroffen haben.
Seite 34–40

MICHAEL WRASE · JUTTA ALLMENDINGER
DAS RECHT AUF BILDUNG VERWIRKLICHEN
Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem wegen Herkunft, Hintergrund oder Behinderung stehen dem Menschenrecht auf Bildung für alle entgegen. Bund und Länder müssen sich beim Abbau von Barrieren und Diskriminierung gemeinsam anstrengen.
Seite 41–45

EDITORIAL

Als im November 2020 das US-amerikanische Unternehmen Pfizer und die deutsche Firma Biontech die hohe Wirksamkeit des von ihnen entwickelten Impfstoffes gegen das neuartige Corona-Virus bekanntgaben, war die Begeisterung über die Aufsteigergeschichte zweier Migrantenkinder aus Deutschland groß. Dabei habe einer der Mitgründer von Biontech, Uğur Şahin, seinerzeit eine Empfehlung für die Hauptschule bekommen und erst die Intervention eines Nachbarn seine Gymnasiallaufbahn ermöglicht, wie in diesem Zusammenhang erzählt wurde. Auch heute noch hängen Bildungskarrieren hierzulande stärker als in anderen Staaten von bestimmten Herkünften und Hintergründen statt vom individuellen Potenzial ab.

Die pandemiebedingten Schulschließungen ab März diesen Jahres haben jene Schüler besonders getroffen, die bereits „vor Corona" zu den Benachteiligten zählten: Kinder und Jugendliche ohne eigenes Zimmer oder eigenen Schreibtisch, um in Ruhe zu lernen, ohne (stabile) Internetverbindung und Endgeräte, um digital vermitteltem Unterricht zu folgen, mit Eltern, die aus verschiedenen Gründen keine Zeit oder nicht die Mittel haben, Struktur und Unterstützung bei Selbstlernprozessen zu geben, oder es manchmal nicht schaffen, regelmäßig Mahlzeiten bereitzustellen. Selbst diejenigen, die alle Voraussetzungen hatten oder sich selbst zu helfen wussten, waren froh, als die Schulen wieder schrittweise für den Präsenzbetrieb öffneten.

Schule ist mehr als ein Ort der Wissensvermittlung, das hat die Pandemie verdeutlicht. Und so ist die Bereitschaft der Kultusministerinnen, die Schulen in der zweiten Infektionswelle offenzuhalten, sehr hoch. Ob genug getan wird, um die Gesundheit von Schülerinnen- wie Lehrerschaft zu schützen und den Beitrag der „Massenveranstaltung" Schule zum Infektionsgeschehen zu mindern, ist umstritten. Das Menschenrecht auf Bildung, das viele Voraussetzungen für die Wahrnehmung anderer Rechte schafft, gilt es in Zeiten der Pandemie in Deutschland und weltweit bestmöglich zu wahren. „Nach Corona" muss mehr getan werden, um dieses Recht für alle zu verwirklichen – ohne dabei dem Irrglauben zu verfallen, Bildung allein könne alle gesellschaftlichen Probleme lösen.

Anne Seibring

DAS RECHT AUF BILDUNG IM PERMANENTEN KRISENZUSTAND

Zur globalen Bildungssituation

Claudia Lohrenscheit

„Education is a powerful driver of development and one of the strongest instruments of reducing poverty and improving health, gender equality, peace and stability." (World Bank)

Bildung gilt vielen als Allheilmittel, als „Wunderwaffe" oder stärkster Treiber für Entwicklung und Wohlstand, wie es das Zitat der Weltbank beispielhaft illustriert. Ganz gleich, über welches Thema verhandelt wird und wie krisenhaft eine Situation auch sein mag, fehlende Bildung wird stets als Problem und Lösung gleichzeitig propagiert, und immer als eine der Maßnahmen empfohlen, die es dringend braucht. Dies gilt für sehr unterschiedliche Fragestellungen – sei es die Bekämpfung einer globalen Pandemie, die Prävention von Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder wenn es heißt, das Bewusstsein für die Erderwärmung und den Klimawandel zu schärfen. Wenn es um Bildung geht, kann überdies jede und jeder mitreden, und tut es auch. Ob im privaten oder öffentlichen Bereich, von staatlichen oder privatwirtschaftlichen Agenturen, ob mit ausgewiesener Expertise oder ohne: Bildung ist ein „Megathema", zu dem ein kaum überschaubarer Korpus an Literatur existiert, und an dem eine unübersichtliche Vielfalt (inter) nationaler Akteure mitwirkt, wobei diejenigen, um die es vornehmlich geht, die Kinder und Jugendlichen, wenn überhaupt meist als letzte gehört werden.

In diesem Beitrag analysiere ich die globale Bildungssituation vor allem mit Blick auf die schulische Bildung anhand menschenrechtsbasierter Kriterien. Bildung ist aus dieser Perspektive nicht bloß ein Instrument oder eine Investition in „Humankapital" wie für die Weltbank, sondern zuallererst ein Menschenrecht, für dessen – auch krisenfeste – Realisierung es Grundlagen und Standards gibt, die auch für aktuelle Herausforderungen relevant sein können. Ein menschenrechtsbasierter Blick heißt dabei, immer auch auf die Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu schauen, die diskriminiert oder benachteiligt oder von Bildung ganz ausgeschlossen werden. Derer gibt es viele. Aus globaler Perspektive gehören hierzu unter anderem Kinder, die arbeiten müssen, Mädchen und schwangere junge Frauen, Sinti und Roma, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder geflüchtete Kinder – mit oder ohne ihre Familien. Bei uns in Deutschland spiegeln sich diese Verhältnisse teilweise wider, auch wenn hier die Schulpflicht für die meisten Kinder sicherstellt, dass sie eine Schule besuchen dürfen. Doch auch hier werden geflüchtete Kinder diskriminiert oder ausgeschlossen, Kinder mit Behinderungen nach wie vor abgesondert und solche aus armen Haushalten und Familien benachteiligt. Die Daten hierzu sind durch die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, UNESCO, und internationale Vergleichsstudien lange bekannt. Die Corona-Krise wirkt in dieser Situation wie ein Brennglas, denn sie zeigt die bereits vorhandenen Probleme nicht nur überdeutlich, sondern verstärkt sie auch noch.

BILDUNG FÜR ALLE

„Bildung für alle" lautet seit vielen Jahren das Versprechen der internationalen Staatengemeinschaft, dass jedes Kind an jedem Ort der Welt zur Schule gehen kann. Dahinter steckt die zumindest rhetorische Einsicht, dass Bildung ein Schlüssel für persönliche Entfaltung, Entwicklung und Demokratie ist. Die gute Nachricht ist: Weltweit haben sich in den vergangenen knapp 30 Jahren die Schulbesuchsraten gesteigert, auch wenn Ressourcen und Zugänge zu Bildung nach wie vor extrem ungleich verteilt sind. Der aktu-

elle Weltbildungsbericht der UNESCO gibt an, dass heute „nur noch“ etwa eine Viertelmilliarde Kinder und Jugendliche (258 Millionen) nicht zur Schule gehen, das entspricht 17 Prozent weltweit.[01] Das sind fast 100 Millionen weniger als noch vor 20 Jahren. Doch entwickeln sich diese Zahlen in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich: Während Schulbesuchsraten in Asien, insbesondere in China, in den vergangenen Jahren gestiegen sind, nehmen sie vor allem auf dem afrikanischen Kontinent südlich der Sahara wieder ab.

Schulbesuchsraten als Indikator für Bildung sind allerdings sehr begrenzt und sagen noch nichts über die Bildungsqualität aus, etwa über die Bedingungen in den Schulen, ob etwa Kinder geschlagen werden, das Curriculum veraltet und an kolonialen Inhalten ausgerichtet ist, oder Lehrpersonal so schlecht entlohnt wird, dass der Beruf zum Nebenjob degeneriert. Von den über 80 Prozent der Kinder, die weltweit zur Schule gehen, haben die meisten noch nie davon gehört, dass es ihr Menschenrecht auf Bildung ist, um das es geht, und dass sie dieses Recht zudem noch genießen können sollten, oder dass Bildung womöglich Spaß machen darf. Fest steht: Für viele Kinder und Jugendliche bringt ein fehlender Schulzugang massive weitere Benachteiligungen in vielen anderen Bereichen mit sich, beispielsweise mit Blick auf Ernährung und Gesundheit, weil gesundes Trinkwasser und die regelmäßigen Schulmahlzeiten fehlen.

Die schlechte Nachricht ist, dass sich die internationale Staatengemeinschaft bereits vor 30 Jahren auf „Bildung für alle“ verpflichtet hat, einem Ziel, dem sie bis heute nicht nahe genug gekommen ist. 1990 waren Regierungsvertreter*innen und Delegierte aus immerhin 155 Staaten, 20 multilateralen Organisationen und 150 Nichtregierungsorganisationen in Jomtien, Thailand zur ersten Weltbildungskonferenz zusammengekommen in der Hoffnung, in einem Zeitraum von zehn Jahren bis zum Millenniumswechsel 2000 zumindest eine universelle Grundbildung für alle zu erreichen.[02] Diese Hoffnung wurde enttäuscht, und auch der nächste Versuch mit ähnlichen Absichtserklärungen beim zweiten Weltbildungsforum im April 2000 in Dakar, Senegal scheiterte, wobei die Zielgerade auf fünf Jahre verschoben wurde. Die Staatengemeinschaft verabschiedete den Aktionsplan „Bildung für alle“ mit sechs spezifischen Zielen,[03] die bis 2015 erreicht werden sollten. Die UNESCO wurde damit beauftragt, die Umsetzung des weltweiten Aktionsprogramms zu evaluieren, und musste 2015 die kritische Bilanz ziehen, dass nur jedes dritte Land die Ziele erreicht hatte. Das größte Hindernis ist und bleibt die mangelnde Finanzierung.[04]

Weil die UNESCO und andere UN-Organisationen nicht nachlassen in ihren Bemühungen, die Weltgemeinschaft zu bewegen, ist Bildung auch im Nachfolgeprogramm zu den Millennium Development Goals, der Globalen Agenda 2030 mit ihren Sustainable Development Goals (SDGs, Nachhaltigkeitsziele) wieder prominent vertreten. Das Bildungsziel der Agenda lautet, nunmehr bis 2030 inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen sicherzustellen und lebenslanges Lernen zu fördern.[05] Doch auch dieser Versuch wird aller Voraussicht nach scheitern. Aus multilateraler Perspektive liefern die Menschenrechtsorgane und Sonderorganisationen der Vereinten Nationen fundierte Daten zur globalen Bildungssituation. Sie zeigen mehr als deutlich den mangelnden politischen Willen der Regierungen weltweit, nicht nur der

01 Vgl. UNESCO, Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All means All, Paris 2020, S. 4.

02 Verabschiedet wurde die World Declaration on Education for All sowie als Handlungsanleitung für Regierungen das Aktionsprogramm „Framework for Action to Meet Basic Learning Needs“. Vgl. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583.

03 Die Ziele lauteten: (1) Ausbau der frühkindlichen Bildung, (2) uneingeschränkter Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung für alle Kinder bis 2015, (3) Absicherung von Lernangeboten und Basisqualifikationen für Jugendliche, (4) Steigerung der Alphabetisierungsraten unter Erwachsenen um 50 %, (5) Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit im gesamten Bildungsbereich bis 2015, (6) Verbesserung der Bildungsqualität. Bei all diesen Zielen und Maßnahmen sollten insbesondere benachteiligte Kinder (z. B. von ethnischen Minderheiten, Mädchen) und Kinder in schwierigen Lebenssituationen berücksichtigt werden. Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.), Education for All by 2015. Will We Make It?, EFA Global Monitoring Report 2008, Deutsche Kurzfassung, Bonn 2008, S. 3.

04 Vgl. DUK (Hrsg.), Bildung für alle 2000–2015: Bilanz. Deutsche Kurzfassung, Bonn 2015. Siehe auch den Kurzüberblick „UNESCO Weltbildungsbericht 2015“: www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/bildungsagenda-2030.

05 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html.

armen Länder, sondern zunehmend auch der reichen. Bildung bleibt unterfinanziert, und ein entfernter Traum für zu viele. Auch in Deutschland gibt es viele Defizite. So schreckte zum Beispiel ein Bericht der Bertelsmann Stiftung auf, die berechnet hatte, dass in den kommenden Jahren bis zu 35 000 Lehrer*innen an Grundschulen fehlen werden. Die Kultusministerkonferenz hatte schlichtweg übersehen, wie viele Lehrer*innen in den kommenden Jahren in den Ruhestand gehen, und dass es über eine Million mehr Schüler*innen geben wird, als von ihr prognostiziert.[06]

BILDUNG ALS MENSCHENRECHT

Die Daten aus den Weltbildungsberichten beziehen sich in der Regel nur auf die Schulbesuchsraten, obwohl die UNESCO als Monitoringstelle für die weltweite Realisierung des Menschenrechts auf Bildung auch weitere Themenschwerpunkte in den Blick nimmt, etwa Inklusion (2020), Flucht und Migration (2019) oder Umwelt und Nachhaltigkeit (2016). Das Recht auf Bildung umfasst jedoch mehr. Seine Fundierung als Menschenrecht korrespondiert mit den staatlichen Pflichten der Achtung, des Schutzes und der Gewährleistung von Bildungsrechten. Im Detail bedeutet dies, Regierungen sind in der Pflicht, Bildung frei verfügbar und ohne Unterschied für alle zugänglich zu machen sowie die Formen von Bildung (inklusive der Methoden und Lernmaterialien) orientiert an menschenrechtlichen Werten und angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden umzusetzen.

Der UN-Sozialpaktausschuss hat diese Staatenpflichten in Kriterien gefasst, die als 4-A-Scheme bezeichnet werden: Bildung muss verfügbar (*availability*), zugänglich (*accessibility*), akzeptabel (*acceptability*) und angemessen (*adaptability*) sein.[07] Dass diese Standards als übergeordnete Richtlinien für politisches Handeln – auch in Krisenzeiten – funktionieren können, zeigt ihre Anwendung mit Blick auf die Corona-Pandemie, die hier aus Platzgründen nur ansatzweise skizziert werden kann: Verfügbarkeit von Bildung bedeutet dann unter anderem auch digitale Verfügbarkeit, worauf Schulen und Lehrkräfte technisch und didaktisch vorbereitet sein müssen. Die Zugänglichkeit von Bildung heißt in der Pandemie einmal mehr, vor allem die Gruppen zu erreichen, die in besonders verletzlichen Situationen leben, beispielsweise behinderte oder geflüchtete Kinder und Jugendliche, die häufig in Wohnheimen oder Sammelunterkünften ohne ausreichend Schutz und Privatsphäre untergebracht sind, und selbst in reichen Staaten wie Deutschland ohne angemessenen Zugang zum Internet oder Fernunterricht auskommen müssen.

Bildung angemessen und akzeptabel zu organisieren, heißt angesichts der Pandemie-Bedingungen auch, dass Informationen über Gesundheit und Schule in kindgerechter Sprache verfasst werden, und dass die Bedingungen in den Familien angemessen Berücksichtigung finden, beispielsweise mit Blick auf den Zugang zu Computern und digitalen Medien insbesondere in ärmeren und räumlich stark begrenzten Haushalten; oder auch mit Blick auf körperliche Bedürfnisse wie Bewegung und Spiel. Hier wird deutlich, dass auch die UN-Kinderrechtskonvention mit ihren Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten zentral ist. Ihre obersten Prinzipien sind für jede Bildung unverzichtbar: Das beste Interesse des Kindes muss im Mittelpunkt stehen (Kindeswohl). Kein Kind darf diskriminiert werden (Gleichheitsgebot). Jedes Kind muss gehört werden (Partizipation und Teilhabe), und die Entwicklungstatsache des Kindes muss Berücksichtigung finden (Recht auf Leben und Entwicklung), wobei Kindheit die Spanne zwischen 0 und 18 Jahren umfasst.[08] Diese Garantien sollten in Zeiten einer Pandemie umso mehr Bedeutung haben, dies betonen das UN-Kinderhilfswerk UNICEF und der UN-Kinderrechtsausschuss genauso wie zahlreiche Kinderrechtsorganisationen und -netzwerke auf nationaler wie internationaler Ebene.[09]

06 Vgl. Julia Köppe, Prognose bis 2025. An Grundschulen fehlen 35 000 Lehrer, 31.1.2018, www.spiegel.de/a-1190586.html.

07 Vgl. Claudia Lohrenscheit, Das Recht auf Bildung, 9.9.2013, www.bpb.de/156819; Mareike Niendorf/Sandra Reitz, Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2016.

08 Vgl. Jörg Maywald, Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe, Weinheim–Basel 2012.

09 Vgl. UNICEF, COVID-19 and the Impact on Children's Rights: The Imperative for a Human Rights-Based Approach, April 2020, https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/childrightsconnect/mailings/851/attachments/original/UNICEF__COVID-19_and_Child_Rights_Imperative_for_a_Human_Rights_Approach__Final_April_2020.pdf?1588854658.

BILDUNG UND SCHULE IN DER CORONA-PANDEMIE

Kaum ein anderes politisches Handlungsfeld ist so überreguliert und institutionalisiert wie die Schule, und gleichzeitig politisch so vernachlässigt. Dies zeigt sich umso mehr in Krisenzeiten. Die UN berichtet, dass durch die plötzliche Schließung von Schulen und Hochschulen zu Beginn der Pandemie 1,5 Milliarden Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in 191 Staaten weltweit der Zugang zu Bildung erschwert oder verwehrt war.[10] Erfahrungen aus vorangegangenen Epidemien wie der Ebola-Krise von 2014 bis 2016 weisen darauf hin, dass ein solcher „Lockdown" von Schulen massive Konsequenzen hat: Kinder und Jugendliche sind erhöhten Risiken ausgesetzt, weil die Verbindung zu Schulen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und Mitschüler*innen fehlen. Die aktuelle UN-Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung, Koumbou Boly Barry, schätzt, dass bis zu zehn Millionen Mädchen nach dem Lockdown nicht mehr in die Schule zurückkehren, dass mehr Kinder, vor allem Mädchen, in Ehen sowie in schädliche Kinderarbeit gezwungen werden, und dass mehr Kinder Gefahr laufen, als Kindersoldat*innen oder durch Menschenhandel in die Zwangsprostitution rekrutiert zu werden.[11] Auch die internationale Kinderrechtsorganisation Save the Children weist auf die erhöhten Gewaltrisiken durch die Schließung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen hin.[12] Während der Ebola-Krise hatte sich etwa die Zahl der Schwangerschaften bei Teenagerinnen in manchen Regionen um bis zu 65 Prozent erhöht, und vor allem Mädchen und junge Frauen waren verstärkt sexualisierter Gewalt sowie Verletzungen der sexuellen Selbstbestimmungsrechte ausgesetzt.

Hier zeigt sich die Verwobenheit der Menschenrechte, ihre Interdependenz. Kein Recht kann vernachlässigt werden, ohne nicht massive Auswirkung auf die Verwirklichung anderer Rechte zu haben. Bereits die erste Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung, Katarina Tomasevski,[13] wies wiederholt auf diesen Zusammenhang hin: „Leaving seven-year-olds to fend for themselves routinely drives them into child labour, child marriage, or child soldiering. The Right to education operates as a multiplier. It enhances all other human rights when guaranteed and forecloses the enjoyment of most, if not all, when denied".[14] Wie keine andere hat Tomasevski für die weltweite Abschaffung der Schulgebühren gestritten, was in beziehungsweise nach der Corona-Pandemie noch größere Relevanz erhält. Familien, deren wirtschaftliche Existenz bedroht ist, werden sich Schulgebühren nicht mehr leisten können. Wenn sie mehrere Kinder im Schulalter haben, sind es die Mädchen, deren Recht auf Bildung zuerst beschnitten wird.

Die Corona-Krise zeigt in dramatischer Weise die Schwächen der Bildungssysteme weltweit, die auch zuvor schon bekannt waren. In zu vielen Ländern heißt Schule auch heute noch: marode Gebäude, überfüllte Klassenräume, hohe Kosten für Schulgebühren, -uniformen und -bücher, fehlende oder kaputte Sanitäranlagen und fehlender Zugang zu sauberem Wasser. Vor diesem Hintergrund warnt Koumbou Boly Barry davor, dass sich durch die Pandemie die Ungleichheit beim Zugang zu Bildung weiter verschärft. In ihrem Sonderbericht an den UN-Menschenrechtsrat im Juni 2020 hat sie darauf hingewiesen, dass während der plötzlichen Umstellung auf digitales Lernen und virtuellen Unterricht massenhaft Kinder abgehängt wurden: Etwa die Hälfte aller Schüler*innen weltweit hat zu Hause keinen Zugang zu Computern und fast ebenso viele haben keinen Internetanschluss. In einkommensschwachen Ländern in Subsahara-Afrika sind diese Zahlen erwartungs-

10 Vgl. UN Human Rights Council, Right to Education: Impact of the COVID-19 Crisis on the Right to Education. Concerns, Challenges and Opportunities, Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Juni 2020, A/HRC/44/39, S. 4. Siehe auch UNESCO, Global Education Coalition, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

11 Vgl. UN Human Rights Council (Anm. 10), S. 8. Siehe auch UNESCO, Covid-19 School Closures Around the World Will Hit Girls Hardest, 2020, https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest.

12 Vgl. Save the Children, Save the Children's Written Submission to the Special Rapporteur on the Right to Education, Juni 2020, www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/COVID19/SavetheChildren.pdf.

13 Vgl. Claudia Lohrenscheit, Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski, in: Bernd Overwien/Annedore Prengel (Hrsg.), Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Opladen–Farmington Hills 2007, S. 34–50.

14 Katarina Tomasevski, Education Denied: Costs and Remedies, London 2003, S. 1.

gemäß noch höher. Hier haben über Dreiviertel der Schüler*innen keinen Internetzugang, und viele leben in Gebieten, die auch das Mobilfunknetz nicht abdeckt.[15] Dieses Abgehängt-Sein gilt darüber hinaus auch für viele Lehrkräfte. Die internationale Bildungsgewerkschaft Education International gibt an, dass nur etwa ein Drittel der dort vertretenen Lehrer*innen sich technisch und curricular ausreichend vorbereitet und unterstützt fühlten, um angemessen auf die neue Situation zu reagieren. Nur in Ausnahmefällen wurden sie bei Entscheidungen zur Öffnung oder Schließung von Schulen konsultiert. Sie waren zudem – vor allem in privaten Bildungsinstitutionen – durch unsichere oder nur sehr begrenzt laufende Verträge, die mit Beginn der Pandemie nicht verlängert wurden, zum Teil in ihrer Existenz bedroht.[16]

Bei aller Offenheit für neue digitale Lehr- und Lernformen und allen Chancen, die sich damit bieten können, glaubt niemand ernsthaft daran, dass virtuelle Formate das Schulleben in Präsenz auch nur annähernd ersetzen könnten. Koumbou Boly Barry würdigt deshalb in ihrem Sonderbericht auch die vielen verschiedene Formen des Fernunterrichts, die in den Staaten weltweit während der Pandemie erprobt wurden. Das sind High-tech-Lösungen (wie Online-Unterricht und Videokonferenzen) sowie Low-tech-Modelle, die beispielsweise das Radio oder Bildungsfernsehen genutzt haben; und eben genauso gut auch No-tech-Lösungen, bei denen Schüler*innen mit Dokumenten und Lernmaterialien per Versand oder durch persönliche Übergabe versorgt wurden.[17] Gerade bei diesem letzten Modell ist es dem unermüdlichen Einsatz der Lehrer*innen zu verdanken, dass Lernprozesse nicht gänzlich abbrachen, und der Kontakt zu den Schüler*innen gehalten werden konnte. Auch ihre Sicherheit und ihr Schutz ist Teil des Rechts auf Bildung. Sie gehen hohe Risiken ein, wenn sie den Unterricht bei wieder steigenden Infektionszahlen aufrechterhalten. Und sie verdienen Respekt.

BUILD BACK BETTER

Build back better – Macht Bildung in Zukunft besser, ist allerorten zu vernehmen. Für die Menschenrechtsarbeit sind unendliche Geduld, Hartnäckigkeit und unhaltbarer Optimismus genauso unverzichtbar wie die Wut über die herrschenden Verhältnisse. Das Menschenrecht auf Bildung braucht daher weltweit Mitstreiter*innen – auf allen Ebenen – mit einem langen Atem und mit dem Mut, trotz anhaltender Bildungskrise daran festzuhalten, dass jeder junge Mensch lernen darf und die eigene Persönlichkeit frei entfalten kann.

Dass auch unter widrigen Verhältnissen unbedingte Solidarität mit Kindern und ihrem Recht auf Bildung etwas bewirken kann, zeigt dieses Beispiel: Mitten in der Corona-Pandemie kündigt UNICEF an, eine Schule zu gründen für alle Kinder und Jugendlichen, die mit oder ohne ihre Familien geflüchtet sind und nun auf der griechischen Insel Lesbos meist unter katastrophalen Bedingungen leben müssen. Bildung bedeutet ihnen alles. Bisher konnte UNICEF nur etwa 10 Prozent der Schüler*innen mit ihren Bildungsprojekten auf Lesbos versorgen. Nicht zuletzt die Aussagen der Kinder und Jugendlichen selbst, die daran teilnehmen konnten, haben dazu beigetragen, dass nun Zelte aufgebaut werden, die für alle Kinder Platz zum Lernen bieten: „Wenn ich hier bin, fühle ich mich gut und sicher. (…) Wenn ich hier bin, vergesse ich, dass ich im Lager wohne."[18]

15 Vgl. UN-Human Rights Council (Anm. 10), S. 10.
16 Vgl. Education International (Hrsg.), Covid-19 and Education: How Education Unions are Responding, Survey Report, April 2020.
17 Vgl. UN-Human Rights Council (Anm. 10), S. 7.
18 Zit. nach Thomas Bormann, Zeltschule für Kinder auf Lesbos. „Hier vergesse ich, dass ich im Lager wohne", 30.9.2020, www.tagesschau.de/ausland/lesbos-fluechtlingslager-111.html.

CLAUDIA LOHRENSCHEIT
ist Professorin für Internationale Soziale Arbeit und Menschenrechte an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg.
claudia.lohrenscheit@hs-coburg.de

WAS KOSTET ES, NICHT IN BILDUNG ZU INVESTIEREN?

Katharina Werner

Wie in vielen anderen Ländern herrscht in Deutschland Schulpflicht – Kinder sind damit verpflichtet, Bildungseinrichtungen zu besuchen, deren Kosten zum überwältigenden Teil der Staat und damit alle Steuerzahler tragen. In diesem Beitrag beleuchte ich die Vorteile eines solchen Systems aus volkswirtschaftlicher Sicht.

BILDUNG IST WISSENSVERMITTLUNG UND MEHR

Die Ziele von staatlich geförderter Bildung sind vielfältig. Dies ist nicht zuletzt auch anhand der aktuellen Debatten zu Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie zu erkennen, die auf die weitreichenden Folgen des Bildungsausfalls hinweisen. So werden beispielsweise in Zeiten der Schulschließungen die Funktion als Betreuungseinrichtungen, die den Eltern das Arbeiten ermöglicht, oder die Funktion als sozialer Treffpunkt mit Gleichaltrigen neben der Funktion als Ort der Wissensvermittlung offenkundig.[01] All dies ist bekannt und historisch belegt. Der Ursprung des modernen deutschen Bildungssystems etwa kann im Bestreben der preußischen Regierung verortet werden, den gesellschaftlichen Zusammenhalt in ihrem Sinne zu stärken.[02] Nichtsdestotrotz steht heutzutage allem voran die Vermittlung von Wissen und damit langfristig die Vorbereitung auf das Erwerbsleben im Fokus der Bildungsbestrebungen. Dass das Bildungssystem diese Kernaufgabe im Allgemeinen gut erfüllt, belegen zahlreiche wissenschaftliche Studien. Eine bessere Bildung führt im späteren Verlauf zu einem höheren Arbeitseinkommen und einer niedrigeren Arbeitslosigkeit. Personen mit höherer Bildung führen zudem im Durchschnitt stabilere Ehen, sind politisch aktiver und damit besser repräsentiert und erfreuen sich besserer Gesundheit.[03]

Damit bleibt einleitend festzuhalten, dass gute Bildung für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft insgesamt einen großen Nutzen hat. Wenn zum Beispiel eine gute Bildung das Risiko von Arbeitslosigkeit reduzieren kann, ist dies von Vorteil für die betroffene Person, aber ebenso für deren Familie und die lokale Wirtschaft in der Gegend, in der die Person lebt. Dieses Phänomen, von Ökonomen als „Externalität" bezeichnet, ist ein wichtiger Grund, wieso Bildung gesellschaftlich umfassend diskutiert und finanziert wird: Von positiven Entwicklungen im Bildungssystem profitieren nicht nur die direkten Nutznießer, sondern langfristig alle.

Dem Umstand, dass Bildung auf verschiedenste Teilbereiche im Leben einen Einfluss hat, ist geschuldet, dass es unmöglich ist, alle Folgen einer Bildungskarriere buchhalterisch aufzuführen und gegeneinander abzuwägen. Während es also wichtig ist, die vielfältigen Folgen von Bildung im Hinterkopf zu behalten, fokussiere ich mich in diesem Beitrag auf die bezifferbaren, arbeitsmarktrelevanten Aspekte von Bildung.

BILDUNG UND UNGLEICHHEIT

Unter den vielen Zielen, die das Bildungssystem verfolgt, ist neben der Wissensvermittlung das Ziel der Chancengleichheit besonders wichtig und bedarf besonderen Augenmerks. Historisch gesehen, war Bildung eine Institution der oberen Schichten und diente neben dem Erhalt des menschlichen Wissens auch dem Erhalt von Status. Hieraus ergab sich lange Zeit eine Situation, in der die familiäre Herkunft eine entscheidende Rolle beim Zugang zu Bildung spielte. In anderen Ländern, zum Beispiel im Vereinigten Königreich, ist gut zu verfolgen, wie sich diese Diskussion etwa am Beispiel der Aufnahme von Mitgliedern der englischen Königsfamilie an Eliteuniversitäten wie der University of Cambridge bis heute fortsetzt.[04]

Nach wie vor ist Bildungserfolg wesentlich vom Familienhintergrund abhängig, wobei die-

ser Zusammenhang in Deutschland tendenziell stärker ausgeprägt ist als in anderen europäischen Ländern.[05] Etwa 74 Prozent derjenigen studieren, deren Eltern selbst ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, aber nur 21 Prozent derer, bei denen kein Elternteil studiert hat. Ein weiteres Beispiel ist der Übertritt auf die weiterführende Schule: Selbst bei gleich guten Noten ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind das Gymnasium besucht, höher, wenn die Eltern selbst einen höheren Bildungsabschluss haben.[06] Diese zwei Beispiele illustrieren ein Muster, dass sich auch bei vielen anderen Bildungsentscheidungen zeigt. Vor dem Hintergrund der vielfältigen positiven Effekte von Bildung für das spätere (Arbeits-)Leben der Schülerinnen und Schüler führt eine solche Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom familiären Hintergrund zu einer Verfestigung von gesellschaftlicher Ungleichheit.

Dennoch ist es in der heutigen Zeit erklärtes Ziel des Bildungssystems, allen Kindern die Entfaltung ihres Potenzials zu ermöglichen und sie je nach ihren Stärken zu fördern, also Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. In der ökonomisch-philosophischen Theorie ist eine Institution dann gerecht, wenn der Erfolg des Einzelnen von Faktoren abhängt, die dieser selbst in der Hand hat. Gleichzeitig sollte der Erfolg unabhängig von Faktoren sein, für die das Individuum nichts kann. Am Beispiel der Schule wäre es dieser Theorie zufolge zum Beispiel gerecht, wenn Schülerinnen und Schüler bessere Noten bekommen, wenn sie sich im Unterricht beteiligt, gewissenhaft ihre Hausaufgaben gemacht oder sich in ihrer Freizeit besonders gründlich auf einen Test vorbereitet haben. Die finanzielle Situation der Familie, der Wohnort oder die Schulkenntnisse der Eltern – Faktoren, die die Kinder selbst nicht beeinflussen können –, sollten hingegen keinen Einfluss auf die Benotung haben.

Auch wenn die Einordnung verschiedener Umstände in beeinflussbare und nicht beeinflussbare Faktoren in der Praxis niemals trennscharf möglich ist, ergeben sich anhand dieser theoretischen Überlegungen wichtige Kriterien für die Gestaltung des Bildungssystems. Es zeigt sich etwa, dass eine Schulpflicht ein wichtiger erster Schritt ist, um sicherzustellen, dass alle Kinder Zugang zu Bildung erhalten. Des Weiteren ist kostenlose Bildung, ermöglicht durch ein staatlich finanziertes Bildungssystem, Voraussetzung, um den Zusammenhang zwischen dem Zugang eines Kindes zu qualifizierendem Wissenserwerb von der Motivation, den Präferenzen und den finanziellen Mitteln der Eltern zu verringern. Wenn es dem Bildungssystem gelingt, Kindern unabhängig von ihrem familiären Hintergrund Mathematik oder Lesen beizubringen, schafft es damit die Voraussetzungen, dass alle Kinder gemäß ihren Talenten Fähigkeiten erwerben können.

Insgesamt steht die Schule damit im Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Möglichkeit, das Potenzial eines gut gestalteten Bildungssystems zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft zu heben.

WIE SICH EFFEKTE VON BILDUNG MESSEN LASSEN

Die Effekte von Bildung für einzelne Schülerinnen und Schüler oder Länder zuverlässig abzuschätzen, ist aus wissenschaftsmethodischer Sicht alles andere als trivial. Denn prinzipiell wird jede Bildungsentscheidung nur einmal getroffen – wie das weitere Leben einer Schülerin oder eines Schülers verlaufen wäre, wenn die- oder derjenige weniger Stunden geschwänzt hätte, auf eine andere Schule gegangen wäre oder einen anderen Lehrer in Mathematik gehabt hätte, ist unmöglich vorherzusagen, der Einfluss von verschiedenen Faktoren im Bildungssystem damit unklar.

Klar ist dagegen, dass ein einfacher Vergleich von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Gruppen Fragen zu Effekten der Bildung nicht zufriedenstellend beantworten kann. So kann zum Beispiel kaum davon ausgegangen werden, dass ein möglicher Unterschied in

01 Siehe dazu den Beitrag von Wilfried Schubarth in dieser Ausgabe (*Anm. d. Red.*).

02 Vgl. Francesco Cinnirella/Ruth Schueler, Nation Building: The Role of Central Spending in Education, in: Explorations in Economic History C/2018, S. 18–39.

03 Vgl. Marta Dziechciarz-Duda/Anna Krol, On the Non-Monetary Benefits of Tertiary Education, in: Ekonometria 3/2013, S. 78–94.

04 Vgl. Prince William Begins Agriculture Course at Cambridge, 7.1.2014, www.bbc.com/news/uk-25639442.

05 Vgl. Wilfried Bos et al., IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick, in: Anke Hußmann et al. (Hrsg.), IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster 2017, S. 13–28.

06 Vgl. Tobias C. Stubbe/Wilfried Bos, Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Empirische Pädagogik 1/2008, S. 49–63.

den Mathematikleistungen von Gymnasiasten und Hauptschülern alleine auf den Besuch des Gymnasiums zurückzuführen ist. Da das Gymnasium eher von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die bereits in der Grundschulzeit gute Schulleistungen gezeigt haben, würden wir Unterschiede zwischen beiden Gruppen auch dann erwarten, wenn die weiterführenden Schulen identisch wären. Im Umkehrschluss können wir von den beobachteten Mathematikleistungen der durchschnittlichen Schülerin am Gymnasium nicht auf die zu erwarteten Mathematikleistungen einer Hauptschülerin schließen, die wir ab morgen am Gymnasium einschreiben.

Statt auf einfache Gruppenvergleiche stützen sich wissenschaftliche Studien deshalb auf sogenannte natürliche Experimente, um abzuschätzen, welche Effekte bestimmte Bildungsmaßnahmen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler haben. Als „natürliche Experimente" werden Situationen beschrieben, in denen betroffene Schülerinnen und Schüler oder Länder unterschiedlichen Bildungsszenarien ausgesetzt waren, ohne dass dies in Zusammenhang mit ihrer intrinsischen Motivation oder ihren eigenen Charakteristika steht. Ein natürliches Experiment könnte beispielsweise auf eine Gesetzesänderung folgen, in der festgelegt wird, wie viele Jahre die Schulpflicht gilt. Da eine solche Änderung für alle Schülerinnen und Schüler eines Landes gilt, ließe sich vergleichen, wie sich der durchschnittliche Bildungserfolg in der durch die Gesetzesänderung betroffenen Kohorte von vorhergegangenen Jahrgängen unterscheidet.

Im Folgenden werden Ergebnisse solcher wissenschaftlichen Studien zusammengefasst, die es uns erlauben, die ökonomischen Auswirkungen von Bildung besser zu verstehen.

EFFEKTE VON BILDUNG

Insgesamt zeigt die Forschung, dass gute Bildung einen großen Beitrag dazu leistet, dass Kinder Fähigkeiten erwerben, und damit langfristig einen positiven Einfluss auf ihr späteres Erwerbsleben und die Wirtschaft allgemein hat.

Frühkindlicher Bereich

Ein wichtiges Ergebnis der bildungsökonomischen Forschung ist, dass Bildung im frühkindlichen Bereich besonders erfolgreich sein kann. Organisatorisch und gesellschaftspolitisch werden Kindertagesstätten und Kindergärten zwar oft unabhängig von der Schulpolitik diskutiert, aus ökonomischer Sicht sind diese Bereiche allerdings eng verwandt. Obwohl der Anteil der privaten Einrichtungen unter den frühkindlichen Betreuungseinrichtungen nicht vernachlässigbar ist, sind diese ebenso wie Schulen stark staatlich subventioniert. Zudem liegt der Anteil der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, trotz fehlender Kindergartenpflicht bei über 90 Prozent und damit sehr hoch.[07] Trotz aller bestehenden Engpässe im Ausbau ist der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, der inzwischen in Deutschland gilt, eine Anerkennung dieser Entwicklung.

Inhaltlich unterscheiden sich frühkindliche Einrichtungen hingegen deutlich von schulischen, die im Regelfall einen deutlich stärkeren Fokus auf strukturierte Wissensvermittlung legen. Dennoch ist auch der Erwerb von Fähigkeiten, der in Kindergärten und Kindertagesstätten gefördert wird, im ökonomischen Sinne als Bildung zu verstehen: Das Erlernen neuer Fähigkeiten ist ein dynamischer Prozess, bei dem bereits erlerntes Wissen die notwendige Grundlage für den Erwerb von neuen Fähigkeiten ist und das Erlernen dieser erleichtert. Demzufolge sind Investitionen in frühkindliche Bildung besonders wichtig, da sie nicht nur frühkindliche Fähigkeiten verbessern können, sondern in direkter Folge auch alles zukünftige Lernen ermöglichen. So kann zum Beispiel Sprachförderung, wie sie in frühkindlichen Einrichtungen möglich ist, Kindern, die im familiären Umfeld wenig Deutsch sprechen oder Sprachdefizite haben, helfen, diese aufzuholen, was ihnen es ihnen nach der Einschulung einfacher macht, im Unterricht zu folgen und weiterführende Inhalte zu erlernen.

Wissenschaftliche Studien weisen nach, dass die Investitionskosten für Programme, die das frühkindliche Lernen von Kindern fördern, durch die verbesserten Chancen der Kinder später im Leben ausgeglichen werden, es sich also aus

07 Dennoch greift hier das Argument, dass eine verpflichtende Teilnahme an staatlichen Bildungsangeboten einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leistet: Studien zeigen, dass die Inanspruchnahme von frühkindlicher Betreuung bei Kindern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien besonders niedrig ist, obwohl diese Kinder am meisten von einer solchen Betreuung profitieren könnten. Vgl. Thomas Cornelissen/Christian Dustmann/Anna Raute/Uta Schönberg, Who Benefits from Universal Child Care? Estimating Marginal Returns to Early Child Care Attendance, in: Journal of Political Economy 6/2018, S. 2356–2409.

gesellschaftlicher Sicht lohnt, diese zu finanzieren. Dies zeigt etwa die Evaluation eines Projekts, das in den 1960er Jahren einigen armen Familien mit kleinen Kindern im US-Bundesstaat Michigan den Zugang zu intensiverer Betreuung durch pädagogisches Fachpersonal ermöglichte. Da die Teilnehmer für das Projekt zufällig ausgewählt worden waren, lassen sich die Ergebnisse derer, für die eine Teilnahme möglich war, mit denjenigen, die nicht teilnehmen durften, vergleichen. Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass die Ertragsrate des Projekts bei 7 bis 10 Prozent lag, das heißt, dass die sozialen Gewinne die Kosten deutlich überstiegen.[08] Neuere Forschung zeigt, dass diese positiven Effekte hauptsächlich für Kinder gelten, die in einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld aufwachsen.[09]

Schulischer Bereich

Das Kernelement des Bildungsbereichs ist zweifellos das Schulsystem. Die umfangreiche Literatur in der empirischen Bildungsforschung quantifiziert die Effekte des Schulbesuchs auf die erlernten Fähigkeiten und den späteren Arbeitsmarkterfolg.

Insgesamt zeigt sich, dass jedes Jahr an zusätzlicher Bildung im Durchschnitt für den Einzelnen ein etwa 10 Prozent höheres Einkommen bedeutet.[10] Diese Einschätzung ist das Ergebnis vieler Studien, die den Zusammenhang zwischen in der Schule erlernten Fähigkeiten und Arbeitsmarkterfolg untersuchen. Die Tatsache, dass die Größenordnung des geschätzten Effekts unverändert bleibt, wenn als Datengrundlage Informationen über die pro Schuljahr erlangten Fähigkeiten in Kompetenztests und den Zusammenhang zwischen diesen Fähigkeiten und dem Erwerbseinkommen verwendet oder der Effekt direkt über Variation in der Länge des Schulbesuchs berechnet wird, unterstreicht die Verlässlichkeit dieser Schlussfolgerung.[11]

Neben den positiven Effekten für die Schülerinnen und Schüler profitiert auch die Gesellschaft von einem erfolgreichen Bildungssystem. Die Erwartung, dass ein gutes Bildungssystem ein wichtiger Treiber für wirtschaftlichen Fortschritt ist, ist auch in der Allgemeinheit weit verbreitet: In einer repräsentativen Befragung der Bevölkerung in Deutschland stimmen über 90 Prozent der Befragten der Aussage sehr oder eher zu, dass die Schülerleistungen der heute 15-Jährigen wichtig für den zukünftigen wirtschaftlichen Wohlstand Deutschlands sind. Diese Intuition wird von der bildungsökonomischen Forschung bestätigt und quantifiziert. Internationale Studien zeigen, dass Länder, deren Schülerinnen und Schüler in Kompetenztests besser abschneiden, ein höheres Wirtschaftswachstum aufweisen als Länder, die schlechtere Leistungen in Kompetenztests erreichen. Dabei entspricht eine Verbesserung der Schülerleistungen um eine Standardabweichung – was in etwa dem Kompetenzzuwachs von drei Schuljahren entspricht[12] – im internationalen Durchschnitt einem zusätzlichen Wirtschaftswachstum von zwei Prozentpunkten.[13] Hierbei ist herauszuheben, dass die positiven Effekte nicht davon getrieben sind, wie viele Jahre die Schülerinnen und Schüler eines Landes im Durchschnitt das Bildungssystem besuchen, sondern welches Kompetenzlevel sie in dieser Zeit erreichen. Damit bestätigt sich, dass es für einen späteren Arbeitsmarkterfolg hauptsächlich um die im Unterricht vermittelten Fähigkeiten geht, nicht um das Absitzen der Mindestschulzeit.

Einer der zentralen Faktoren, der die Qualität des Schulunterrichts maßgeblich beeinflusst, ist die pädagogische und fachliche Eignung der Lehrkräfte. Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrkraft unterrichtet werden, deren Leistung im unteren Dezil der Verteilung liegt, erreichen später ein deutlich geringeres Lebenseinkommen.[14] Offen bleibt dabei, wie das Bil-

08 Vgl. James J. Heckman et al., The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program, in: Journal of Public Economics 1–2/2010, S. 114–128.

09 Vgl. Sneha Elango et al., Early Childhood Education, National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 21766/2015.

10 Vgl. Morley K. Gunderson/Philip Oreopolous, Returns to Education in Developed Countries, in: Steve Bradley/Colin Green (Hrsg.), The Economics of Education. A Comprehensive Overview, London 2020^2, S. 39–51.

11 Vgl. Ludger Wößmann, Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können, in: Ifo Schnelldienst 6/2020, S. 38–44.

12 Diese Rechnung greift auf die gängige Näherung zurück, dass Schülerinnen und Schüler pro Schuljahr im Durchschnitt Kompetenzen erwerben, die einem Drittel einer Standardabweichung in internationalen Kompetenztests entsprechen.

13 Vgl. Eric A. Hanushek/Ludger Wößmann, Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation, in: Journal of Economic Growth 4/2012, S. 267–321.

14 Vgl. Raj Chetty/John N. Friedman/Jonah E. Rockoff, Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood, in: American Economic Review 9/2014, S. 2633–2679.

dungssystem gestaltet sein muss, um gute Lehrkräfte für den Beruf zu gewinnen, auszubilden und langfristig zu binden.

Neben den positiven Effekten auf das durchschnittliche Einkommen erhöht gute Bildung auch die Chance, überhaupt ein Erwerbseinkommen zu verdienen. Statistisch gesehen, lag die Arbeitslosigkeit für diejenigen, die keinen qualifizierenden Abschluss haben, 2015 bei etwa 20 Prozent und damit deutlich über dem Durchschnitt derjenigen, die eine berufliche oder akademische Ausbildung abgeschlossen haben.[15] Doch auch bei den höheren Bildungsabschlüssen gibt es noch deutliche Unterschiede: Das Risiko einer Arbeitslosigkeit unter Akademikern war im Durchschnitt nur halb so hoch wie das derjenigen, die eine Lehre als höchsten Berufsabschluss absolviert haben. Dabei zeigen Studien interessante dynamische Effekte: Während das Arbeitslosigkeitsrisiko bei Akademikern zu Beginn des Erwerbslebens noch über dem der Auszubildenden liegt, kehrt sich dies im Laufe des Erwerbslebens um.[16] Dieses Phänomen kann dadurch erklärt werden, dass das deutsche Ausbildungssystem sehr erfolgreich darin ist, Absolventinnen und Absolventen die speziellen Fähigkeiten zu vermitteln, die für den gelernten Beruf zu diesem Zeitpunkt relevant sind, was den Berufseinstieg erleichtert. Gleichzeitig haben diese zielgerichteten Ausbildungen potenziell den Nachteil, dass spezialisiertes Wissen mit der Zeit obsolet wird, womit der Beschäftigungsvorteil gegenüber den oft breiter aufgestellten Akademikern nach und nach verloren geht. Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass das oft beschriebene Phänomen des arbeitslosen Akademikers in Deutschland derzeit nicht weit verbreitet ist. Im Gegenteil, statistisch gesehen, sinkt mit guter Bildung auch die Wahrscheinlichkeit, auf dem Arbeitsmarkt keine Beschäftigung zu finden.

Zu beachten ist, dass die Kosten einer Arbeitslosigkeit höher sind, als der einfache mathematische Erwartungswert suggeriert. Eine naive Berechnung des Erwartungswertes würde die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitslosigkeit für Individuen mit einem bestimmten Bildungsabschluss mit dem durchschnittlichen Gehalt multiplizieren und daraus den Wert der jeweiligen Bildung ableiten. Allerdings würde eine solche Argumentation davon ausgehen, dass es für die Betroffenen gleichermaßen akzeptabel ist, wenn sie mit einer Wahrscheinlichkeit von 5 Prozent ein sehr hohes Einkommen von 30 000 Euro pro Monat verdienen, aber mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent lediglich staatliche Notfallunterstützung von 446 Euro erhalten – oder aber mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent ein Einkommen von 2000 Euro im Monat und lediglich mit 5 Prozent Wahrscheinlichkeit eine Zahlung von 446 Euro. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass Sicherheit für viele Menschen ein Wert an sich ist. Wenn das Risiko, von einem Beruf nicht leben zu können, als belastend empfunden wird, können die erlebten Kosten, die durch Arbeitslosigkeit entstehen, deutlich über dem einfachen mathematischen Erwartungswert liegen.

Gesamtwirtschaftlich, sowohl bei Betrachtung der späteren Einkommen als auch der erwarteten Arbeitslosigkeit, zeigt sich, dass Schulen die einzigartige Chance bieten, die Fähigkeiten einer jeden Schülergeneration zu entwickeln und damit einen entscheidenden Beitrag zum langfristigen Wohlstand eines Landes zu leisten.

AUSNAHMEJAHR 2020: KOSTEN FÜR SCHULSCHLIEßUNGEN

Die rasche Ausbreitung des neuartigen Corona-Virus und die zur Eindämmung der Pandemie getroffenen Maßnahmen, wie die großflächigen Schließungen der Schulen, haben das Bildungssystem vor unerwartete Herausforderungen gestellt. Nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen Aufgaben, die Schulen und Kindergärten gesamtgesellschaftlich übernehmen, von der Wissensvermittlung über die Kinderbetreuung bis hin zu einem wichtigen Frühwarnsystem bei Fragen des Kindeswohls, sind die oft überstürzten, mehrwöchigen Schul- und Kitaschließungen bemerkenswert. Die in diesem Beitrag vorgestellten Effekte von Bildung lassen vermuten, dass die Nachwehen dieser disruptiven Phase die betroffenen Generationen von Schülerinnen und Schülern langfristig begleiten dürften.

Erste Studien zeigen, dass in der Zeit der Schulschließungen für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler nur sehr wenig interaktiver Ersatzunterricht, etwa über Videotelefonieror-

15 Vgl. Institut für Arbeit und Berufsforschung, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten, Nürnberg 2015.

16 Vgl. Eric A. Hanushek et al., General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle, in: The Journal of Human Resources 1/2017, S. 48–87.

mate, stattgefunden hat. Stattdessen legten viele Schulen den Fokus auf Arbeitsblätter und Aufgaben, die in Selbstarbeit Lerninhalte vermitteln sollten und deren Bearbeitung von den Schülerinnen und Schülern – oder ihren Betreuungspersonen – ein hohes Maß an Disziplin und Eigenmotivation voraussetzt.

Auf Grundlage der wissenschaftlich ermittelten Effekte von Bildung kann man für die Situation der Schulschließungen größenordnungsmäßig abschätzen, welche Auswirkungen der Ausfall des Schulunterrichts haben könnte. Dabei ist zu beachten, dass die zur Verfügung stehenden Zahlen notwendigerweise aus Studien stammen, die Ereignisse der Vergangenheit evaluieren – die Vorhersage der Effekte in einer neuartigen Situation wie der Corona-Pandemie kann daher immer nur eine erste Näherung sein. Nehmen wir jedoch die bereits erwähnte Erkenntnis, dass ein Schuljahr im Bildungssystem das Einkommen um etwa 10 Prozent erhöht, dann ergibt sich aus den Schulschließungen für das Jahr 2020 ein errechneter Schaden von 3 bis 4 Prozent des Einkommens.[17]

In der Zeit der Pandemie waren in vielen Bereichen einschneidende Veränderungen des wirtschaftlichen Lebens notwendig. Doch auch wenn Präsenzunterricht aufgrund des Infektionsrisikos nicht möglich ist, zeigen erste Erkenntnisse, dass andere Ländern sehr viel erfolgreicher dabei waren, Lernen durch digitale Formate zu ermöglichen. Genau wie die Erfolge der beschriebenen frühkindlichen Intervention in Michigan erst in vollem Umfang offensichtlich wurden, als die betroffenen Kinder Jahrzehnte später das mittlere Lebensalter erreicht hatten, werden die Folgen der aktuellen Bildungspolitik für Jahrzehnte nachwirken. Daher ist es bei der Gestaltung der Krisenpolitik besonders wichtig, dass die Kosten ausbleibender Bildung bei politischen Überlegungen ausreichend berücksichtigt werden, um die nächste Generation und damit die deutsche Gesellschaft insgesamt gut für die Zukunft aufzustellen.

SCHLUSS

Ein gutes Schulsystem erhöht die Fähigkeiten der Bevölkerung, erhält damit die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft und ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe. Ein Ausfall der Bildung, wie im vergangenen Schuljahr aufgrund der Pandemie gesehen, hat potenziell gravierende Auswirkungen. Besonders zu beachten ist, dass die wahren Kosten von unzureichender Bildung schwer zu beziffern sind, nicht zuletzt deshalb, weil es sich zum großen Teil um sogenannte Opportunitätskosten handelt – Kosten, die dadurch entstehen, dass Chancen nicht genutzt werden. Da die Folgen von Entscheidungen, die nicht getroffen wurden, niemals direkt beobachtet werden können, werden diese Kosten oft unterschätzt. Aber sie sind sowohl für den Einzelnen als auch die Gemeinschaft hoch.

KATHARINA WERNER
ist promovierte Ökonomin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ifo Zentrum für für Bildungsökonomik.
werner.k@ifo.de

APuZ-Newsletter abonnieren
www.bpb.de/newsletter

Der Newsletter informiert Sie etwa 30 mal im Jahr per E-Mail über die Beiträge der aktuellen Ausgabe sowie über kommende Themenschwerpunkte, den jährlichen „Call for Papers“ und Veranstaltungen.

17 Vgl. Wößmann (Anm. 11).

SCHULE UNTER PANDEMIEBEDINGUNGEN: „LOCKDOWN" – „HYBRIDMODELL" – „NORMALBETRIEB"

Kai Maaz · Martina Diedrich

Seit März 2020 hat die Schule in Deutschland in einer ungewöhnlichen Geschwindigkeit unterschiedlichste Transformationen durchlaufen, die unter „normalen" Umständen kaum denkbar gewesen wären. Ohne jegliche nennenswerte Vorbereitung mussten sich alle Akteure zunächst darauf einstellen, den „Schulbetrieb ohne Schulbetrieb" zu ermöglichen, sprich: die Schülerinnen und Schüler zu Hause zu unterrichten, um dann zwei Monate später auf unterschiedlichste Hybridmodelle umzuschalten. Keine drei Monate später wiederum begann der Schulalltag im scheinbaren Normalbetrieb – scheinbar, weil bei näherer Betrachtung auch nach Wiederaufnahme des Regelbetriebs zahlreiche Ausnahmen und Sonderregelungen zu beachten sind.

SCHULE WÄHREND DES „LOCKDOWNS"

Ab dem 13. März beschlossen nach und nach alle Bundesländer die allgemeine Schulschließung.[01] Zunächst befristet auf zwei Wochen, wurde der Schulbetrieb faktisch für etwa zwei Monate ausgesetzt. Die Schulen waren darauf kaum bis gar nicht vorbereitet. Schule in Deutschland ist darauf angelegt, dass Schülerinnen und Schüler vor Ort in Klassenverbünden von durchschnittlich etwa 25 Kindern und Jugendlichen oder im Kurssystem auch in kleineren Gruppen unterrichtet werden. Es war kaum denkbar, dass von diesem konstitutiven Setting jemals abgewichen werden soll. Hintergrund der Schließung war die schnelle Ausbreitung des neuartigen Coronavirus, der durch ein radikales Herunterfahren des öffentlichen Lebens begegnet wurde. Zum damaligen Zeitpunkt schloss das auch die Schulen und Kitas ein. Damit gingen zahlreiche Herausforderungen für die Schulen einher. Insbesondere waren dies die Digitalisierung des Unterrichts und damit verbunden das Erreichen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sowie die Aufrechterhaltung der Förder- und Versorgungsstruktur (einschließlich Essensausgabe).

Dass Schule sich dem digitalen Wandel stellen und den Schülerinnen und Schülern das Lernen in der digitalen Welt ermöglichen muss, war spätestens seit der Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) „Bildung in der digitalen Welt" von 2016 nicht nur bekannt, sondern durfte normativ auch erwartet werden.[02] Gleichwohl dokumentierte die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018 umfassend, dass deutsche Schulen im internationalen Vergleich noch keinen hinreichenden Anschluss an die Digitalisierung und die Vermittlung digitaler Kompetenzen gefunden hatten.[03] Die Studie zeigte eindrücklich, dass deutsche Achtklässlerinnen und Achtklässler gemessen an der Vergleichsgruppe bestenfalls mittelmäßig abschnitten; ein Drittel lag auf den unteren beiden Kompetenzstufen und verfügte damit „lediglich über rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen".[04] Damit einhergehend zeigte sich, dass deutsche Schulen im internationalen Vergleich über eine eher schlechte Ausstattung verfügen (bezogen auf Endgeräte, WLAN-Zugang und Lernmanagementsoftware) und zudem die Lehrkräfte nach wie vor seltener digitale Medien im Unterricht einsetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen in anderen Ländern. Gleichwohl hatte sich die Nutzungshäufigkeit im Unterricht gegenüber 2013 verbessert, und digitalen Medien für den und im Unterricht wurde ein höheres Potenzial zugeschrieben.

Insgesamt waren damit jedoch nicht die besten Voraussetzungen gegeben, um von einem auf den nächsten Tag den Unterricht ausschließlich

digital gestützt stattfinden zu lassen. Obwohl bereits im Vorjahr, zum 17. Mai 2019, der „Digitalpakt“[05] in Kraft getreten war, mit dem der Bund fünf Milliarden Euro für die digitale Ausstattung der Schulen bereitgestellt hatte, verfügte eine Mehrheit der Schulen weder über digitale Endgeräte für die Schülerinnen und Schüler noch über umfassend etablierte Lernmanagementsysteme, die eine Organisation des digitalen Unterrichts erleichtert hätten. Die Mittel des „Digitalpaktes“ wurden schleppend abgerufen: Bis zum 30. Juni 2020 hatten die Länder erst 15,7 Millionen Euro angefordert.[06] Mehr Schwung brachte die neuerliche Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zu Corona-Soforthilfen, mit denen nicht nur Infrastruktur, sondern auch Inhalte gefördert werden konnten (zusätzliche 100 Millionen beziehungsweise 500 Millionen Euro).[07]

Angesichts dieser kritischen Ausgangslage kann im Rückblick festgestellt werden, dass die Schulen mit Unterstützung der Ministerien und Landesinstitute während des „Lockdowns“ Bemerkenswertes geleistet haben, wobei sich große Unterschiede zwischen einzelnen Standorten und auch innerhalb der Schulen zeigten. Innerhalb kürzester Zeit wurden Handreichungen und Leitfäden veröffentlicht, Material zur Verfügung gestellt und Fortbildungen aus dem Boden gestampft.[08] Unterricht hat stattgefunden, wenn auch unter veränderten Vorzeichen und erschwerten Bedingungen.

Digital gestützter Unterricht baut allerdings entscheidend darauf, dass Schülerinnen und Schüler zu Hause über ausreichende Strukturen verfügen, um die Unterrichtsangebote sinnvoll nutzen zu können. Dies setzt sowohl entsprechende digitale Endgeräte als auch hinreichenden Netzzugang voraus. Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben solche Voraussetzungen vielfach nicht. Bevor der Bund weitere Fördermittel zur Verfügung stellte, haben deshalb Schulen oft auf Spendenaktionen gesetzt und ihre Schülerinnen und Schüler kraft eigener Initiative digital versorgt. Dennoch wurde deutlich, dass die Ausstattung mit Hardware lediglich eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung war. Wie eine Hamburger Lehrerin äußerte: „Auf dem Handy daddeln können alle, der Umgang mit der Schul-App erwies sich als anspruchsvoller.“[09] Hier griffen viele Lehrkräfte zum Mittel des Hausbesuchs, um Unterstützung zu geben und zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler den Anschluss nicht vollends verpassten.

Angesichts der Herausforderungen, den digitalen Unterricht zu bewerkstelligen, war es umso schwieriger, individuellen Förderungsbedürfnissen zu entsprechen. Dabei zeigte sich gerade im Distanzunterricht, dass die Unterstützungswünsche der Schülerinnen und Schüler höchst unterschiedlich ausgeprägt waren. Gerade an sozial privilegierten Standorten gab es zahlreiche Rückmeldungen, dass die Schülerinnen und Schüler das „Lernen im eigenen Takt“ durchaus wertschätzen. So zitiert ein Hamburger Lehrer einen seiner Schüler: „Ich konnte endlich einmal in Ruhe lernen.“ Und schlussfolgert daraus: „Ein hohes Maß Selbstverantwortung bei der Bewältigung einer Herausforderung und genug Zeit und Raum dafür sind aber nur zwei Ingredienzien erfolgreicher Binnendifferenzierung nach oben“. Zugleich betont er die hohe Bedeutung einer aktiv unterstützenden Lehrkraft.[10]

Doch wie sah es mit der Förderung nach unten aus? Hier war relativ schnell klar, dass ohne intensive Stützungsangebote seitens der Schulen ein erfolgreiches Lernen oft nicht möglich war. Deshalb haben die Schulen den Austausch von analogen

01 Vgl. den Live-Ticker des Deutschen Schulportals, 13.3.2020, https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/coronavirus-live-ticker-was-schulen-jetzt-wissen-muessen.

02 Vgl. KMK, Strategie Bildung in der digitalen Welt, 8.12.2016, www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html.

03 Vgl. Birgit Eickelmann et al., ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, 2019, https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf.

04 Ebd., S. 13.

05 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024, 16.5.2019, www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf.

06 Vgl. Schulen rufen mehr Geld über Digitalpakt ab, 9.10.2020, www.forschung-und-lehre.de/politik/schulen-rufen-mehr-geld-ueber-digitalpakt-ab-3175.

07 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Was ist der Digitalpakt Schule?, o.D., www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html.

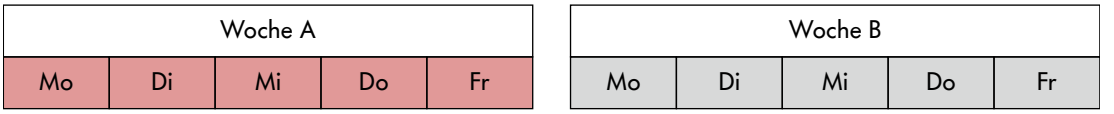
08 Siehe als Beispiele Hamburg, https://li.hamburg.de/distanzunterricht oder Nordrhein-Westfalen, https://broschüren.nrw/distanzunterricht/home/#!/Home.

09 Zit. nach der Corona-Sonderausgabe der Zeitschrift Hamburg macht Schule 2–3/2020, S. 38, www.hamburg.de/contentblob/14247618/d6cdeb7abfceafafbabf04bb96f3f862/data/hms-2-3-2020.pdf.

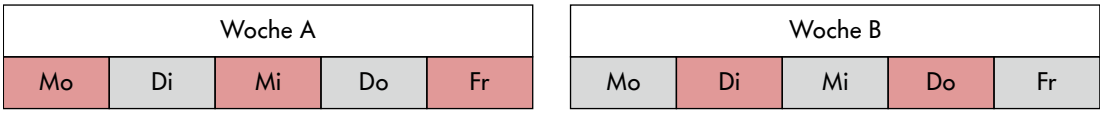
10 Ebd., S. 16.

Abbildung 1: Mögliche Organisationsformen des Hybridunterrichts in Hamburg

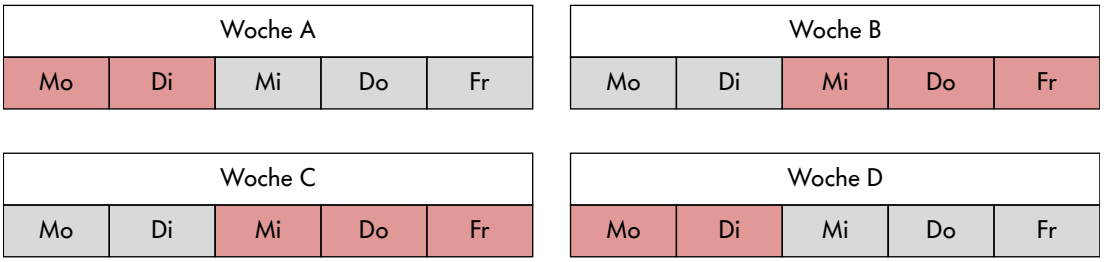
a. *Wöchentlicher Wechsel*: Eine Lerngruppe hat in jeder zweiten Woche schulischen Präsenzunterricht, in jeder anderen zweiten Woche Fernunterricht. Die andere Lerngruppe verfährt umgekehrt.



b. *Täglicher Wechsel*: Eine Lerngruppe hat an jedem zweiten Tag schulischen Präsenzunterricht, an jedem anderen zweiten Tag Fernunterricht. Die andere Lerngruppe verfährt umgekehrt.



c. *Blocktage*: Eine Lerngruppe hat montags und dienstags sowie jeden zweiten Mittwoch schulischen Präsenzunterricht und donnerstags und freitags sowie jeden zweiten Mittwoch Fernunterricht. Die andere Lerngruppe verfährt umgekehrt.



Quelle: Empfehlungen für den Hybridunterricht. Interne Handreichung der Schulen, Hamburg.

Lernmaterialien organisiert, haben Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte mit Familien telefoniert und sind, wenn sie auf anderem Wege nichts erreichen konnten, in die Familien gegangen. Wie sich jedoch zeigte, war auch diese Form der Unterstützung häufig nicht genug. So wurden nach einiger Zeit der Schließungen Hilferufe aus stark belasteten Standorten laut, dass die Kinder sich zunehmend meldeten, weil ihre Mittagsversorgung unterbrochen war und sie schlicht Hunger hatten. Auch hier bedurfte es erneut schlanker und pragmatischer Regelungen, um den Caterern eine Versorgung der Kinder auch unter Pandemie-Bedingungen zu ermöglichen. Bis dahin versuchten viele kreative und zupackende Initiativen, die entstandene Lücke zu schließen.[11]

11 Vgl. zum Beispiel die Hamburger „Mittagsrakete", die während des „Lockdowns" auf der Grundlage von Spenden Kinder und Jugendliche an besonders betroffenen Standorten mit Mittagessen versorgte: www.mittagsrakete.de.

SCHULE IM „HYBRIDMODUS"

Mit der Wiederaufnahme des öffentlichen Lebens Anfang Mai 2020 ermöglichten die Kultusministerien auch den Schulen Stück für Stück wieder die Öffnung, allerdings gingen sie dabei individuelle und von Land zu Land unterschiedliche Wege. Ein verbreitetes Modell war es, die Klassen als geteilte Lerngruppe an einzelnen Tagen in die Schulen kommen zu lassen, sodass viele Schülerinnen und Schüler in der Zeit zwischen Mai und den Sommerferien nur einen Tag pro Woche in der Schule verbrachten. Die restlichen Tage sollten wie zuvor digital gestützt im Distanzlernen stattfinden. Für die Unterrichtsorganisation konnten die Schulen zwischen verschiedenen Modellen wählen; beispielhaft sei hier auf Hamburg verwiesen (*Abbildung 1*).

Besonderes Augenmerk lag nach der Wiedereröffnung der Schulen auf den Übergangsklas-

sen, also zumeist den 4. Jahrgängen, in Berlin und Brandenburg den 6. Mit Blick auf ihren anstehenden Wechsel in die weiterführende Schule wurde diesen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, täglich in die Schule zu gehen, um etwaige Lernrückstände aufzuholen und sich gut auf den Übergang vorzubereiten.

SCHULE IM „NORMALBETRIEB"

Seit den Sommerferien findet in allen Bundesländern der Unterricht wieder regulär statt. Allerdings haben sich die Rahmenbedingungen deutlich verändert: Außerhalb der Klassen, teilweise auch während des Unterrichts, gilt, zumindest für ältere Schülerinnen und Schüler, die Maskenpflicht. Mit dem Wiederanstieg der Virusausbreitung wurden die Regelungen bereits wieder verschärft, wobei erneut große Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Fächer, die in der Regel mit engem Körperkontakt oder dem vermehrten Ausstoß von Aerosolen einhergehen (Sport, Musik, Tanz, Theater) werden unter veränderten Bedingungen oder gar nicht angeboten. Ein durchgängiges Konzept in den Ländern ist das sogenannte Kohortenprinzip, durch das die Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs als geschlossene Gruppe behandelt werden, die möglichst nicht mit anderen Kohorten in Kontakt treten soll. Jahrgangsübergreifende Ensembles oder Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen entfallen auf diese Weise. Hinzu kommen Einschränkungen aufgrund des Ausfalls von Lehrkräften (sei es durch längerfristigen Ausfall aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Risikogruppe oder kurzfristig aufgrund der Betroffenheit von einer Infektion) und durch Quarantäne für Teile der Schülerschaft.

Es fällt auf, dass anders als im ersten „Lockdown" gegenwärtig eine hohe Bereitschaft der politisch Verantwortlichen zu erkennen ist, Kitas und Schulen offen zu halten und nicht erneut vollständig oder teilweise zu schließen.[12] Es bleibt abzuwarten, ob dies angesichts anders lautender Empfehlungen, beispielsweise des Robert-Koch-Instituts, oder auch des Protests von Lehrergewerkschaften und zum Teil auch Elternvertretungen, durchgehalten werden kann.[13]

VORSCHULE

Mit Blick auf die Anforderungen, denen sich Kinder zum Beginn der Schulzeit stellen müssen, rückt auch der vorschulische Bildungsbereich in den Blickwinkel schulischer Betrachtungen. Denn während Schulen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, sich ihrem Bildungsauftrag gestellt haben, konnte für den vorschulischen Bereich eine weitgehende Fokussierung auf die Betreuungsfunktion beobachtet werden. Kitas boten während des „Lockdowns" meist nur noch eine Notbetreuung für Kinder, deren Eltern in systemerhaltenden Berufen tätig sind. Alle anderen wurden zu Hause betreut. Koordinierte Bildungsangebote, beispielsweise für diejenigen Kinder, die zum neuen Schuljahr eingeschult wurden, gab es nur vereinzelt. Damit wurde außer Acht gelassen, dass Kindertageseinrichtungen auch einen expliziten Bildungsauftrag haben. Insbesondere mit Blick auf die frühe Sprachbildung kommt der frühen Bildung im institutionellen Kontext eine entscheidende Rolle zu, weil sie kompensieren muss, was vielfach zu Hause nicht erlernt werden kann. Darüber hinaus fördert sie die kognitive, motorische, psychosoziale und sensorische Entwicklung der Kinder. Wenn diese Angebote nicht zu Hause gemacht werden können, fehlt den Kindern diese Förderung. Welche Konsequenzen dies auf die Entwicklung der Kinder hat, ist momentan ebenso unklar wie der Effekt auf die Muster sozialer Ungleichheiten bereits vor Schuleintritt. Geht man davon aus, dass Effekte der sozialen Herkunft, wie sie in der Schule sichtbar werden, zu nicht unwesentlichen Anteilen bereits im Vorschulalter angelegt werden, ist mit einer Zunahme sozialer Herkunftseffekte in der Schule zu rechnen.

12 Siehe www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/bund-laender-beschluss-1804936.

13 Die Empfehlungen des RKI finden sich unter www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Praevention-Schulen.pdf?__blob=publicationFile; beispielhaft die Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vom 29. 10. 2020 unter www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/corona-beschluesse-gew-fordert-mehr-schutz-in-schulen-und-kitas; beispielhaft die Stellungnahme der Hamburger Elternkammer vom 26. 10. 2020 unter https://elternkammer-hamburg.de/2020/10/26/die-hamburger-elternkammer-fordert-ein-flexibles-reagieren-auf-die-aktuellen-entwicklungen-der-pandemie-bezu%cc%88glich-der-beschulungsform-der-schu%cc%88lerinnen.

DEUTSCHLAND IM INTERNATIONALEN FELD

Die schnelle Schließung von Schulen und Kindertageseinrichtungen war kein Spezifikum des deutschen Bildungssystems. Die meisten Staaten in Europa sowie Staaten, die am internationalen Bildungsmonitoring der OECD teilnehmen, hatten im Frühjahr ihre Bildungseinrichtungen geschlossen. Analysen der OECD zufolge waren Ende März alle 46 Staaten von Schulschließungen betroffen.[14] Allerdings gab es Unterschiede in der Umsetzung der Schulschließungen. In 41 Staaten kam es zu landesweiten Schließungen, während in Australien und Island, in der Russischen Föderation, in Schweden und den Vereinigten Staaten Schulschließungen auf subnationaler oder lokaler Ebene erfolgten. In Island blieben zudem die Grundschulen geöffnet, wenn weniger als 20 Schülerinnen und Schüler eine Klasse besuchten; in Schweden blieben alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen geöffnet. Dies hatte zur Folge, dass zumindest für den Grundschulbereich ein „normaler" Schulalltag ermöglicht wurde. Einzig für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe sowie an den Universitäten wurde der Präsenzbetrieb unterbrochen und digitale Unterrichtsmodelle umgesetzt.

Die Regelungen in den Ländern wiesen zum Teil erhebliche Variationen in der Umsetzung und in der Länge der Schulschließungen auf, da in einigen Staaten sowohl die Schulbehörden auf lokaler Ebene als auch die einzelnen Schulen über die Organisation des Schuljahres und die Wiedereröffnung der Schulen entscheiden konnten. Insbesondere Staaten mit einer föderalen Struktur wie Deutschland, die Schweiz oder Österreich lassen hier regional variierende Lösungen im Umgang mit der Pandemie erwarten. In Deutschland gab und gibt es auch zwischen den Ländern unterschiedliche Regelungen. Dies betrifft sowohl den Wiedereinstieg in den Hybrid- und Präsenzbetrieb als auch die schulorganisatorische Rahmung des Schulbetriebs, einschließlich der umgesetzten Hygienekonzepte. Diese Variation macht es national wie international schwer, den Unterrichtsausfall verlässlich zu beziffern. Die Mehrheit der von der OECD betrachteten 46 Staaten, insgesamt 24, hatte die Schulen für einen Zeitraum von 12 bis 16 Wochen geschlossen. Kürzere Schließungen gab es in acht Staaten, davon zwei, in denen die Schulen weniger als sieben Wochen geschlossen blieben. In 13 Staaten blieben die Schulen länger geschlossen, teilweise bis zu 19 Wochen.

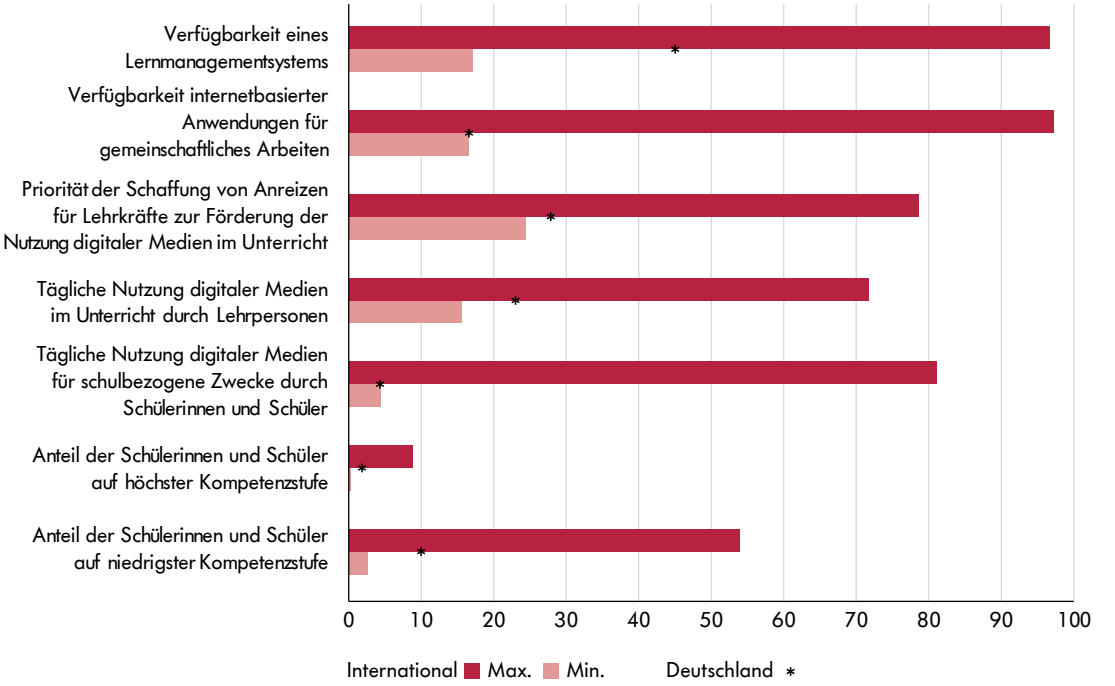
Welchen Einfluss die Schulschließungen auf die Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler haben, lässt sich heute noch nicht verlässlich abschätzen. Dies liegt zum einen daran, dass die Schulschließungen in einigen Staaten mit regulären Ferienzeiten zusammenlagen, aber auch einige Staaten die Organisation des Schuljahres veränderten, um den Unterrichtsausfall zu minimieren. In Teilen Australiens und in Chile wurden zum Beispiel die Winterferien vorverlegt. In anderen Staaten wie der Republik Korea wurden die Sommerferien verkürzt. Zum anderen gingen die Staaten auch darüber hinaus unterschiedliche Wege, mit den Schulschließungen umzugehen. Die Variation war hier nicht nur zwischen den Staaten größtmöglich, sondern auch innerhalb einzelner Staaten zeigten sich deutliche Unterschiede in der Art und Weise, wie den Schülerinnen und Schülern Lernangebote unterbreitet wurden. Schließlich lässt sich die Variation bis auf die Ebene der Einzelschule beobachten.

Um das Lernen zu Hause zu ermöglichen, wurden vielfältigste Anstrengungen unternommen. Hierzu zählen die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien (Lehrbücher, Arbeitsblätter und Ausdrucke) als Onlinepaket oder als reales Paket, das den Familien teilweise individuell nach Hause gebracht wurde, der Unterricht per Radio, das Bildungsfernsehen und, da wo es aufgrund der technologischen Entwicklung möglich war, auch der Unterricht als Online-Unterricht in Echtzeit. Die Varianz der eingesetzten Formen des Unterrichtens konnte größer nicht sein. Für Online-Unterricht in Echtzeit, wie er beispielsweise in Dänemark oder Griechenland ermöglicht wurde und auf Einzelschulebene auch in Deutschland, ist die nötige Infrastruktur ebenso eine zwingende Voraussetzung wie die Möglichkeiten der Lehrkräfte, einen Online-Unterricht auch anbieten zu können.

Betrachtet man ausgewählte Merkmale zur technischen Ausstattung von Schulen, Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Unterricht und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, offenbart sich für Deutschland auf allen betrachteten Di-

14 Vgl. hier und im Folgenden OECD, Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren, Bielefeld 2020.

Abbildung 2: Technische Ausstattung von Schulen, Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Unterricht und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern 2018 in Deutschland im internationalen Vergleich, in Prozent



Dargestellt wird der jeweils niedrigste beziehungsweise höchste Wert der zwölf untersuchten Staaten.
Quelle: Birgit Eickelmann et al., Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, 2019, https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf; eigene Darstellung.

mensionen ein erheblicher Entwicklungsbedarf. Digitalität als Voraussetzung für innovative Online-Angebote war vor der Pandemie kein Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems. Dies bezieht sich auf Merkmale der Ausstattung, der Anwendung im Unterricht und der Bereitschaft von Lehrkräften, digitale Technologien im Unterricht zu verwenden, ebenso wie auf die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler. Zusammenfassend kann man hier konstatieren, dass Deutschland im internationalen Vergleich auf den Wechsel von Präsenzunterricht auf den Fernunterricht im Frühjahr 2020 nicht vorbereitet war.

WAS ES BRAUCHT

Die Corona-Pandemie hat auf zentrale, aber im Wesentlichen bekannte Herausforderungen des Bildungssystems vielleicht in einer noch nie dagewesenen Deutlichkeit hingewiesen. Dazu gehört nicht nur die Nutzung digitaler Technologien in Lehr-/Lernprozessen und in der Organisation von Schule, sondern auch der kluge Umgang mit einer größeren Heterogenität in den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, der nachhaltige Abbau von Bildungsbarrieren sowie die Harmonisierung von Bildungsbiografien, insbesondere an den Schnittstellen individueller Bildungsverläufe, wenn Übergänge von einem Bildungsbereich in einen anderen anstehen. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen stellt sich die Frage, welche Konsequenzen aus den bislang dargestellten Erkenntnissen und Befunden zu ziehen sind, damit Unterrichten und Lernen nicht nur unter Pandemie-Bedingungen künftig gelingen können. Aus unserer Sicht sollten hier drei Schwerpunkte in den Blick genommen werden:

1. Technische Ausstattung inklusive entsprechender Lernplattformen und Content: Es ist unübersehbar, dass Unterricht nicht nur unter Pandemiebedingungen den Aspekt des Digitalen zunehmend integrieren muss – nicht als Selbstzweck, sondern als selbstverständlicher Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und als Hilfsmittel zur Unterstützung besseren Lernens. Dazu bedarf es einerseits einer umfassenden technischen Ausstattung: WLAN-Zugang in den Schulen, digitale Endgeräte, entsprechende Präsentationstools („digitale Tafeln") und ein integriertes Lernmanagementsystem. Darüber hinaus ist aber auch deutlich geworden, dass diese Dinge nur dann fruchtbar werden können, wenn sie mit Leben gefüllt werden können, sprich: mit umfassenden Inhalten und Material, auf die Lehrkräfte zugreifen können und ihnen kreative Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts vermitteln. Dazu bedarf es einerseits länderspezifischer Lösungen, um die jeweils besondere Situation in den Ländern angemessen abzubilden; zugleich sollte aber auch verstärkt auf länderübergreifende Initiativen gesetzt werden. Die gemeinsame Lernplattform „Mundo" der KMK ist dafür ein gutes Beispiel.[15]

2. Kompetenzen der Lehrkräfte: Ausstattung und Verfügbarmachung von Lernmedien allein reichen nicht; es bedarf entsprechender Kompetenzen der Lehrkräfte, um diese zu nutzen und zielgerichtet im Unterricht einzusetzen. Nicht überraschend zeigte sich während der Schulschließungen, dass die Lehrkräfte über höchst unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, um den Herausforderungen des digitalen Unterrichtens zu begegnen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, passende und bedarfsgerechte Fortbildungsangebote vorzuhalten. Hier allerdings wiederholt sich das Problem auf höherer Ebene, denn auch Fortbildnerinnen und Fortbildner sind in unterschiedlichem Ausmaß digital affin und vorgebildet. Auffällig ist jedenfalls, dass die Landesinstitute als staatliche Fortbildungsstätten in enormer Geschwindigkeit den Schwenk zum Digitalen gemacht und zahlreiche Angebote in Form von Webinaren, Lernvideos und als Blended-Learning (Kombination aus digitalem und Präsenzunterricht) vorgehalten haben. Möglicherweise lässt sich auf die kommende Lehrkräftegeneration hoffen, aber Skepsis bleibt angesagt, denn ein großer Teil der Lehrkräfte, die heute unterrichten, müssen selbst den „digitalen Wandel" noch vollziehen.

3. Eine gemeinsame Idee der pädagogischen Qualität digitalisierten Unterrichts: Es ist deutlich geworden, dass Ausstattung allein noch keinen guten Unterricht ausmacht; auch die Kompetenzen der Lehrkräfte sind lediglich eine wichtige, aber eben nur eine weitere notwendige Bedingung für gelingenden digital gestützten Unterricht. Was es vor allem braucht, sind gemeinsame, klar definierte und geteilte normative Vorstellungen davon, wie guter digital gestützter Unterricht aussieht und worin sein pädagogischer Mehrwert liegt. Ansonsten läuft das Schulsystem Gefahr, Digitalisierung zum Selbstzweck zu verkürzen. Wie digitale Tools sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können, welche computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zum Gegenstand des Lernens werden sollten und wie diese am besten zu vermitteln sind, sind alles andere als triviale Fragen. Es bedarf dazu sowohl pädagogischer und normativer Debatten als auch solider empirischer Grundlagen. Und es braucht Zeit, Augenmaß und den hinreichenden Raum im häufig hektischen und von technischen Fragen dominierten Alltag, um Lehren und Lernen in der Zukunft nicht nur anders, sondern besser zu machen.

KAI MAAZ
ist geschäftsführender Direktor des DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens".
maaz@dipf.de

MARTINA DIEDRICH
ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Hamburg.
martina.diedrich@ifbq.hamburg.de

15 Siehe www.mundo.schule.

SCHULE IN DER PANDEMIE: ERFAHRUNGEN AUS OSTWÜRTTEMBERG

Stefan Immerfall

Die Schulschließungen trafen Bildungsadministration, Schulen, Lehrkräfte und Eltern unvorbereitet. Es waren die Regierungschefinnen und -chefs der Länder, die ab Mitte März 2020 Schulschließungen anordneten und den vorangegangenen Beschluss der Kultusministerkonferenz, eine generelle Schulschließung zu vermeiden, beiseiteschoben.[01] Erst mit Ende der Sommerferien sollten die Schulen allmählich wieder zum Regelbetrieb zurückkehren. Aber schon damals zeichnete es sich ab, dass es ein Zurück zum Unterricht wie vor der Corona-Pandemie auf absehbare Zeit nicht geben wird. Nicht nur gelten für die Rückkehr zum Präsenzunterricht länderspezifisch unterschiedliche Hygieneregeln. Absehbar ist auch, dass es immer wieder zu einzelnen Schulschließungen kommen wird.

Es gilt also, Lehren aus der Zeit der Schulschließungen zu ziehen. Was lief gut, was lief weniger gut? Was lässt sich aus den Erfahrungen lernen? Gibt es vielleicht sogar Innovationen, die von der Pandemie angestoßen wurden?[02] Im Folgenden ziehe ich eine erste Bilanz unter Einschluss der Perspektiven von Eltern, Lehrkräften und Schulkindern. Der Blick gilt der pädagogischen Praxis während der Schulschließungen, also dem Heim- oder Fernunterricht, häufig auch – nicht ganz zutreffend – als „Homeschooling"[03] bezeichnet. Neben quantitativen Befunden werden Ergebnisse aus einer eigenen qualitativen Studie aus Ostwürttemberg vorgestellt.

FOLGEN DER SCHULSCHLIEßUNGEN

Die Zeit in den Monaten der Schulschließungen war von großen Ängsten und Befürchtungen gekennzeichnet. Die schulpolitische Diskussion lässt sich zu vier Themen bündeln: *erstens*, die langfristigen Folgen der Schulschließungen für Schülerinnen und Schüler, *zweitens*, die Gefahr einer wachsenden Bildungsschere, *drittens*, Befürchtungen über zunehmende Genderungleichheit und, *viertens*, das Potenzial digitalen Fernlernens an deutschen Schulen.

Natürlich lassen sich mögliche Nachteile für die Bildungskarrieren und Arbeitsmarktchancen der von den Schulschließungen betroffenen Kinder und Jugendlichen noch nicht bestimmen. Sie hängen von der Effektivität des „Lernens auf Distanz" ebenso ab wie von der künftigen Arbeitsmarktentwicklung. Dennoch deuten vorliegende Studien darauf hin, dass sich spürbare individuelle wie auch gesamtwirtschaftliche Folgekosten bei längeren Schulschließungen kaum werden vermeiden lassen.[04]

Auch hinsichtlich der Bildungsungleichheit sind die Erwartungen eindeutig: da einerseits Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern der schulischen Unterstützung noch mehr bedürfen als andere,[05] anderseits Eltern mit einem akademischen Hintergrund ihren Kinder bei den Schulaufgaben öfters helfen,[06] werden sich bestehende Bildungsungleichheiten durch die Krise aller Voraussicht nach verstärken. Eltern, die selbst eine schwierige Schulbiografie hinter sich haben, können ihre Kinder weniger gut unterstützen, zumal Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien seltener über einen ruhigen Arbeitsplatz verfügen.[07]

Stärker umstritten ist die Frage wachsender Genderungerechtigkeit.[08] In sogenannten systemrelevanten Berufen sind überdurchschnittlich Frauen tätig, für deren Kinder eine Notfallbetreuung vorgesehen war. Die familialen und paarbezogenen Auswirkungen fallen für verschiedene Berufsgruppen vermutlich unterschiedlich aus. Während in vielen Familien die Kita- und Schulschließungen dazu führten, dass Mütter einen größeren Anteil der Kinderbetreuung übernahmen,[09] könnte für „eine kleine Gruppe" der Eltern die stärkere Nutzung des Homeoffice in der Corona-Krise jedoch langfristig zu einer „egalitäreren Arbeitsteilung" führen.[10] Eine Analyse sogenannter wissenschaftlicher Preprints – das sind Vor-

abdrucke wissenschaftlicher Publikationen (vor Abschluss der Begutachtung) – deutet wiederum darauf hin, dass während der Kontaktbeschränkungen die Forschungsproduktivität von Frauen weitaus stärker als von Männern gesunken ist.[11] Das könnte die Karriere der jungen Wissenschaftlerinnen ernsthaft beeinträchtigen.

Hinsichtlich der Digitalisierung des Unterrichts hatten sich Bund und Länder nach zähem Ringen 2018 darauf geeignet, Schulen stärker zu unterstützen („Digitalpakt"). Ein Jahr nach den entsprechenden gesetzlichen Regelungen zeigt sich, dass von den fünf Milliarden Euro Fördergeld bei den Schulen wenig angekommen ist.[12] In einer repräsentativen Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland[13] wurden im April 2020 310 Lehrkräfte nach dem Stand der Digitalisierung an ihren Schulen befragt. Nur ein Drittel gab an, dass ihre Schule ein Gesamtkonzept für digitalen Unterricht habe. Ein Viertel der Lehrkräfte war bei der Umsetzung der Unterrichtsinhalte während der Krisenzeit auf sich allein gestellt und wünschte sich mehr Unterstützung von der Schulleitung oder den zuständigen Behörden. Ist das viel oder wenig? Unstrittig ist, dass Deutschland in der IT-Ausstattung (Ausstattung mit mobilen Endgeräten, schulisches WLAN, internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten, IT-Unterstützung) im internationalen Vergleich hinterherhinkt. Richtig ist aber auch, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen deutscher Achtklässlerinnen und Achtklässler über dem internationalen Durchschnitt liegen.[14]

SCHULUNTERRICHT UNTER CORONA-BEDINGUNGEN

70 Prozent der im April 2020 befragten Lehrkräfte gaben an, dass ihre Lernangebote die Schülerinnen und Schüler erreichen, obgleich die erwünschte Nutzung digitaler Lerneinheiten häufig an der technischen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler scheitere.[15] Sorgen bereiten muss die Aussage, dass es einem Drittel der Lehrkräfte nicht gelang, durchgängig Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern aufrechtzuhalten. Der Austausch zwischen Lehrkräften und Jugendlichen fand über verschiedene Kanäle statt, die teils parallel eingesetzt wurden. Dabei wurden vor allem Onlineplattformen und E-Mail genutzt. Die Hälfte der Gymnasiastinnen

01 Vgl. Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein, „Langsam vermisse ich die Schule …" Schule während und nach der Corona-Pandemie, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 9–33, hier S. 10f.
02 Vgl. Anne Sliwka/Britta Klopsch, Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule" herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände" in der digitalen Wissensgesellschaft bieten, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 216–229; Ilka Hoffmann, Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis, in: ebd., S. 95–101.
03 Unter „Homeschooling" wird in der Regel der dauerhafte Unterricht zu Hause in Ländern bezeichnet, die nicht – wie Deutschland – eine Schul-, wohl aber eine Bildungspflicht kennen.
04 Vgl. Ludger Wößmann, Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können, in: Ifo Schnelldienst 6/2020, S. 38–44. Siehe dazu auch den Beitrag von Katharina Werner in dieser Ausgabe (*Anm. d. Red.*).
05 Vgl. Wido Geis-Thöne, Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), Institut der deutschen Wirtschaft, IW-Report 15/2020.
06 Vgl. Christina Anger/Axel Plünnecke, Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit, IW-Kurzbericht 44/2020.
07 Vgl. Anke Langner/Axel Plünnecke, Folgen der Schulschließungen für Bildungschancen, in: Christian Apfelbacher et al. (Hrsg.), Gesundheitliche und soziale Folgewirkungen der Corona-Krise: Eine evidenzbasierte interdisziplinäre Bestandsaufnahme, Basel u.a. 2020, S. 11.
08 Siehe dazu auch Beiträge in der APuZ 45/2020 zum Thema „Care-Arbeit", insbesondere den von Phillip Krohn (*Anm. d. Red.*).
09 Vgl. Christian S. Czymara/Alexander Langenkamp/Tomás Cano, Cause for Concerns: Gender Inequality in Experiencing the COVID-19 Lockdown in Germany, in: European Societies 2020, S. 1–14.
10 Miriam Beblo/Sabine Walper, Folgen längerfristiger zeitgleicher Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit zu Hause, in: Apfelbacher et al. (Anm. 7), S. 8f.
11 Vgl. Philippe Vincent-Lamarre/Cassidy R. Sugimoto/Vincent Larivière, The Decline of Women's Research Production During the Coronavirus Pandemic. Preprints Analysis Suggests a Disproportionate Impact on Early Career Researchers, 19.5.2020, www.natureindex.com/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic.
12 Vgl. Digitalpakt Schule: Milliarden für Schuldigitalisierung noch nicht angekommen, 30.8.2020, www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-08/digitalpakt-schule-digitalisierung-unterricht-foerdergeld.
13 Vgl. Birgit Eickelmann/Kerstin Drossel/Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.), Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland, 6.5.2020.
14 Vgl. Birgit Eickelmann/Wilfried Bos/Amelie Labusch, Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven, in: Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster–New York 2019, S. 7–31.
15 Vgl. Eickelmann/Drossel/Vodafone Stiftung Deutschland (Anm. 13).

und Gymnasiasten wurde täglich mit Lernmaterial versorgt; bei weniger als 10 Prozent war das nicht mindestens einmal pro Woche der Fall. In anderen Schulformen war der Kontakt zwischen Lehrkräften und Kindern und Jugendlichen weniger dicht.[16] Die Dichte an Materialsendungen und Kommunikationswegen wurde auch durch eine Eltern-Online-Befragung der Universität Münster im April/Mai 2020 mit 6685 Befragten bestätigt.[17]

Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler hat auch unter häuslich günstigen Bedingungen während des digitalen Fernunterrichts deutlich weniger für die Schule getan. Eine Online-Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung unter mehr als 1000 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der beiden Abschlussjahrgänge in insgesamt acht Bundesländern ergab, dass mehr als jeder dritte Jugendliche weniger als zwei Stunden pro Tag für schulische Aktivitäten aufwendete.[18] Dies trifft gerade für Schülerinnen und Schüler mit einem Notendurchschnitt schlechter als 2,5 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu. Dabei zeigte es sich: Je häufiger die Schülerinnen und Schüler Kontakt zur Schule hatten, desto mehr Zeit investierten sie in schulische Aktivitäten.

Die befragten Eltern waren insgesamt überwiegend zufrieden.[19] Die geringste Zufriedenheit lag bei den verwendeten digitalen Angeboten vor, mit denen 35,8 Prozent (eher) unzufrieden waren. Dies ist vor dem Hintergrund der derzeitigen digitalen Ausstattung der Schulen kein überraschendes Ergebnis.[20] Von den Möglichkeiten des digitalen Unterrichts scheinen die Eltern nach den Erfahrungen im „Lockdown" nicht besonders überzeugt zu sein: 65 Prozent der Eltern schulpflichtiger Kinder stimmen der Aussage zu, „in meinen Augen hat die Krise gezeigt, dass Digitalunterricht nur eine Notlösung sein kann. Die Chancen, die der Digitalunterricht bietet, werden überbewertet, und Digitalunterricht kann auch in Zukunft den regulären Schulunterricht nicht annähernd ersetzen." Die Gegenposition, der zufolge die Krise gezeigt habe „welche Möglichkeiten der digitale Unterricht bietet und wir deshalb die Digitalisierung stärker vorantreiben sollten", wurde nur von 29 Prozent bejaht.[21] Gemäß einer Studie der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz fühlten sich 79 Prozent der befragten Eltern (rund 1500 Familien) ihrer Rolle als „Hilfslehrerinnen und Hilfslehrer" fachlich gewachsen.[22] Dieses Ergebnis, das, wie die Autorinnen und Autoren bemerken, an der Sozialstruktur der teilnehmenden Eltern liegt, konnten wir in unserer eigenen Studie nicht bestätigen.

BEFUNDE AUS OSTWÜRTTEMBERG

In einem Projektseminar[23] haben wir im Juli 2020 insgesamt 62 Leitfadeninterviews geführt und um standardisierte Befragungen ergänzt (*Tabelle*). Die Befragten kamen in der Regel aus Ostwürttemberg. Es wurde zwar darauf geachtet, alle Schulformen sowie unterschiedliche familiale Lebensformen (Haushalt- und Familienform, Kinderanzahl, Erwerbstätigkeit, Sozialstatus) einzubeziehen. Es kann jedoch kein Anspruch auf Repräsentativität – auch nicht für Ostwürttemberg – erhoben werden.

Die Untersuchungsfragen lauteten: Wie kommen die Betroffenen – Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler – mit dem durch die Corona-Pandemie induzierten Heimunterricht zurecht? Wie beeinflusst die Schulschließung den Familienalltag mit Blick auf das Lernen? Wie gehen Eltern und Kinder damit um? Welche Unterstützung erfahren sie? Wie sehen das die Kinder und Jugendlichen selbst? Gelingt es den Lehrkräften, eine strukturierte Ansprache ihrer Schülerinnen und Schülern aufrechtzuerhalten? Auf welche Unterstützungssysteme greifen sie zurück, welche didaktischen Maßnahmen set-

16 Vgl. Silke Anger et al., Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen, 23.4.2020, www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen.

17 Vgl. Andreas Sander/Laura Schäfer/Stefanie van Ophuysen, Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familiäre Lernbegleitung in Zeiten von Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie (FamiLeb)" – Eine Online-Befragung von Eltern in Nordrhein-Westfalen, Münster 2020.

18 Vgl. Anger et al. (Anm. 16).

19 Vgl. Sander/Schäfer/van Ophuysen (Anm. 17).

20 Vgl. ebd., S. 14f.

21 Thomas Petersen, Deutsche Fragen – Deutsche Antworten. Schulbeginn mit Sorgen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.8.2020, S. 8.

22 Vgl. Axinja Hachfeld/Philipp Möhrke/Stephan Schumann, Schulschließung und Familienleben, 8.4.2020, www.uni-konstanz.de/universitaet/aktuelles-und-medien/aktuelle-meldungen/presseinformationen/presseinformationen/familienleben-waehrend-der-schulschliessung.

23 Das Vorhaben wurde von der Werner-Zeller-Stiftung gefördert. Bei der Auswertung half Franziska Schmid.

Tabelle: Gesamt- und Teilstichproben

	MERKMAL	N
	Gesamtstichprobe	690
	davon Leitfadeninterviews	62
GRUPPE	Schülerinnen und Schüler	375
	Eltern	194
	Lehrkräfte	121
SCHULFORM	Grundschule	118
	Gemeinschaftsschule	9
	Hauptschule	7
	Realschule	79
	Gymnasium	203
	Sonstige Schule	20

Quelle: Eigene Darstellung.

zen sie ein? Und nicht zuletzt: Gibt es auch positive Erfahrungen, die für die weitere Entwicklung ihrer Schulen genutzt werden können?[24]

Familiäre Situation

Die Eltern standen plötzlich vor Herausforderungen, die nicht nur die zu bearbeitenden schulischen Aufgaben betrafen. Viele Eltern fühlten sich durch die Doppelbelastung von Beruf und Familie während der Corona-Hochphase gestresst. Zur Mehrfachbelastung kam die Schwierigkeit, die Kinder zum selbstständigen Lernen anzuhalten. Große Unzufriedenheit wurde auch in Bezug auf die elterliche Freizeit deutlich.

Eltern übernahmen plötzlich Aufgaben der Lehrperson und stießen dabei an ihre Grenzen. Meist haben sie sich organisatorisch am normalen Schulalltag orientiert: Wo es ihnen möglich war, versuchten sie Aufgaben mit den Kindern morgens nach dem Frühstück zu erledigen.

Eltern mit mehreren schulpflichtigen Kindern beobachteten offenbar sehr genau, was die verschiedenen Lehrkräfte machten, und brachten dies in Gesprächen untereinander oder auch mit der Lehrkraft zum Ausdruck. Generell beklagten Eltern, dass die Kinder Probleme damit hatten, mehrere Stunden am Stück in der häuslichen Umgebung zu lernen, so wie es im Schulalltag stattfindet. Schülerinnen und Schüler erfuhren dabei auf der einen Seite mehr Druck von bildungsbeflissenen Eltern, wohingegen andere Kinder weniger Druck, aber auch weniger Unterstützung bekamen.

Es wurden auch Vorteile des „Homeschoolings“ benannt. So berichtete, eine Mutter, dass ihr Kind gefühlsmäßig viel besser zurechtkomme als in der Schule, da es dort im Unterricht durch andere Kinder sehr stark abgelenkt sei („Klassenclown“). Gemeinschaftsschuleltern, von denen allerdings nur wenige befragt wurden, berichteten, dass ihre Kinder das selbstständige Arbeiten gewohnt seien.[25] Als positiv wurde „flexiblere Zeiteinteilung und weniger Zeitdruck“ und ein besserer Einblick in den Lernstand und die Schulaufgaben vermerkt.

Sicht der Kinder und Jugendlichen

Herausstechend bei Schülerinnen und Schülern ist zunächst der sehr geringe Anteil, der angab, dass ihnen die Zeit zu Hause „gut“ oder gar „sehr gut“ gefallen habe. Selbst bei Grundschülern sank die Freude über „mehr Zeit mit Mama“ „von Woche zu Woche“. Wie es ein Schüler auf den Punkt brachte: „An der Schule zu Hause nervt mich am meisten, dass ich selbst zeitweise so unmotiviert und lustlos bin.“ „Das Dach fällt“ ihnen „auf den Kopf“ und sie wünschen sich „das alte normale Leben“ zurück.

Kinder und Jugendliche vermissen also in der Tat relativ rasch die Schule, und zwar weniger als Lernort, sondern als Ort der Begegnung, der alltäglichen Strukturierung und der sozialen Erfahrung. Doch auch die Kinder und Jugendlichen erwähnten Vorteile („Ausschlafen“, „Kein morgendlicher Stress“, „eigenes Tempo“, „nicht immer alles x-mal vorgekaut“). Einige Kinder berichteten, sie fänden jetzt „Mathe besser“, weil sie „mehr Zeit zum Nachdenken hätten“ oder „weil (…) wir mal was ganz Neues [machen]“. Viele lobten, dass ihre Lehrkräfte immer erreichbar seien, um Fragen direkt und schnell beantworten zu können.

24 Im Folgenden stammen alle Zitate aus den Leitfadeninterviews, alle Größen- und Vergleichsangaben aus den standardisierten Befragungen. Prozentangaben werden vermieden, da keine repräsentative Befragung vorliegt und sich die in den standardisierten Befragungen eingesetzten Fragen im Verlauf der Studie änderten.

25 Die Gemeinschaftsschule ist ein vergleichsweise neuer Schultyp in Baden-Württemberg, der alle Niveaustufen vereint und individualisiertes Lernen vorsieht.

Schulen und Lehrkräfte

Entgegen unserer Erwartungen zeigte sich, dass in den meisten Schulen weder die technische Ausstattung noch die digitalen Kompetenzen das zentrale Problem für die Schulen beziehungsweise Lehrkräfte darstellte. Eher wurde auf die fehlende Ausstattung in den Familien hingewiesen. Vereinzelt ermöglichten die Schulen, auch durch außerschulische Kooperationen, den Familien Endgeräte dort zur Verfügung zu stellen, wo Bedarf bestand. Als besonders problematisch empfanden es Lehrkräfte aber, wenn es nicht gelang, Kontakt mit einzelnen Kindern beziehungsweise deren Eltern herzustellen und aufrechtzuerhalten. Während viele Lehrkräfte versuchten, aktiv auf schwer erreichbare Familien zuzugehen, gab es auch resignierende und herabwürdigende Aussagen über „faule Kinder" und „unwillige Eltern". Andere bemängelten im Gegenteil (zu) hohe elterliche Ansprüche.

Nicht wenige Lehrkräfte fühlten sich überfordert. Sie verwiesen auf zu wenig Unterstützung im digitalen Bereich. Ihre Arbeitszeit habe sich eher verlängert („Suche nach passenden Erklärvideos oder auch die Selbsterstellung von entsprechenden Videos", „mehr individuelle Betreuung"). Außerdem müsse eine Unterrichtsstunde wesentlich genauer geplant werden, „da die Aufmerksamkeit der SuS [Schülerinnen und Schüler] in den Videokonferenzen schnell schwindet". Mehrere Lehrkräfte wünschten sich einen klaren Rahmen vom Land, aber innerhalb dieser festen Eckpunkte mehr Handlungsspielraum und Gestaltungsfreiheit für ihre Schulen. Schulleitungen waren im Dauereinsatz. Sie beklagten die Kommunikation mit dem Kultusministerium, die sich in einer Flut von Rundschreiben erschöpft habe. Gewünscht wurden zusätzliche Stunden zur gezielten Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler und eine bessere digitale Ausstattung.

Hinsichtlich der innerschulischen Organisation (etwa Teamarbeit, Arbeitsteilung) gab es gegensätzliche Aussagen. Es wird sowohl berichtet, dass „der größte Teil des Kollegiums unsichtbar geworden [ist]". Anderseits gab es Schulen, in denen sich das Kollegium wechselseitig „mit erstelltem Material oder im Umgang mit der Lernplattform unterstützte". Lehrkräfte verwendeten zahlreiche, über Schulen und Schulformen hinweg unterschiedliche Kommunikationsmedien, Online-Portale und digitale Anwendungen. Auffällig ist zudem der Unterschied zwischen Regelschulen und Förderschulen. In Letzteren griff man eher auf analoge Pakete zurück, die durch regelmäßige (Kontroll-)Telefonate unterstützt wurden. Mit Fragen des Datenschutzes wurde überwiegend pragmatisch umgegangen, anders sei Fernunterricht angesichts der vielen Kommunikationsapps, Lern- und Videoplattformen gar nicht möglich.[26]

Das selbstständige Lernen habe bei guten Schülerinnen und Schüler relativ gut funktioniert, während schwächere größere Schwierigkeiten gehabt hätten. Dies bereitet den Lehrkräften Sorge: „Die Unterschiede unter den Familien sind hier viel zu groß und werden durch diese Art des Unterrichts noch größer." Anders ausgedrückt: „soziale Unterschiede, die immer schon da waren, werden jetzt noch deutlicher".

Lehrkräfte haben auch positive Erfahrungen mit dem „Homeschooling" gemacht. Für notwendige Übungen sei nun mehr Zeit. Als positive Erfahrung wird von einigen Lehrkräften die bessere Kommunikation und engere Zusammenarbeit mit den Eltern und Schülerinnen und Schülern berichtet. Durch die Einzelgespräche hätte man individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen können. Insgesamt ist die Mehrzahl der Auffassung, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung nicht unter dem „Homeschooling" gelitten habe.

Es wurde zudem von (Selbst-)Lerneffekten berichtet: „Ich traue mir jetzt im Digitalen viel mehr zu. Das Ganze ist keine Hexerei." Ein Indiz hierfür ist auch, dass häufig zunächst nur über E-Mail kommuniziert wurde, etwa um Arbeitsblätter zu verschicken, im Lauf der Zeit aber zunehmend versiert auch andere technische Möglichkeiten genutzt wurden. Nicht wenige Lehrkräfte berichten, sie würden gewisse Neuerungen beibehalten. Wie eine Lehrkraft treffend und zugleich einschränkend formuliert hat: „Die Digitalisierung hat einen großen Sprung nach vorne gemacht, allerdings nicht überall in gleichem Maße und auf Kosten einzelner Kolleginnen, welche sich in diesem Bereich bereits auskannten." Die Frage, ob Präsenzunterricht auch in Zukunft ganz oder teilweise durch andere Lernformen ersetzt werden könne, wurde rundweg verneint. Das sei ein „Hirngespinst". Schu-

26 Wie andere Bundesländer auch hat sich Baden-Württemberg mit bislang mäßigem Erfolg, aber großem finanziellen Aufwand am Aufbau einer einheitlichen Lernmanagement- und Content-Plattform für alle Schulen versucht. Vgl. zuletzt „Wildwuchs beim Fernunterricht an Schulen", in: Südkurier, 31.10.2020.

le sei ein soziales Gefüge mit persönlichen Beziehungen, Kontakten und haptischen Erlebnissen, die nur live vermittelt werden können. Soziales Lernen entfalle im Fernunterricht komplett.

EIN ERSTES FAZIT

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Eltern mehrheitlich mit der Gestaltung des „Homeschoolings" durch die Schule und die Begleitung durch die Lehrkräfte zufrieden waren. Als besondere Herausforderung (aus Elternsicht) erwies es sich, die Lernmotivation ihrer Kinder hochzuhalten. Insofern wird man sagen dürfen, Schulen und Lehrkräfte sind ihrer (Eigen-)Verantwortung gerecht worden. Dass vieles hätte besser sein können, ist natürlich unbenommen.

Viele Lehrkräfte haben sich, oft auch für sie selbst überraschend, auf neue Technologien eingelassen. Bildungspolitik und Bildungsadministration hätten also allen Grund, „ihren" Schulen mehr zu vertrauen. Während in Deutschland nur 13 Prozent aller relevanten Entscheidungen (hierzu zählen etwa die Auswahl von Lehrkräften oder die Aufstellung eines Schulbudgets) vor Ort in den Schulen getroffen werden, sind es in erfolgreicheren PISA-Ländern deutlich mehr.[27] Statt sich um die Feinsteuerung zu kümmern, sollten sich die Kultusministerien darauf konzentrieren, die nötigen Arbeitsressourcen, vor allem ausreichend Personal, bereitzustellen.

Hingegen deutet sich gemäß unserer Befragung nicht an, dass die Corona-Krise als Katalysator wirken könnte, unerledigte bildungspolitische Reformen zu befördern. Sicherlich wird der Digitalisierungsstand der Schulen eine Beschleunigung erfahren; dies stand aber schon lange auf der Tagesordnung. Manche didaktische Neuerung, etwa hinsichtlich der Vielfalt der Betreuungsmöglichkeiten im Fernunterricht, wird über den Fernunterricht hinaus Bestand haben. Doch die „Grammatik der Schule" erweist sich als krisenresistent. Die zu Recht geforderte Neuorientierung von Kooperations- und Kommunikationsmustern auf mehreren Ebenen der Organisation von Schule,[28] wurde in unseren Daten nicht sichtbar. Das ist vielleicht auch nicht verwunderlich, da in Krisenzeiten als erstes auf eingefahrene Routinen zurückgegriffen wird.

Die Corona-Krise hat überdeutlich gemacht, dass Schulen nicht nur ein Lernort, sondern auch ein Ort sind, soziale Bedürfnisse zu erfüllen und psychosoziale Fertigkeiten zu üben. Diese Funktion kann die beste digitale Ausstattung nicht ersetzen. Daher abschließend zwei Vorschläge, die sich zwar nicht direkt aus unseren Daten erschließen, aber doch helfen könnten, Schule (noch) besser und krisenfester zu machen.

1. Der digitale Fernunterricht hat einerseits die Bedeutung des selbstständigen Lernens gezeigt. Selbstgesteuertes Lernen muss also stärker verankert werden. Anderseits wissen wir aber, dass offene Unterrichtsformen den Leistungsschwächeren oft nicht gerecht werden. Eine Möglichkeit, Elemente offenen Unterrichts ohne ihre Nachteile in die Schule zu integrieren, könnte der Einsatz sogenannter Lebenskompetenzprogramme sein. Solche, die persönlichen Ressourcen stärkenden Alltagsfähigkeiten (*life skills*) können auch die – gerade von den Eltern oft unterschätzten – Fächer wie Musik, Sport, Ernährung und Kunst fördern, die im Übrigen dazu beitragen, dass die Kinder in *Haupt*fächern bessere Leistungen bringen.[29]

2. Im Fall einer erneuten Schulschließung kann es nicht sein, dass der Kontakt zu einer Familie abreißt. In solch einem Szenario brauchen die Lehrkräfte Unterstützung. Ähnlich wie in den Gesundheitsämtern Kontaktpersonen-Ermittler („Containment Scouts") beim Nachverfolgen von Covid-19-Infektionsketten eingesetzt werden, müssten den Schulen „Kontaktscouts" zur Verfügung stehen.[30] Ein solches Arrangement würde überdies zur Öffnung der Schule in den Sozialraum beitragen.

27 Vgl. OECD, PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, Paris 2016, Figure II.4.7.
28 Vgl. Britta Klopsch/Anne Sliwka, Brauchen wir eine neue „Grammatik der Schule"?, 12.8.2020, https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/brauchen-wir-eine-neue-grammatik-der-schule.
29 Vgl. Wido Geis-Thöne/Ruth Maria Schüler, Lebenslagen und Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern, IW-Trends 2/2019.
30 Ein Anfang könnten die „Team-Lehrkräfte" sein, für die derzeit das bayerische Kultusministerium wirbt.

STEFAN IMMERFALL
ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd.
stefan.immerfall@ph-gmuend.de

„WIR WOLLEN WIEDER IN DIE SCHULE"

Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken

Wilfried Schubarth

Als Bundeskanzlerin Angela Merkel auf ihrer traditionellen Sommerpressekonferenz Ende August 2020 ihre Ziele für die nächste Zeit verkündete, stand die Aussage, „alles zu tun, dass unsere Kinder nicht Verlierer der Pandemie sind" ganz oben – noch vor dem Wirtschaftsleben und dem gesellschaftlichen Zusammenhalt.[01] Damit zeigte die Bundesregierung eine steile Lernkurve, waren doch Kinder und Jugendliche während der Corona-Pandemie lange Zeit nicht im Fokus gewesen. Seitdem lernen wir täglich mehr über die Pandemie und das Leben mit ihr. Dazu gehört, die Erfahrungen der Corona-Krise für die Zukunft kritisch aufzuarbeiten, auch im Bereich von Schule und Bildung.

In diesem Beitrag gehe ich den Fragen nach, was aus der Corona-Krise über Schule als sozialen Ort gelernt werden kann und was das für die Zukunft von Schule und Bildung bedeuten könnte. Dabei wird zunächst anhand aktueller Studien gezeigt, inwieweit Kinder und Jugendliche eine vernachlässigte Gruppe in der Corona-Krise waren. Daran anschließend werden theoretische und empirische Perspektiven auf Schule als sozialkommunikativer Lern- und Erfahrungsraum entwickelt und abschließend Folgerungen für Schule und Bildung abgeleitet.

KINDER UND JUGENDLICHE ALS VERLIERER DER KRISE?

Bereits Ende April, sechs Wochen nach dem „Lockdown", fragte die Deutsche Presse-Agentur: „Sind Kinder die Verlierer der Corona-Krise?",[02] und verwies auf gesperrte Spielplätze, Kontaktverbote zu Peers und Großeltern sowie die weitgehende Schließung von Kitas und Schulen. Expert*innen wurden zitiert, die auf mögliche negative Folgen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hinwiesen, so auf psychosoziale Schäden durch Eingesperrtsein und Kontaktverbote sowie auf die Überforderung der Familien durch „E-Schooling", was zu enormen Spannungen oder gar zu Gewalt führen könne. „E-Schooling" könne die Lehrkraft nicht ersetzen. Die Bedürfnisse von Kindern seien bisher nicht berücksichtigt worden – so ein erstes Fazit. Eine „Generation Corona" sei zu erwarten, äußerte die Sozialpsychologin Barbara Krahé im „Tagesspiegel".[03]

Die in der Folgezeit präsentierten Studien schienen die Befürchtungen der Expert*innen zu bestätigen. Als erstes machten die JuCo- und KiCo-Studien der Universitäten Frankfurt am Main und Hildesheim auf die Probleme von Kindern und Jugendlichen aufmerksam. So zeigte die JuCo-Studie, eine Online-Befragung unter etwa 6000 Jugendlichen im Zeitraum April 2020, dass Jugendliche und junge Erwachsene nicht den Eindruck hatten, dass ihre Interessen in der derzeitigen Krise zählten. Ihre Sorgen würden nicht gehört, und in die Gestaltungsprozesse wären sie nicht eingebunden. Einsamkeitsgefühle und Verunsicherung seien verbreitet. Problematisch sei, dass sie nicht als junge Menschen, sondern ausschließlich als Schüler*innen gesehen werden, die im System funktionieren sollen. Das Autorenteam schlussfolgerte, dass das Recht junger Menschen auf Beteiligung und Schutz kein „Schönwetterrecht" sei, sondern krisenfest sein müsse, denn schließlich seien die Rechte der jungen Menschen Grundrechte, deren Einschränkung begründet werden müsse.[04]

Die parallel vorgenommene KiCo-Studie unter etwa 25 000 Eltern machte auf die Belastungen in den Familien aufmerksam, die mit dem Wegbrechen der Infrastruktur für Kinder und Jugendliche und die prekäre Situation in den Betreuungs-, Freizeit- und Bildungsangeboten entstanden waren. Familien seien eine Art Seismograph für gesellschaftliche Probleme, wobei sich soziale Folgen besonders dort zeigen würden, wo bereits vorher strukturelle Benachteiligung

und mehrfache Belastungen vorlagen – ein Befund, der in den nachfolgenden Studien immer wieder bestätigt wurde. Gegenüber dem „Homeschooling" zeigten sich die Eltern eher neutral, die Unterstützung durch Lehrkräfte sowie die Information seitens der Schulen wurde dagegen mehrheitlich kritisiert.[05]

Die Herausforderungen für Familien, aber auch die Gefährdungen für das Kindeswohl verdeutlichen zwei Studien des Deutschen Jugendinstituts: „Die Ergebnisse zur Betreuung und dem Kontakt zu Lehrkräften und Erzieher/innen legen nahe, dass es bisher im Zweifelsfall den Eltern überlassen bleibt, die Situation zu meistern – und wenn dies nicht gelingt, sind Kinder die Leidtragenden (…). Da sich noch kein Ende der Corona-Krise abzeichnet und es in einer globalisierten Gesellschaft jederzeit wieder zu einer solchen Krise kommen kann, sollte alles darangesetzt werden, Konzepte zu erstellen, die Familien in solchen Situationen noch stärker entlasten und das Wohl der Kinder in den Mittelpunkt stellen."[06] Eine bundesweite Befragung von Jugendämtern konnte die Annahme eines Anstieges von Kindeswohlgefährdung zwar nicht belegen, verwies jedoch auf ein größer werdendes Dunkelfeld, da Fälle von Missbrauch, Gewalt und Vernachlässigung junger Menschen aufgrund unterbrochener Kommunikationswege nicht ausreichend erkannt würden. Zudem könnten zusätzliche Unterstützungsbedarfe entstehen. Zu bedenken seien auch mögliche „Spätfolgen", da Kinder für ihre Entwicklung andere Kinder, Bewegungsfreiheit und Erfahrungsräume bräuchten.[07]

Einen ersten Eindruck über das Ausmaß häuslicher Gewalt im „Lockdown" vermittelte Anfang Juni eine Studie der Technischen Universität München auf Grundlage einer repräsentativen Online-Befragung unter rund 3800 Frauen zwischen 18 und 65 Jahren. Danach wurden in 6,5 Prozent aller Haushalte Kinder gewalttätig bestraft. Etwa 3 Prozent der Frauen wurden Opfer körperlicher Gewalt. 3,6 Prozent wurden von ihrem Partner vergewaltigt. Bei Frauen in Quarantäne und bei Familien mit finanziellen Problemen lagen die Zahlen deutlich höher. Nur ein sehr kleiner Teil der Betroffenen nutzte Hilfsangebote, weshalb die Werbung für solche Angebote ausgebaut werden sollte.[08]

Am 10. Juli 2020 wurde die COPSY-Studie des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf vorgestellt, eine bundesweite Online-Befragung von über 1000 Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren sowie mehr als 1500 Eltern zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psychische Gesundheit. Demnach habe sich die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen während der Corona-Pandemie verschlechtert. Zwei Drittel gaben eine verminderte Lebensqualität und ein geringeres psychisches Wohlbefinden an (im Vergleich: vor der Corona-Pandemie nur ein Drittel). Das Risiko für psychische Auffälligkeiten sei von 18 auf 31 Prozent angestiegen. Hyperaktivität (24 Prozent), emotionale Probleme (21 Prozent) und Verhaltensprobleme (19 Prozent) traten vermehrt auf, ebenso psychosomatische Beschwerden wie Gereiztheit (54 Prozent), Einschlafprobleme (44 Prozent) sowie Kopf- und Bauchschmerzen (40 bzw. 31 Prozent). Lernen sei für zwei Drittel anstrengender geworden. Der Schulalltag wurde teilweise als extrem belastend empfunden. Auch in den Familien habe sich die Stimmung verschlechtert: 27 Prozent der Kinder und Jugendlichen

01 Vgl. Angela Merkel „Mit ein bisschen Vernunft und Beschränkung können wir gut durch diese Zeit kommen", 28.8.2020, www.sueddeutsche.de/1.5013224.

02 Deutsche Presse-Agentur, Sind Kinder die Verlierer der Corona-Krise?, 27.4.2020, www.sueddeutsche.de/leben/familie-sind-kinder-die-verlierer-der-corona-krise-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200427-99-850075.

03 „Eine Generation Corona ist zu erwarten", Interview mit Barbara Krahé, in: Der Tagespiegel, 9.10.2020, S. 21.

04 Vgl. Sabine Andresen et al., Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo, 2020, www.dksb.de/fileadmin/user_upload/JuCo_StudieJugendliche.pdf.

05 Vgl. Sabine Andresen et al., Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo, 2020, https://hildok.bsz-bw.de/files/1081/KiCo_FamilienCorona.pdf.

06 Alexandra Langmeyer et al., Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern, Deutsches Jugendinstitut, 9.5.2020, S. 25f., www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf.

07 Vgl. Andreas Mairhofer et al., Kinder-und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-Pandemie. DJI-Jugendhilfebarometer bei Jugendämtern, Deutsches Jugendinstitut, Juni 2020, www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/1234_DJI-Jugendhilfebarometer_Corona.pdf.

08 Vgl. Technische Universität München, Erste große Studie zu Erfahrungen von Frauen und Kindern in Deutschland: Häusliche Gewalt während der Corona-Pandemie, 2.6.2020, www.tum.de/nc/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/details/36053.

und 37 Prozent der Eltern berichteten, dass sie sich häufiger streiten als vor der Corona-Krise. Vor allem Kinder, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss oder einen Migrationshintergrund haben, erlebten die Veränderungen als äußerst schwierig. Finanzielle Probleme, beengter Wohnraum und eine fehlende Tagestruktur seien Risikofaktoren, weshalb Unterstützungskonzepte für Familien eingefordert werden.[09] Zu ähnlichen Befunden gelangte eine Befragung von 150 Kinderärzten, die vor allem vor den Spätfolgen und möglichen Entwicklungsverzögerungen warnten.[10]

Als erstes Zwischenfazit ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche unter der Corona-Pandemie besonders zu leiden hatten und dass ihre Interessen und Bedürfnisse vernachlässigt wurden. Ihr Grundrecht auf Beteiligung sollte auch in Krisenzeiten gegeben sein. Das heißt auch, sie als junge Menschen zu respektieren und ihnen nicht nur die Rolle der Schülerin beziehungsweise des Schülers zuzuschreiben.

„WIR WOLLEN WIEDER IN DIE SCHULE"

Wie haben nun die Kinder und Jugendlichen den Fernunterricht[11] in der Corona-Krise erlebt? Wer oder was wurde vermisst? Und was sagen die schulbezogenen Corona-Studien dazu?

Schon wenige Wochen nach der Schulschließung häuften sich Berichte, dass Schüler*innen die Schule vermissten, eine bis dahin kaum bekannte Erfahrung. Celine Jeschkeit (14), Binz: „Es ist für mich eine neue Erfahrung, digital unterrichtet zu werden, was ich persönlich nicht so gut finde. Im Klassenzimmer ist es jederzeit möglich, miteinander zu sprechen, Fragen zu stellen und ein Feedback zu bekommen. Da das im Moment nicht möglich ist, ist es wichtig, in Kontakt mit den Mitschülern zu bleiben."[12] Ähnlich David Simovski aus Dagersheim, Jahrgangsstufe 1 des Technischen Gymnasiums, der vor allem seine Freunde vermisste: „Das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse fehlt mir. Auch den meisten meiner Freunde geht es so." Das beobachtete auch Herbert Waldschmidt, leitender Lehrer an der Gottlieb-Daimler-Schule in Sindelfingen: „Viele Schüler sagen: ‚Wir wollen wieder in die Schule.'"[13] Und als die Schulen langsam wieder öffnen konnten, erkannte Lutz Feudel, Schulleiter am Gymnasium Landsberg: „Man lernt Dinge erst zu schätzen, wenn man sie plötzlich nicht mehr hat. Deswegen sind die Schülerinnen und Schüler froh, dass sie wiederkommen dürfen. Die Krise bringt auch positive Erfahrungen mit sich". Aber auch negative, so Andreas Slowig, Leiter des Christian-Woll-Gymnasiums in Halle an der Saale: „Die Schere zwischen starken und schwächeren Schülerinnen und Schülern ist noch weiter auseinandergegangen." Bei der Rückkehr ins Schulhaus überwog jedoch die Freude: „Sieben Wochen Schule zu Hause hinterlassen Spuren. Die Schüler sind strahlend wiedergekommen. So etwas habe ich in 20 Jahren als Lehrer noch nicht erlebt. Aber klar, zuhause herrscht auf Dauer auch eine bedrückende Lernatmosphäre."[14] Dass Kinder und Jugendliche besonders stark unter der Kontaktbeschränkung litten, wurde durch die Studie der TUI Stiftung belegt,[15] womit frühere Befunde bestätigt wurden: Auf die Frage, was sie an der Schule besonders mögen, nannten zwei Drittel der 10- bis 18-Jährigen Treffen mit Freunden und nur 23 Prozent, dass sie dort etwas lernen können.[16]

09 Vgl. Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Psychische Gesundheit von Kindern hat sich während der Corona-Pandemie verschlechtert, 10.7.2020, www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_96962.html.

10 Vgl. Anna Quasdorf, 150 Mediziner warnen vor Folgen. Erschreckende Studie veröffentlicht: Corona-Krise macht Kinder krank, 22.8.2020, www.ruhr24.de/-13864278.html.

11 Zu den Begrifflichkeiten „Homeschooling", „Fernunterricht", „Distanzlernen" und weiteren siehe Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein, „Langsam vermisse ich die Schule …" Schule während und nach der Corona-Pandemie, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 9–33.

12 Zit. nach Klaus Amberger, Schüler aus MV in der Corona-Krise: Viele vermissen Freunde und Schule, 2.4.2020, www.ostsee-zeitung.de/Mehr/Meinung/Kommentar/Schueler-aus-MV-in-der-Corona-Krise-Viele-vermissen-Freunde-und-Schule.

13 Zit. nach Gerlinde Wicke-Naber, Homeschooling in der Corona-Krise. Die Schüler vermissen die Schule, 30.3.2020, www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.homeschooling-in-der-corona-krise-die-schueler-vermissen-die-schule.e658f3ca-ef52-42b9-9bce-690e8ad9c4fa.html.

14 Zit. nach Oliver Leiste, Lernen während der Coronakrise: Wie Schüler die Schulen vermissen – und umgekehrt, 14.5.2020, www.mdr.de/sachsen-anhalt/wie-schueler-die-schulen-vermissen-100.html.

15 Vgl. Marcus Spittler, Corona – Eine Generationenfrage?, 2020, www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020_10-Corona-Eine-Generationenfrage-Beitrag-Marcus-Spittler-WZB.pdf.

16 Vgl. Jürgen Zinnecker et al., null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2004.

Während die Erfahrungsberichte typische Stimmungen im „Lockdown" wiedergeben, konzentrierten sich die schulbezogenen Studien vor allem auf das Lernen im Fernunterricht. Danach habe die Krise bestehende Bildungsungleichheiten verschärft. Schereneffekte werden vor allem auf fehlende Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufes zurückgeführt, was wiederum mit fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten in benachteiligten Familien zusammenhängt.[17] Besonders große Herausforderungen werden für Schulen in „sozialen Brennpunkten" und bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostiziert.

Die Lernzeit habe sich, Elternbefragungen zufolge, von 7,4 auf 3,6 Stunden halbiert; umgekehrt sei die Zeit mit Computer, Fernsehen und Handy von 4 auf 5,1 Stunden angestiegen. Neben Wissenslücken wurde auch eine Vertrauenslücke konstatiert, da die Hälfte der Kinder nie Online-Unterricht und nie ein persönliches Gespräch mit einer Lehrkraft in dieser Zeit gehabt hätte.[18] Auch wurden die Folgen der verminderten Lernzeit für das Erwerbseinkommen und den künftigen Arbeitsmarkterfolg berechnet.[19] Im Unterschied zu den Eltern schätzen die Lehrkräfte den Fernunterricht so ein: Etwa ein Drittel hätten zu sämtlichen Schüler*innen Kontakt gehalten, die Hälfte hätte einen Großteil erreicht, nur drei Prozent hätten keinen Kontakt gehabt. Die Mehrheit befürchtet, dass der Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Leistungen zugenommen habe. Zwei Drittel der Schulen hatten für den Fernunterricht kein Gesamtkonzept, bei digital gestütztem Lernen bestehe großer Nachholbedarf.[20] Die Lernenden wünschten sich für künftigen Fernunterricht häufigeres Feedback, mehr Videokonferenzen und Erklärvideos sowie eine bessere Organisation.[21] Expert*innen gaben Hinweise für eine Verbesserung des häuslichen Lernens für Lehrkräfte, Eltern und Bildungsadministration.[22]

Als zweites Zwischenfazit ist festzustellen, dass Schüler*innen ihre Freunde, ihre Klasse und Lehrkräfte vermisst haben. In den Schulstudien kommt das jedoch kaum vor. Diese konzentrieren sich auf mangelnden Wissenszuwachs und auf sich verschärfende Ungleichheiten, während mögliche Verluste an sozialem Lernen sowie die sozialkommunikativen Bedürfnisse der Schüler*innen meist außen vor bleiben. Schule erscheint als reine Unterrichtsanstalt, die Wissen zu vermitteln habe. Angesichts scheinbar zunehmender Probleme infolge der Corona-Krise stellt sich die Frage nach Defiziten im sozialen Umgang und entsprechenden Konsequenzen umso dringender.[23]

WOZU IST DIE SCHULE DA?

Dieser Kontrast von im „Lockdown" erlebter Bedeutung von Schule als sozialkommunikativer Ort einerseits und der Fokussierung auf Schulleistungen andererseits führt zur Frage, welche Leitbilder von Schule in der Gesellschaft existieren und wozu Schule eigentlich da ist – eine Frage, die seit Längerem diskutiert wird. In der Schultheorie ist Konsens, dass Schule verschiedene gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, die ein Spannungsfeld bilden:[24] die Enkulturationsfunktion, die in die Kultur und Sinnsysteme einführt; die Qualifikationsfunktion, die auf berufsrelevante Fähigkeiten zielt; die Allokationsfunktion, die über Prüfungen unterschiedliche Berufslaufbahnen zuweist; und die Integrationsfunktion, die über die Vermittlung

17 Vgl. Stefan Huber/Christoph Helm, Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 37–60.

18 Vgl. Ludger Wößmann et al., Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? Ifo Institut, Ifo Schnelldienst 9/2020, www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-etal-bildungsbarometer-corona.pdf.

19 Vgl. Ludger Wößmann, Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können, Ifo Schnelldienst 6/2020, www.ifo.de/DocDL/sd-2020-06-vorab-woessmann-corona-schulschliessungen.pdf

20 Vgl. Birgit Eickelmann/Kerstin Drossel, Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland, Mai 2020, www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf.

21 Vgl. Albrecht Wacker/Valentin Unger/Thomas Rey, „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?" Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht", in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 79–94.

22 Vgl. beispielsweise Olaf Köller et al., Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 163–174.

23 Vgl. Alexander Kissler, Rektorin einer Berliner Grundschule schlägt Alarm: Die Bedingungen nach den Corona-Schließungen seien „absolut furchtbar", 13. 10. 2020, www.nzz.ch/ld.1581404.

24 Vgl. Helmut Fend, Neue Theorie der Schule, Wiesbaden 2006, S. 49 ff.

von Werten und Normen die gesellschaftspolitische Ordnung stabilisieren und zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen soll. Mitunter wird noch die Funktion als Treffpunkt für die Peergroup hinzugezählt. Gerade letztere wurde von den Schüler*innen im „Lockdown" als besonders bedeutsam erlebt, wurden doch vor allem die Peers vermisst. Insofern ist Schule der beste Platz, sich mit Freund*innen zu treffen.

Vor dem Hintergrund der skizierten Befundlage wird die These vertreten, dass sich durch die Corona-Krise die Spannung zwischen den Funktionen von Schule weiter verschärft hat: Die Diskussionen um die Abschlussprüfungen sowie um verminderte schulische Leistungen zeigen, dass der Fokus auf der Allokations- und die Qualifikationsfunktionen liegt, während die Legitimationsfunktion, insbesondere die Werte- und Demokratiebildung, außen vor blieb. Somit wurden die in den Bildungs- und Erziehungszielen formulierten personalen und sozialen Kompetenzen nur sehr eingeschränkt gefördert. Ausdruck dieser Schieflage ist die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen vornehmlich als Leistungsträger*innen und die weitgehende Negierung ihrer sozialkommunikativen sowie Partizipationsbedürfnisse. Auch unsere Studien belegen diese Schieflage. So nehmen Lehrkräfte Mobbingfälle vor allem durch ihre „Leistungsbrille" wahr, was eine konstruktive Konfliktlösung erschwert.[25]

Das Auseinanderfallen zwischen dem funktionalen und dem sozialen System von Schule führt nach dem Sozialpädagogen Lothar Böhnisch zu einem „Anomieproblem", dessen Kennzeichen die Trennung von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein sei.[26] Während bei Letzterem der junge Mensch als Ganzes gesehen wird, wird er bei der Schüler*innenrolle auf das Funktionieren im System Schule reduziert. Auch der Pädagoge Helmut Fend unterscheidet verschiedene Systeme von Schule – das Funktionssystem der Leistungserbringung, der sozialen Akzeptanz und das Selbstsystem – und plädiert für eine „ganzheitliche" Persönlichkeitsentwicklung, die Leistung, Selbstwertgefühl und soziale Empathie umfasst.[27]

Die Berichte über vermisste Rückmeldungen und mangelnde Lernmotivation verdeutlichen, dass Lernen vor allem ein sozialer Prozess ist, der von der unmittelbaren Interaktion lebt. Gerade der junge Mensch braucht für seine Entwicklung das Gegenüber und die Gruppe als Spiegelung und Anreiz. Digitalisierung und Fernunterricht können die direkte Begegnung nicht ersetzen. Die Bedeutung der Schule und Schulklasse als soziales System, der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie der Peerkultur für das Gelingen des Bildungs- und Erziehungsauftrages ist belegt.[28] Auch in der Gewalt- sowie der Gesundheitsforschung erweisen sich das Schul- beziehungsweise Klassenklima als wichtige Faktoren.[29]

In den vergangenen Jahren wurden immer wieder Visionen von Schulen entwickelt: vom „Gemeinsamen Haus des Lernens" (1995) über „Bildung neu denken" (2003) bis zum „New Learning" (2020). Der Bildungsforscher Hans Brügelmann hat ein Bild von Schule als Ort der Begegnung von Generationen und von Kulturen entworfen, die die Aufgabe hat, gemeinsame Orientierungen zu entwickeln, die trotz aller Verschiedenheit tragfähig sind. Im Unterschied zur PISA-Debatte, die den Blick verengt hätte, setzt er auf Selbst- und Mitbestimmung, Partizipation und die Vorbereitung der Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen in der Demokratie.[30] Angesichts der Polarisierung in der Gesellschaft und der Anfälligkeit auch Jugendlicher für Rechtspopulismus und Verschwörungsmythen ist die Dis-

25 Vgl. Ludwig Bilz et al., Gewalt und Mobbing an Schulen, Bad Heilbrunn 2017.

26 Vgl. Lothar Böhnisch, Schule als anomische Struktur, in: Wilfried Schubarth/Wolfgang Melzer (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen 1993, S. 147–158.

27 Vgl. Helmut Fend, Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. IV, Bern 1997.

28 Vgl. z. B. Walter Herzog, Schule und Schulklasse als soziale Systeme, in: Rolf Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S. 155–194; Birte Knierim/Diane Raufelder/Alexander Wettstein, Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1/2017, S. 35–48.

29 Vgl. Wolfgang Melzer et al., Gewaltprävention und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2011[2]; Bilz et al. (Anm. 25); Sebastian Wachs et al., Mobbing an Schulen, Stuttgart 2016; Wilfried Schubarth, Gewalt und Mobbing an Schulen, Stuttgart 2020[4]; Nancy John/Ludwig Bilz, Kinder- und Jugendgesundheit in Brandenburg. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie 2018 im Auftrag der WHO, Lengerich 2020.

30 Vgl. Hans Brügelmann, Die Schule als Sozialisationsinstanz oder: Was lernen junge Menschen in der Schule und was außerhalb?, in: Imbke Behnken/Jane Mikota (Hrsg.), Sozialisation, Biografie und Lebenslauf, Weinheim–München 2009, S. 90–109.

kussion um Partizipation, Werte- und Demokratiebildung längst überfällig.[31]

Die Corona-Krise, so das dritte Zwischenfazit, hat die soziale Schieflage des Systems Schule offengelegt, einschließlich der Vernachlässigung des sozialen Systems von Schule. Eine Verbesserung der sozialen Qualität von Schule könnte auch die Bildungsungleichheiten vermindern helfen. Reformorientierte Schulen und Schulpreisträger-Schulen zeigen, wie das gelingen kann.[32]

SCHULE ALS SOZIALEN UND DEMOKRATISCHEN ORT GESTALTEN

Aus dem Dargelegten lassen sich fünf Punkte resümieren beziehungsweise ableiten:

1. Kinder und Jugendliche sind von der Corona-Krise in mehrfacher Hinsicht betroffen: Ihre Freiräume, Entwicklungsmöglichkeiten und sozialen Beziehungen sind eingeengt, hinzu kommen psychische Belastungen und Gefährdungen des Kindeswohls. Eine „Generation Corona" könnte die Folge sein. Dies steht im Kontrast zur öffentlichen Debatte, bei der sie oft nur als Leistungsträger*innen oder exzessive Partygänger*innen vorkommen.

2. Kinder und Jugendliche haben in der Corona-Krise die Schule als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit ihren Freunden und Lehrkräften vermisst. In Entscheidungsprozesse an ihren Schulen wurden sie nicht einbezogen. Grund genug, die auch durch den PISA-Boom vernachlässigten sozialen Dimensionen von Schule (wieder) zu entdecken, die Partizipations- und sozialkommunikativen Bedürfnisse zu fördern und Ansätze des sozialen und Demokratie-Lernens auszubauen. Die Facetten des Sozialen sind vielfältig und reichen von der Beziehungs- und Schulkultur bis zur Architektur. Der Beitrag der Digitalisierung hingegen ist hier begrenzt.

3. Die schulbezogenen Corona-Studien fokussieren auf den Fernunterricht. Wichtig wäre aber auch, die Entwicklung sozialer und demokratierelevanter Kompetenzen zu untersuchen und zu fördern und außerschulische Lernorte und Akteur*innen einzubeziehen.

4. Für eine praxistaugliche Lehrkräftebildung heißt das, die sozialen Interaktionen zu professionalisieren und der Werte- und Demokratiebildung mehr Bedeutung beizumessen, einschließlich der Prävention von Gewalt, Mobbing, Extremismus und Hate Speech.[33]

5. Die Politik sollte erkennen, dass Schulen systemrelevant sind, nicht nur für den Wirtschaftsstandort, sondern auch langfristig für den Erhalt der Demokratie und das Überleben der Menschheit. Eine Krise ist bekanntlich auch eine Chance für Selbstreflexion und Neuanfang.

31 Vgl. Wilfried Schubarth, Mehr Demokratie wagen? Demokratiebildung in der (Corona)Krise, in: Schulmanagement, Juni 2020, S. 8–11, ders./Christina Gruhne/Birgitta Zylla, Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft, Stuttgart 2017.

32 Siehe z. B. die Initiativen BeziehungsWeise der Breuninger-Stiftung und die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.

33 Vgl. das Modellprojekt des Deutschen Forums Kriminalprävention (DFK) „Prävention und Intervention bei Mobbing" (PRIMO), ein Basiscurriculum für Lehramtsstudierende. Vgl. auch Wilfried Schubarth, Lehrerbildung in Deutschland – sieben Thesen zur Diskussion, in: ders./Sylvi Mauermeister/Andreas Seidel (Hrsg.), Studium nach Bologna. Befunde und Positionen, Potsdam 2017, S. 127–136.

Für Anregungen und Recherchen danke ich Alexander Wettstein, Sophia Bock und Luise Rosinski.

WILFRIED SCHUBARTH
ist Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Department Erziehungswissenschaften der Universität Potsdam.
wilschub@uni-potsdam.de

IN DER SCHULE ANGEKOMMEN?

Zur Schulsituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher

Lisa Pagel · Laura Schmitz · C. Katharina Spieß · Ludovica Gambaro

Mit den 2015 und später nach Deutschland geflüchteten Familien sind auch viele Kinder und Jugendliche im Schulalter eingereist. Obwohl diese Kinder mehrheitlich jünger waren – zumeist unter zehn Jahren –, kamen auch ältere Kinder und Jugendliche vielfach mit einem oder in selteneren Fällen beiden Elternteilen nach Deutschland. So betraf ein Anteil von etwa 10 Prozent aller 2015 und 2016 gestellten Asylerstanträge Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren.[01] Wie sieht die schulische Situation dieser Kinder und Jugendlichen aus? Inwiefern identifizieren sie sich mit ihrer Schule? Nutzen sie Hort- oder schulische Ganztagsangebote? Mit solchen Fragen befasst sich dieser Beitrag. Dabei steht die Schulsituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in „Normalzeiten", das heißt in Zeiten vor der Corona-Pandemie, im Vordergrund.

Vorab lässt sich festhalten: Für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund sind schulische Angebote – seien es jene am Vormittag oder am Nachmittag oder über den ganzen Tag, seien es curriculare oder außercurriculare Aktivitäten – von großer Bedeutung. Sie schaffen Gelegenheiten, um die Integration dieser Kinder und Jugendlichen zu befördern, etwa die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu sprechen oder zu hören und mit kulturellen Vorstellungen und Werten der deutschen Mehrheitsgesellschaft in Kontakt zu kommen, – zusätzlich dazu, dass schulische Lerninhalte vermittelt werden. Dies ist nicht nur kurzfristig für die Schullaufbahn bedeutsam, sondern auch für den Übergang in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium.[02]

Im Folgenden wird beschrieben, inwiefern Kinder und Jugendliche diese Angebote wahrnehmen. Über deren Wirkung auf die Integration liegen unseres Wissens nach noch keine systematischen und repräsentativen Untersuchungen vor. Somit soll mit einer Analyse der Inanspruchnahme verdeutlicht werden, wo bisher Möglichkeiten zur Integration gegeben sind und wo noch weitere Gelegenheiten geschaffen werden müssen. Dabei wird die Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit der von anderen in Deutschland lebenden Gleichaltrigen verglichen: zum einen mit der von Kindern und Jugendlichen mit Migrations-, aber ohne Fluchthintergrund,[03] zum anderen mit der von jenen ohne Migrationshintergrund. Die hier präsentierten Ergebnisse basieren mehrheitlich auf für Deutschland repräsentativen Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), insbesondere der IAB-SOEP-Migrationsstichproben und der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten.[04]

Eine Interpretation der Ergebnisse muss einbeziehen, dass die Daten sich auf 2017 bis 2018 beziehen, das heißt, die Geflüchteten waren zum Befragungszeitpunkt mehrheitlich erst zwei bis drei Jahre in Deutschland. Außerdem muss die spezifische Situation dieser Kinder bereits bei der Einreise berücksichtig werden. Sie haben längere Fluchtwege mit ihren Familien hinter sich und häufig traumatische Erfahrungen vor oder während der Flucht gemacht.[05] Viele von ihnen haben für einen längeren Zeitraum keine Schule (mehr) besucht und beginnen in deutschen Schulen häufig während eines bereits laufenden Schuljahres. Ohne Zweifel handelt es sich bei ihnen um eine besonders vulnerable Gruppe. Mit den Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie und insbesondere den Schulschließungen während des „Lockdowns" im Frühjahr 2020 sind für geflüchtete Kinder und Jugendliche schulische Angebote, ebenso wie für andere SchülerInnen, weggefallen. Was dies spezifisch für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen bedeutet, wird in diesem Bericht ebenfalls diskutiert, ohne bisher repräsentative Grundlagen zur Hand zu haben.

VORBEREITUNGSKLASSEN VERSUS REGELKLASSEN

Für geflüchtete Kinder ab dem Alter von sechs Jahren besteht grundsätzlich Schulpflicht. Aller-

Tabelle: Besuch einer Vorbereitungsklasse durch Geflüchtete nach Alter (12, 14 und 17 Jahre), in Prozent

BESCHULUNGSART BEI SCHULBEGINN	ALTERSGRUPPE			DURCHSCHNITT ALLE ALTERSGRUPPEN
	12 Jahre	14 Jahre	17 Jahre	
Regelklasse	30	40	38	36
Sowohl Vorbereitungsklasse als auch Regelklasse	23	22	18	20
Ausschließlich Vorbereitungsklasse	47	38	45	44

Werte basieren auf 677 befragten geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Alter von 12, 14 und 17 Jahren, die Angaben zu ihrer Beschulungsart gemacht haben. Nach Abschluss des Besuchs einer Vorbereitungsklasse erfolgt in der Regel ein Wechsel in eine Regelklasse.
Quelle: SOEP v35, Jahre 2017–2018, gewichtet; eigene Berechnungen. Vgl. auch Ludovica Gambaro et al., Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, DIW Wochenbericht 34/2020, S. 579–589, Tabelle.

dings unterscheiden sich die entsprechenden Regelungen für AsylbewerberInnen je nach Bundesland, in dem die geflüchteten Kinder leben,[06] sodass es einen Übergangszeitraum von bis zu sechs Monaten geben kann, in dem keine Schulpflicht, sondern höchstens ein Schulbesuchsrecht eingeräumt wird.

Da viele Geflüchtete bereits unterbrochene Bildungsbiografien haben, ist es empfehlenswert, sie schnellstmöglich in das deutsche Bildungssystem aufzunehmen.[07] Dies wird über verschiedene schulorganisatorische Modelle versucht: Neben der sofortigen Beschulung in Regelklassen (idealerweise mit zusätzlicher Sprachförderung), werden viele neu zugewanderte SchülerInnen zunächst ganz oder teilweise in Vorbereitungsklassen unterrichtet.[08] Diese Klassen mit regional unterschiedlichen Namen sollen neu zugewanderten SchülerInnen ohne ausreichende Deutschkenntnisse einen schnellen Spracherwerb ermöglichen und das Ankommen im Aufnahmeland erleichtern. Sie bestanden auch schon vor 2012, wurden aber 2013 stark ausgebaut.[09] Die separate Beschulung soll dabei nur übergangsweise erfolgen. Die empirischen Befunde zeigen, dass mehr als ein Drittel der geflüchteten 12-, 14- und 17-Jährigen bei ihrem Schulbeginn in Deutschland sofort in Regelklassen lernten, während etwa zwei Drittel entweder ausschließlich oder zusätzlich in Vorbereitungsklassen lernten (*Tabelle*).

Welche Form der Beschulung für die Integration Geflüchteter am günstigsten ist, wird kontrovers diskutiert.[10] Häufig wird die sepa-

01 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration, Nürnberg 2016; dass., Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration, Nürnberg 2017. Darin enthalten sind auch minderjährige Kinder und Jugendliche, die alleine nach Deutschland kamen – diese sind in den Daten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, nicht erfasst.

02 Vgl. Bundesregierung, Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin 2019, www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de.

03 Alle Kinder und Jugendlichen dieser Gruppe stammen aus einem Haushalt mit direktem Migrationshintergrund, das heißt, beide Elternteile sind im Ausland geboren.

04 Für eine Beschreibung der Datengrundlage vgl. Ludovica Gambaro et al., Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, DIW Wochenbericht 34/2020, S. 579–589.

05 Vgl. Jörg M. Fegert et al., Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2017.

06 Vgl. Mona Massumi et al., Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln 2015, S. 36ff.

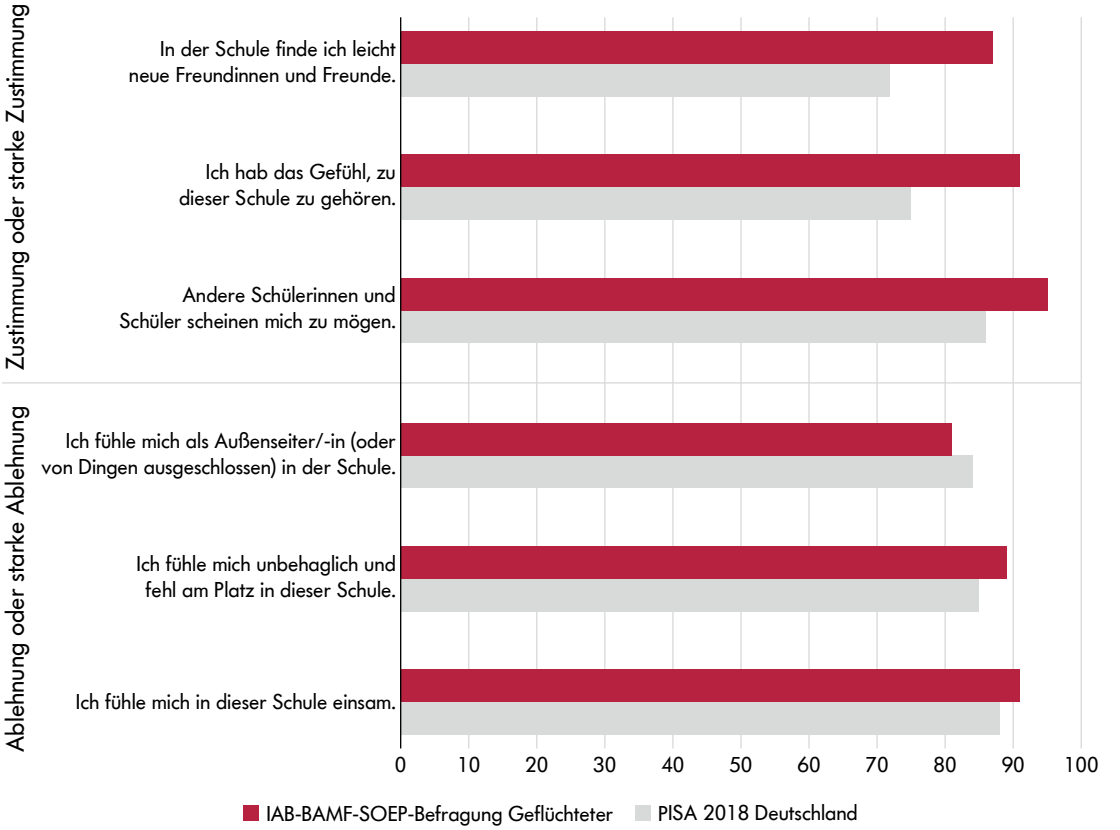
07 Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017, Berlin 2017.

08 Vgl. Massumi et al. (Anm. 6).

09 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2016.

10 Vgl. Aladin El-Mafaalani/Mona Massumi, Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung, State-of-Research Papier 08a/2019.

Abbildung 1: Schulzugehörigkeitsgefühl von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (12, 14 und 17 Jahre) im Vergleich zur 2018er Pisa-Stichprobe für Deutschland, in Prozent



IAB-BAMF-SOEP Befragung: Geflüchtete im Alter von 12, 14 und 17 Jahren (je nach Aussage, N = 606–614). PISA-Befragung 2018: Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren (je nach Aussage, N = 3870–3939).
Quelle: SOEP v35, Jahre 2017–2018, gewichtet; Julia Mang et al., PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente (i. V.); eigene Berechnungen. Vgl. auch Ludovica Gambaro et al., Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, DIW Wochenbericht 34/2020, S. 579–589, Abbildung 1.

rierte Beschulung aufgrund von eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten zu Einheimischen und der größeren Gefahr der Ausgrenzung und Stigmatisierung kritisiert. Andererseits kann in Vorbereitungsklassen gezielter auf die besonderen schulischen und emotionalen Bedürfnisse Geflüchteter eingegangen werden und Spracherwerb gezielter gefördert werden. Analysen zeigen, dass die Befürchtung einer dauerhaften Separierung Geflüchteter unbegründet scheint, da nur etwa ein Fünftel der Geflüchteten angibt, vor ihrem Wechsel in eine Regelklasse länger als ein Jahr in einer Vorbereitungsklasse gelernt zu haben. Allerdings lernten mit 44 Prozent fast die Hälfte aller geflüchteten Kinder und Jugendlichen zunächst ausschließlich in Vorbereitungsklassen und waren damit im Unterricht komplett getrennt von einheimischen Gleichaltrigen.

2018 lernten nur noch wenige geflüchtete SchülerInnen in Vorbereitungsklassen. Es ist zu vermuten, dass diese Zahl sich bis 2020 weiter reduziert hat. Dennoch hat ein bedeutender Anteil zum Zeitpunkt der Schulschließungen erst eine vergleichsweise kurze Zeit in einer regulären Klasse verbracht.

SUBJEKTIVE SCHULZUGEHÖRIGKEIT

Allgemein gilt, dass SchülerInnen, die sich in ihrer Schule akzeptiert und unterstützt fühlen, eine

höhere Lernmotivation und ein höheres Selbstbewusstsein zeigen.[11] Die Entwicklung eines solchen Schulzugehörigkeitsgefühls kann daher (auch) Geflüchteten die Schulintegration erleichtern.[12] Der Großteil der Geflüchteten zeigt tatsächlich ein hohes Schulzugehörigkeitsgefühl, das im Mittel höher ist als bei den 15-jährigen TeilnehmerInnen der deutschen PISA-Studie 2018 (*Abbildung 1*). Zwischen 80 und 90 Prozent der Geflüchteten zeigen bei der Schulzugehörigkeit somit eine (starke) Zustimmung beziehungsweise bei negativ formulierten Aussagen eine (starke) Ablehnung.

Hervorzuheben ist, dass ein deutlich höherer Anteil als bei der Vergleichsgruppe angibt, in der Schule leicht neue Freunde zu finden. Dieser besonders hohe Anteil ist bemerkenswert, da die meisten Kinder ihre engsten Freunde in der Schule kennenlernen. Enge Freundschaften zu Gleichaltrigen sind für geflüchtete Minderjährige von besonderer Bedeutung, da diese oft stark unter dem Verlust des Freundeskreises im Herkunftsland leiden.[13] Außerdem fördern diese Freundschaften eine Orientierung an den Werten der Mehrheitsgesellschaft und steigern den Spracherwerb. Bei den Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund fördern interethnische Freundschaften dafür unter anderem deren kulturelle Offenheit und das Überwinden von Vorurteilen.[14] Ferner zeigt *Abbildung 1*, dass ein besonders hoher Anteil angibt, von anderen SchülerInnen gemocht zu werden. Vielen Schulen ist es demnach gelungen, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche so in den Schulalltag zu integrieren, dass ein Großteil der Geflüchteten sich wohl fühlt und gut soziale Kontakte knüpfen kann. Da SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aber ohne Fluchthintergrund typischerweise ein geringeres oder gleich hohes Schulzugehörigkeitsgefühl wie Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund zeigen,[15] ist dieser Befund für die Geflüchteten besonders hervorzuheben.

Dies zeigt aber auch, dass Schule insbesondere für geflüchtete Kinder und Jugendliche ein wichtiger Ort ist, an dem sie sich eingebunden fühlen, der ihnen durch die Schulschließungen unerwartet verschlossen blieb.

BESUCH VON GANZTÄTIGEN ANGEBOTEN

Ein Schulbesuch am Vormittag erlaubt es SchülerInnen mit Fluchthintergrund – sofern sie Anschluss an eine Regelklasse haben – mit Gleichaltrigen ohne Fluchthintergrund in Kontakt zu kommen. Wenn sich diese Kinder und Jugendlichen darüber hinaus auch am Nachmittag mit Gleichaltrigen, die schon länger oder schon immer in Deutschland leben, austauschen können, kann dies den Integrationsprozess noch weiter unterstützen. Entsprechende Möglichkeiten bestehen zum einen, wenn ganztägige Schul- oder Hortangebote genutzt werden, da diese in der Regel jeden Wochentag besucht werden und somit grundsätzlich einen intensiven Austausch ermöglichen. Zum anderen ist dies möglich, wenn am Nachmittag diese Kinder und Jugendlichen mit anderen SchülerInnen in Schul-AGs zusammenkommen, die häufig ein- oder zweimal pro Woche stattfinden.

Mit dem Ausbau der ganztägigen Schulangebote in Deutschland wurde auch der Integrationsfunktion dieser Angebote für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, insbesondere derer mit geringen Deutschkenntnissen, ein großes Potenzial zugeschrieben.[16] Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung könnten deshalb besonders von ganztätiger Schulbetreuung profitieren, gleichwohl die Befundlage für die besonderen Ef-

11 Vgl. Karen F. Osterman, Students' Need for Belonging in the School Community, in: Review of Educational Research 3/2000, S. 323–367.

12 Vgl. Maryam Kia-Keating/B. Heidi Ellis, Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment, in: Clinical Child Psychology 1/2007, S. 29–43.

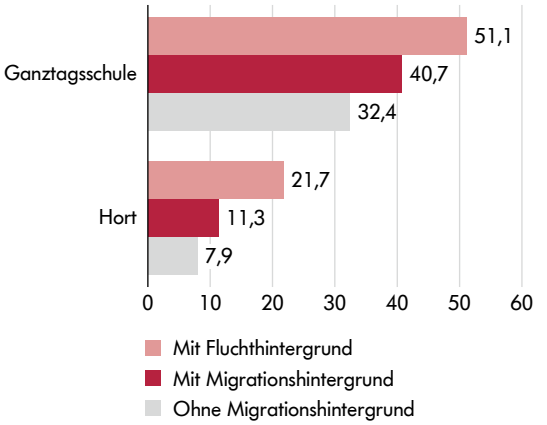
13 Vgl. Cristina de Paiva Lareiro, Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland, Kurzanalyse des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge 5/2019.

14 Vgl. Thomas F. Pettigrew/Linda R. Tropp, A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 5/2006, S. 751–783.

15 Vgl. OECD, Students' Sense of Belonging at School and Their Relations with Teacher, in: PISA 2015 Results, Bd. 3: Students' Well-Being, Paris 2017.

16 Vgl. Heinz Reinders et al., Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung, in: Ludwig Stecher/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2012, S. 163–184.

Abbildung 2: Nutzungsquoten von Ganztagsschulen (12- und 14-Jährige) und Horten (12-Jährige) nach Migrations- und Fluchthintergrund, in Prozent



Die Nutzungsquoten von ganztägigen Schulangeboten wurden vom Haushaltsvorstand berichtet (N = 2221). Die Nutzung von Hortangeboten bezieht sich auf Angaben der Zwölfjährigen selbst (N = 996).
Quelle: SOEP v35, Jahre 2017–2018, gewichtet; eigene Berechnungen. Vgl. auch Ludovica Gambaro et al., Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, DIW Wochenbericht 34/2020, S. 579–589, Abbildung 2.

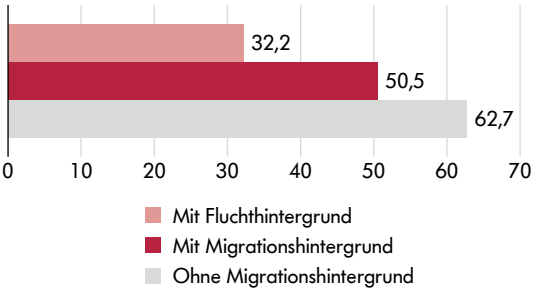
fekte ganztägiger Schulangebote auf Kinder mit Migrationshintergrund gemischt ist.[17]

Für geflüchtete Kinder und Jugendliche zeigt sich, dass sie mit 51 Prozent zu einem besonders hohen Anteil ganztägige Schulangebote nutzen (*Abbildung 2*). Der Anteil bei Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund liegt bei nur etwa 41 Prozent, bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund bei nur 32 Prozent. In Hinblick auf die Hortnutzung von Zwölfjährigen zeichnet sich ein ähnliches Bild wie beim Ganztag in Schulen ab: Der Anteil der Kinder, die einen Hort besuchen, liegt bei Geflüchteten bei etwa 22 Prozent und damit höher als bei gleichaltrigen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Festzuhalten ist also, dass ganztägige Angebote die Integration von Schulkindern mit Fluchthintergrund grundsätzlich erleichtern können. Die Träger dieser Angebote sollten daher bei der Umsetzung integrationsfördernder Maßnahmen stärker und gezielt unterstützt werden. Länderübergreifende Standards als Referenzrahmen für

17 Vgl. ebd.

Abbildung 3: Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten von Jugendlichen (14- und 17-Jährige) nach Migrations- und Fluchthintergrund, in Prozent



N = 2163.
Quelle: SOEP v35, Jahre 2017–2018, gewichtet; eigene Berechnungen. Vgl. auch Ludovica Gambaro et al., Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, DIW Wochenbericht 34/2020, S. 579–589, Abbildung 3.

sprachliche Bildung und Integration – bindend für Ganztags- aber auch Halbtagsschulen – könnten hier einen entscheidenden Beitrag leisten.[18]

Der Befund, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche besonders hohe Nutzungsquoten dieser ganztätigen Angebote aufweisen, verdeutlicht gleichzeitig, wie einschneidend die Schul- und Hortschließungen während des „Lockdowns" für diese SchülerInnen gewesen sein müssen. Schulen sind für geflüchtete Minderjährige nicht nur Orte, denen sie sich zugehörig fühlen, sondern auch vielfach Strukturen, die Orientierung und Beschäftigung für den gesamten Tag bieten.

TEILNAHME AN EXTRACURRICULAREN SCHULAKTIVITÄTEN

Neben ganztägigen Schul- und Hortangeboten sind SchülerInnen häufig zur Teilnahme an extracurricularen Schulaktivitäten am Nachmittag in der Schule: Schul-AGs schaffen Begegnungsräume, in denen Austausch mit Gleichaltrigen stattfindet.

Wie stark werden extracurriculare Schulangebote von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

18 Vgl. Anant Agarwala, Das Integrationsexperiment: Flüchtlinge an der Schule – eine Bilanz nach fünf Jahren, Berlin 2020. Schätzung auf Basis von Daten der Kultusministerkonferenz und des Statistischen Bundesamtes.

genutzt? Es liegen Ergebnisse für die Teilnahme an Musik-, Theater-, Sport-, Schulzeitungs- und sonstigen AGs sowie Aktivitäten als Schul- oder KlassensprecherInnen vor. Insgesamt liegt die Teilnahmequote bei geflüchteten Jugendlichen für mindestens eine dieser Aktivitäten bei 32 Prozent, während sie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei nahezu 51 Prozent und bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sogar bei 63 Prozent liegt (*Abbildung 3*). Im Bereich der extracurricularen Aktivitäten sind geflüchtete SchülerInnen bisher also eher schwach vertreten.

Der Teilnahme an sportlichen Aktivitäten kommt unter integrationspolitischen Gesichtspunkten eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der geringeren Sprachbarrieren beim Sport und der Möglichkeit, im Team zu agieren, können diese als besondere Chance gesehen werden, Integration zu fördern.[19] Während nur 9 Prozent der geflüchteten Jugendlichen an einer Sport-AG teilnehmen, sind es 17 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und 18 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Hier besteht also Aufholpotenzial insbesondere bei geflüchteten Mädchen, von denen nur knapp 4 Prozent Sport-AGs besuchen. Dies zeigt, dass das Anliegen des Aktionsplans Integration der Bundesregierung, den Mädchen- und Frauenanteil in schulischen Sportangeboten zu steigern, noch nicht hinreichend umgesetzt werden konnte.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche nur etwa halb so oft wie ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund an außercurricularen Angeboten in der Schule teilnehmen. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund auch in Sport- und sonstigen Vereinen außerhalb der Schulen nicht in dem Ausmaß vertreten sind wie andere Gleichaltrige.[20] Auch hier besteht also Handlungsbedarf.

Unabhängig davon dürfte der Ausfall dieser Aktivitäten während des „Lockdowns" für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund gravierend gewesen sein. Insbesondere für SchülerInnen, die noch in Gemeinschaftsunterkünften leben, bieten entsprechende Nachmittagsaktivitäten eine gute Gelegenheit, mit anderen Gleichaltrigen zusammenzukommen.

SITUATION WÄHREND DES „LOCKDOWNS"

Gleichwohl sich noch keine empirisch fundierten repräsentativen und systematischen Aussagen über die Wirkungen der Schul- und Hortschließungen spezifisch für SchülerInnen mit Fluchthintergrund machen lassen, können aufgrund der dargestellten Befunde erwartbare Wirkungen skizziert werden: Da Schule besonders für SchülerInnen mit Fluchthintergrund ein sehr wichtiger Bestandteil ihres Lebens ist, trifft sie der mit dem „Lockdown" verbundene Wegfall des wiedergewonnen Alltags vermutlich besonders schwer. Schule hat für Geflüchtete eine strukturierende und stabilisierende Funktion, die dazu beitragen kann, die mentale Gesundheit der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu stärken.[21] Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bildet die Schule einen wichtigen Akkulturationskontext, der einen Kontakt zur Aufnahmegesellschaft und den sozialen Austausch mit Gleichaltrigen ermöglicht, die schon länger in Deutschland leben. Während der Schulschließungen und der Kontaktbeschränkungen fiel dieser wichtige und stabilisierende Kontext weg.

Viele Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund haben aufgrund der konflikthaften Situation in ihren Herkunftsländern und durch die Flucht unterbrochene Bildungsverläufe. Es ist zu vermuten, dass der während der Schulschließungen weggefallene Unterricht den vorhandenen Unterschied im Wissensstand der geflüchteten SchülerInnen zu ihren MitschülerInnen noch vergrößert und den Spracherwerb der Unterrichtssprache Deutsch verlangsamt hat. Davon betroffen sind insbesondere auch Kinder, die zuvor in Ganztagsschulen oder Horten auch am Nachmittag mit der Mehrheitsgesellschaft Kontakt hatten.

Auf der einen Seite kann davon ausgegangen werden, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche mehr Erfahrungen mit einer familialen Isolation haben, da ihre entferntere Familie und Freunde des Herkunftslands – wenn überhaupt – nur über digitale Medien erreicht werden können, und der „Lockdown" somit für sie keine so neuartige Situation darstellte wie für Kinder und

19 Vgl. Bundesregierung (Anm. 2).

20 Vgl. Gambaro et al. (Anm. 4).

21 Vgl. Mina Fazel et al., Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors, in: Lancet 9812/2012, S. 266–282.

Jugendliche ohne diesen Hintergrund. Andererseits können die Schulschließungen geflüchtete Kinder und Jugendliche auch besonders getroffen haben, da ihre neu geknüpften Kontakte noch nicht so gefestigt waren wie langjährige Freundschaften und dadurch schneller weggebrochen sein könnten.

Hinzu kommt, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in ihren Familien vermutlich vielfach schlechtere Voraussetzungen für ein „Homeschooling" haben als Gleichaltrige. Dazu zählen eine fehlende technische Ausstattung mit Hard- und Software und ein adäquater Internetanschluss und damit einhergehend auch eine eingeschränkte Erreichbarkeit der Familien auf den üblichen Kommunikationswegen der Schulen. Hinzu können geringe Deutschkenntnisse der Eltern und fehlendes Wissen über das deutsche Bildungssystem kommen, was dazu führen kann, dass geflüchtete SchülerInnen durch ihre Eltern weniger Unterstützung erhalten als Gleichaltrige. Beengte Wohnverhältnisse, in denen nicht immer ein ruhiger Ort vorhanden ist, an dem sie für die Schule arbeiten können, könnten die Situation zusätzlich erschwert haben. Einige Kinder und Jugendliche leben zudem noch immer in Gemeinschaftsunterkünften, in denen die Voraussetzungen für erfolgreiches „Homeschooling" besonders ungünstig sind. Vor diesem Hintergrund war es sehr sinnvoll, dass mancherorts, beispielsweise in Berlin, Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund früh mit berücksichtigt wurden in der Ausweitung der Notbetreuung und der schrittweisen Öffnung der Schulen.[22]

Als eine besonders vulnerable Gruppe müssen geflüchtete Kinder und Jugendliche bei eventuellen weiteren (Teil-)Schulschließungen und neuerlichen „Lockdowns" besonders im Fokus stehen. Sollten erneut längere Phasen des „Fernunterrichts" verordnet werden, darf die Sprachförderung dieser Gruppe nicht zu kurz kommen.[23] Auch im Hinblick auf weitere Maßnahmen, die Lernausfälle während des „Lockdowns" kompensieren sollen, ist es wichtig, die Gruppe der Geflüchteten im Blick zu behalten. Individuelle Förderung muss insbesondere auch diesen SchülerInnen zukommen, da es sich um eine Gruppe handelt, die bereits vor der Corona-Pandemie auf Förderung und Unterstützung besonders angewiesen waren.[24] Auch bei der nun beschleunigten Digitalisierungswelle muss Integration mitgedacht werden – etwa durch die Bereitstellung digitaler Lernmittel für diejenigen, die sie sich nicht leisten können –, damit Unterricht mit der Digitalisierung bedarfsgerechter statt exklusiver wird.[25] Investitionen sind in vielen Bereichen für geflüchtete SchülerInnen notwendig. Aber eines steht fest: Gesellschaftspolitisch als auch gesamtwirtschaftlich wird es künftig noch mehr kosten, wenn wir es heute verpassen, die Integration der nach Deutschland geflüchteten SchülerInnen ausreichend zu fördern.

22 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Pressemitteilung, 7.5.2020, www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.929356.php.

23 Vgl. Ingrid Gogolin, Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 175–188.

24 Vgl. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften, Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem. 5. Ad-hoc-Stellungnahme, Halle/S. 2020.

25 Vgl. z.B. Agarwala (Anm. 18).

LISA PAGEL
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Infrastruktureinrichtung Sozio-oekonomisches Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin.
lpagel@diw.de

LAURA SCHMITZ
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Familie am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin.
lschmitz@diw.de

C. KATHARINA SPIEß
ist Leiterin der Abteilung Bildung und Familie am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin und Professorin an der Freien Universität Berlin.
kspiess@diw.de

LUDOVICA GAMBARO
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Familie am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin und an der Universität Tübingen.
lgambaro@diw.de

DAS RECHT AUF BILDUNG VERWIRKLICHEN

Herausforderungen für Schule und Bildungspolitik in Deutschland

Michael Wrase · Jutta Allmendinger

Die mehr als zwei Monate andauernde, flächendeckende Schließung der Schulen ab Mitte März 2020 aufgrund der Corona-Pandemie war beispiellos. Der weitgehende „Lockdown" des öffentlichen Lebens hat die weitere Ausbreitung des Virus verhindert und Menschenleben gerettet. Gleichzeitig hat uns die Schließung von Kitas und Schulen vor Augen geführt, wie wichtig Bildungseinrichtungen sind: für die Eltern, um Beruf und Familie miteinander vereinbaren zu können, zuallererst aber für die Kinder und Jugendlichen selbst, die die Förderung und soziale Kontakte zu ihren Schulkamerad*innen und Lehrkräften brauchen.[01]

Nachdem die Schließung von Schulen und Kitas zunächst ohne große öffentliche Diskussion erfolgt war, wurden die weitreichenden Folgen dieser Entscheidung nach und nach zum Thema. Mittlerweile belegen Studienergebnisse, dass insbesondere jene Kinder von der Schließung hart getroffen wurden, die keine ausreichende Förderung im „Homeschooling" erhalten konnten, weil sie aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen kommen, Deutsch nicht als Muttersprache sprechen oder auch mit akademischen Bildungsinhalten weniger vertraut sind. Probleme in der Strukturierung des Tagesablaufs und der (Selbst-)Lernprozesse, vor allem die mangelnde individuelle Anleitung und Unterstützung durch Pädagog*innen haben sich hierbei als bedeutsamer erwiesen als die fehlende technische Ausstattung mit Endgeräten oder Internetzugang.[02] Eindeutig lässt sich belegen, dass die lang andauernde Schulschließung die soziale Schere im Bildungserwerb der Kinder weiter geöffnet hat. Hart getroffen wurden auch Kinder mit Behinderungen. Diesen Kindern wurde die spezielle pädagogische Förderung, die sie benötigen, entzogen – und damit ihr Recht auf Bildung teilweise ausgesetzt.[03]

All dies mag wegen der akuten Ausbreitungsgefahr eines im Frühjahr 2020 noch weitgehend unbekannten Virus gerechtfertigt gewesen sein.[04] Auch hat sich mittlerweile ein Kurswechsel vollzogen: Die Kultusminister*innen der Länder räumen dem Recht auf Bildung nunmehr oberste Priorität ein und lassen Schulen bei Beachtung der Hygienemaßnahmen bis auf Weiteres nur lokal und anlassbezogen schließen.[05] Doch wie lange hält der Konsens der Furcht vor steigenden Infektionszahlen stand? Der Preis für erneute (Teil-)Schließungen über eine längere Zeit wäre hoch – für die betroffenen Kinder, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und für die Wirtschaft. Von Covid-19 als Krankheit sind Kinder kaum betroffen. Unter den Eindämmungsmaßnahmen jedoch leiden sie so stark wie kaum eine andere Bevölkerungsgruppe. Daher sollten Schulen (und Kitas) offengehalten werden, soweit das Infektionsrisiko eingedämmt werden kann. Zugleich müssen die Defizite im deutschen Schul- und Bildungssystem, die durch die Pandemie noch sichtbarer wurden oder sogar verstärkt worden sind, bearbeitet werden.

BILDUNG IST BÜRGERRECHT

Bildung ist der entscheidende Schlüssel für die wirtschaftliche, soziale, kulturelle und nicht zuletzt politische Teilhabe in unserer immer stärker auf Wissen und Technologie ausgerichteten Gesellschaft. Menschen mit einer guten Bildung werden schneller und dauerhafter in den Arbeitsmarkt eingebunden, sie sind in ihrer Berufskarriere flexibler und verfügen über hö-

here Entfaltungsmöglichkeiten; entsprechend seltener werden sie langzeitarbeitslos. Gut gebildete Personen sind gesünder und haben eine durchschnittlich höhere Lebenserwartung als geringer gebildete. Nicht zuletzt zeigen sie eine höhere Resilienz und bringen sich deutlich häufiger und intensiver in soziale und politische Prozesse ein.[06] Hingegen führt ein geringes Bildungsniveau zu sozialer (Selbst-)Exklusion und zu erheblichen gesellschaftlichen Folgekosten.[07]

Bildung ist „Bürgerrecht", so hat es der Philosoph Ralf Dahrendorf bereits 1965 formuliert und damit die Bildungsexpansion in der frühen Bundesrepublik programmatisch eingeleitet.[08] Heute gerät diese normative Leitvorgabe allzu häufig aus dem Blick. Dabei gehört das Recht auf Bildung zum Kernbestand der international anerkannten Menschenrechte. Es ist in verschiedenen völkerrechtlichen Abkommen wie Artikel 13 des Internationalen Sozialpakts, Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 2 im 1. Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention und nicht zuletzt Artikel 14 der EU-Grundrechtecharta garantiert.[09] Gute Bildung ist Voraussetzung für die effektive Ausübung von elementaren Freiheitsrechten wie die Meinungs-, Versammlungs- und Berufsfreiheit. Es wird daher als *empowerment right* – Befähigungsrecht – eingeordnet.[10] Die Möglichkeiten, die junge Menschen mit Blick auf ihre späteren beruflichen Lebenswege, ihre politische Teilhabe und ihre sozialen Beziehungen haben, hängen entscheidend davon ab, inwiefern die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sowie der Erwerb von anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen ermöglicht wird. Das subjektive Recht des Einzelnen auf Bildung korrespondiert notwendig mit der objektiven Pflicht des Staates, ein funktionierendes Bildungssystem auf der Grundlage der Chancengleichheit („on the basis of equal opportunity") vorzuhalten, das darauf ausgerichtet ist, jedem Menschen ein möglichst hohes Maß an Bildung zu vermitteln.[11]

Seit 2009 ist die Bundesrepublik nach der UN-Behindertenrechtskonvention auch dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem „auf allen Ebenen" zu gewährleisten.[12] Die inklusive beziehungsweise integrative Beschulung von Kindern mit Behinderungen an den allgemeinen Schulen muss nach Artikel 24 der Konvention

01 Siehe die Beiträge in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020; Sabine Andresen et al., Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo, 2020, www.dksb.de/fileadmin/user_upload/JuCo_StudieJugendliche.pdf, weisen aber auch darauf hin, dass die Einschränkungen sozialer Kontakte außerhalb der Schule zu wenig Beachtung gefunden haben.

02 Vgl. Stephan Gerhard Huber/Christoph Helm, Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie, in: Die Deutsche Schule Beiheft 16/2020, S. 37–60; Nina Bremm/Kathrin Racherbäumer, Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie, in: ebd., S. 202–205.

03 Vgl. Janka Goldan/Sabine Geist/Birgit Lütje-Klose, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie, in: ebd., S. 189–201.

04 Zu den rechtlichen Fragen siehe Michael Wrase, Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie, in: ebd., S. 105–116.

05 Beschluss vom 21.10.2020: „Länderübergreifender Konsens zu Präventionsmaßnahmen an Schulen im Hinblick auf das dynamische Infektionsgeschehen", 11. Kultusministerkonferenz „Corona-Pandemie".

06 Zusammenfassend Jutta Allmendinger, Gemeinsam Fahrt aufnehmen. Bildungs- und Sozialpolitik im Einklang, in: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (Hrsg.), Jugend ohne Rettungsschirm. Herausforderungen annehmen! Dokumentation des 29. Deutschen Jugendgerichtstages, Mönchengladbach 2015, S. 29, S. 34.

07 Vgl. Jutta Allmendinger/Johannes Giesecke/Dirk Oberschachtsiek, Folgekosten unzureichender Bildung für die öffentlichen Haushalte, in: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), Warum sparen in der Bildung teuer ist. Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft, Gütersloh 2012, S. 39–72; Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann, Ursachen und Folgen von Bildungsarmut, in: dies. (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden 2018, S. 3–28.

08 Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Bramsche–Osnabrück 1966[2].

09 Vgl. Ralf Poscher/Johannes Rux/Thomas Langer, Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung, Baden-Baden 2009.

10 Grundlegend Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13. The Right to Education (Art. 13 ICESCR). Twenty-First Session 1999, UN Doc. E/2000/22. Vgl. auch Klaus Dieter Beiter, The Protection of the Right to Education by International Law, Leiden–Boston 2006, S. 426ff.

11 Ähnlich formuliert es das Bundesverfassungsgericht, wenn es aus Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz die Verpflichtung des Staates ableitet, ein „leistungsfähiges" Schulsystem vorzuhalten, „das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet"; Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) 34, 165, 182; 47, 46, 71; 59, 360, 377; 96, 288, 303; ständige Rechtsprechung.

12 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, Bundesgesetzblatt II 2008, S. 1419.

zum Regelfall werden. Hinter dieser völkerrechtlichen Verpflichtung stehen Erfahrungen mit Schulsystemen in vielen Ländern weltweit, darunter Kanada, die Vereinigten Staaten, die skandinavischen Länder oder Italien, in denen nur ein geringer Anteil von einem Prozent oder weniger aller Schüler*innen (noch) gesonderte Schulen für Kinder mit Förderbedarf besucht.[13] In Deutschland liegt der Förderschulanteil hingegen bei 4,2 Prozent und ist damit im Vergleich besonders hoch.

Eine wesentliche Forderung des Menschenrechts auf Bildung ist der Abbau von Diskriminierungen, und zwar auch solchen, die sich aus dem Bildungssystem indirekt (juristisch: „mittelbar") ergeben, wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihrer Religion, ihres Geschlechts, einer Behinderung oder vergleichbaren Merkmalen benachteiligt werden.[14] Die Bildungsforschung hat in den zurückliegenden Dekaden etliche Belege für derartige Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem zusammengetragen, ohne dass von der Politik daraus bislang ausreichende Konsequenzen gezogen worden sind.[15]

BENACHTEILIGUNGEN BESEITIGEN, BARRIEREN ABBAUEN

Noch immer hängt der Bildungserfolg im deutschen Schulsystem stark vom sozialen und kulturellen Kapital des Elternhauses ab, und zwar deutlich stärker als in anderen Staaten.[16] Die Gründe hierfür sind vielfältig. So gibt es in den deutschen Bundesländern keine Kultur des längeren gemeinsamen Lernens, in der junge Menschen ihre Fähigkeiten und Talente individuell entwickeln können. Kinder werden sehr früh, meist im Alter von neun bis zehn Jahren, auf unterschiedliche Schulformen aufgeteilt, in denen ihre Bildungskarriere in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Spätere Korrekturen, vor allem Aufstiege, sind selten.[17] Die klassische „Halbtagsschule" eröffnet zudem wenige Möglichkeiten für eine individuelle Förderung mit der Folge, dass (mangelnde) Bildungserfahrungen im Elternhaus oft unmittelbar auf die schulischen Leistungen durchschlagen. Hieraus erfolgt häufig eine Defizitorientierung der Lehrkräfte: Ungünstige Leistungsentwicklungen von benachteiligten Schüler*innen werden nicht als Ergebnis unzureichender Förderung beziehungsweise pädagogisch erzeugter Auf- und Abwertungen verstanden, sondern auf zugeschriebene ethnische, kulturelle und soziale Charakteristika der betroffenen Schülergruppen zurückgeführt.[18] Die zunehmende sozialräumliche Entmischung und Segregation an den Schulen verstärkt diese Prozesse – so wird die „Brennpunktschule" zu einer sich selbst reproduzierenden Metapher für soziale Problemlagen und geringe Leistungserwartung.

Im internationalen Vergleich erfolgreiche Bildungssysteme setzen demgegenüber nicht nur auf ein längeres gemeinsames Lernen (mit möglicher Binnendifferenzierung). Sie verstehen die soziale und kulturelle Diversität der Schüler*innen als Ressource und gehen davon aus, dass jeder Schüler und jede Schülerin grundsätzlich in der Lage ist, einen hohen Bildungsstand zu erreichen. Entsprechend wählen sie ihr (multiprofessionelles) pädagogisches Personal sorgfältig aus und motivieren die Pädagog*innen, sich kontinuierlich fortzubilden, sich über ihre Praxis im Sinne von *best pratice* auszutauschen und voneinander zu lernen. Es finden regelmäßige Erhebungen zur Leistungsentwicklung und (gegenseitige) Coachings statt, nicht allein zum Zweck der Kontrolle, sondern mit Blick auf Feedback sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Verbesserung.[19] Die Stadt London hat mit einer solchen Strategie erstaunliche Erfolge erzielt; einige der Schulen in „sozialen

13 Vgl. John Richardson/Justin J. W. Powell, Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes, Stanford 2011; Justin J. W. Powell/Lisa Pfahl, Sonderpädagogische Fördersysteme, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2012, S. 721, S. 725 f.

14 Vgl. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR), Urteil v. 13. 11. 2007 (GK) – 57325/00 – D.H. ./. Tschechische Republik; EGMR Urt. v. 16. 3. 2010 (GK) – 15766/03 – Oršuš u. a., EGMR Urt. v. 29. 1. 2013 – Horváth und Kiss ./. Ungarn.

15 Vgl. Jutta Allmendinger, Schulaufgaben, München 2012.

16 Vgl. Andreas Schleicher, PISA 2018. Insights and Interpretations, OECD, Paris 2019, S. 19 f.; zusammenfassend Jutta Allmendinger/Heike Solga, Bildung, in: Hans Joas/Steffen Mau (Hrsg.), Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt/M. 2020[4], S. 471–503, hier S. 474.

17 Ebd.

18 Vgl. Bremm/Racherbäumer (Anm. 2), S. 206 f.

19 Vgl. Andreas Schleicher, World Class. How to Build a 21st-Century School System, OECD, Paris 2018, S. 62 f.

Brennpunkten“ zählen heute zu den leistungsstärksten des Landes.[20]

Im Gegensatz dazu produziert das Schulsystem in den deutschen Bundesländern einen im internationalen Vergleich (zu) hohen Anteil an Bildungsverlierern. Etwa 15 Prozent aller jungen Erwachsenen beenden ihre schulische beziehungsweise berufliche Schulausbildung ohne Berufsabschluss und gelten somit als *relativ* „bildungsarm“ (also gemessen am Bevölkerungsdurchschnitt).[21] Die Quote der jungen Menschen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne einen berufsqualifizierenden Abschluss verlassen beziehungsweise nicht Stufe 1 der Kompetenzskala der PISA-Studien erreichen, liegt über 5 Prozent – hier sprechen wir von *absoluter* Bildungsarmut.[22]

Etwa 60 Prozent der jungen Menschen ohne Schulabschluss haben eine Förderschule besucht.[23] Den ehemaligen Förderschüler*innen gelingt es auch im beruflichen Übergangssystem nicht, die fehlenden Abschlüsse und Kompetenzen nachzuholen; sie sind stigmatisiert und haben auf dem regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt keine Chance.[24] Sonder- und Förderschulen müssen damit als institutionelle (Haupt-)Produzenten von dauerhafter absoluter Bildungsarmut angesehen werden – ein klarer Befund, der uns vor allem im Vergleich mit stärker inklusiven Schulsystemen wie in Skandinavien oder Kanada zum Umdenken bewegen sollte.

In Sachen Inklusion geht es dennoch in den meisten Bundesländern nicht voran. Halbherzige politische Entscheidungen führen zu einem „Wahlrecht“ zwischen Regel- und Förderschule und damit zu einem aufwendigen Doppelsystem.[25] Vorbilder zeigen: Ohne eine planvolle Verlagerung der Unterstützungs- und Fördersysteme an die Regelschulen – und die schrittweise Schließung von Förderschulen – sowie eine bessere Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte im Sinne inklusiver Pädagogik kommt es zu Ressourcenmangel und Überforderungen, wie wir sie heute vielerorts sehen.[26]

GESAMTSTAATLICHE BILDUNGSINVESTITIONEN UND -STRATEGIEN

Für die Bewältigung der genannten Herausforderungen sind zwei Punkte entscheidend. Zum einen sind die öffentlichen Ausgaben für Schulen in Deutschland zu gering; gemessen am Bruttoinlandsprodukt liegen sie weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt.[27] Gerade Investitionen im Bildungsbereich sind jedoch wichtiger denn je und zahlen sich aus, weil sie – im Sinne präventiver Sozialpolitik – spätere Sozialkosten verringern und potenziell auch der Wirtschaftskraft zugutekommen.[28] Eine Erhöhung der Investitionen in qualitativ hochwertige und effiziente Bildungsmaßnahmen ist daher dringend geboten. Sie kann jedoch nicht primär von den Ländern und Kommunen geleistet werden, die heute fast 90 Prozent der Gesamtausgaben beisteuern.[29] Vielmehr muss der Bund dauerhaft mehr beitragen. Das wird allerdings nicht gehen, ohne ihm zugleich – wie beim „Digitalpakt“ oder dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung – mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen.

20 Vgl. Jo Blanden et al., Understanding the Improved Performance of Disadvantaged Pupils in London, London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion, Working Paper 21, London 2015; David Woods/Tim Brighouse (Hrsg.), The Story of London Challenge, London 2014.

21 Vgl. Heike Solga, Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: Rolf Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2017[3], S. 395–432, hier S. 443, S. 448.

22 Grundlegend Jutta Allmendinger, Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50/1999, S. 35–50.

23 Vgl. Anne Christine Holtmann/Laura Menze/Heike Solga, Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss, in: Quenzel/Hurrelmann (Anm. 7), S. 365–388, hier S. 371.

24 Siehe Jonna Blanck, Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse von Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“, Weinheim–Basel 2020.

25 Vgl. Sebastian Steinmetz/Marcel Helbig/Michael Wrase, Die Umsetzung schulischer Inklusion in den 16 Bundesländern, Baden-Baden 2021 (i.E.).

26 Siehe bereits Jutta Allmendinger/Michael Wrase, Das Recht auf Inklusion. Schulsystem und Pädagogik müssen sich ändern, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZB-Mitteilungen 145/2014, S. 39–42.

27 Vgl. OECD, Education at a Glance, Paris 2019, S. 287.

28 Vgl. Jutta Allmendinger/Rita Nikolai, Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich, in: Soziale Welt 61/2010, S. 105–119, hier S. 105, S. 112ff.

29 Vgl. Jutta Allmendinger et al., Initiative für eine gesamtstaatliche Bildungsstrategie, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 4/2015, S. 123–126.

Zum anderen fehlt es weiter an einem ausreichend koordinierten Vorgehen der Bundesländer, um zentrale Herausforderungen im Schulbereich zu meistern. Das zeigt sich sehr deutlich bei der Bewältigung des Fachkräftemangels. Dabei handelt es sich um ein bundesweites Problem. Die partikularen Strategien der Bundesländer führen jedoch dazu, dass in verschiedenen Ländern sogar Ausbildungsplätze für Lehrkräfte abgebaut wurden, womit ein wenig zielführender „Wettkampf" der Bundesländer um die vorhandenen Absolvent*innen ausgelöst worden ist – ohne dass eine langfristige, nachhaltig wirkende gemeinsame Strategie erkennbar wird, um das Problem in den Griff zu bekommen.[30]

Wenn wir unser Schulsystem im Sinne des Rechts auf Bildung verbessern wollen, müssen Bund und Länder in Zukunft noch stärker zusammenarbeiten. Das „noch" ist hier bewusst gesetzt, denn in den vergangenen Jahren ist einiges auf den Weg gebracht worden. Mit der Schaffung und Erweiterung des Artikel 104c Grundgesetz verfügt der Bund über die Kompetenz, gemeinsam mit den Ländern Investitionen in die „kommunale Bildungsinfrastruktur" zu tätigen; hierüber laufen milliardenschwere Programme wie der „Digitalpakt", jetzt erweitert durch ein Sofortanschaffungsprogramm zur Unterstützung von Schüler*innen aus einkommensschwachen Haushalten. Mit dem geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab dem Jahr 2025 wird der Bund – über das Jugendhilferecht im Sozialgesetzbuch (SGB)VIII – faktisch weit in die Schulstruktur der Länder eingreifen. Die klassische „Halbtagsschule" wird dann für die Klassenstufen 1 bis 4 bundesweit durch ein offenes Ganztagsangebot – einschließlich Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung – abgelöst.[31]

An diese Entwicklungen gilt es im Sinne einer gemeinsamen, gesamtstaatlichen Bildungsstrategie von Bund und Ländern anzuknüpfen. Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung zeigt, welche Möglichkeiten sich für die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagsschulen eröffnen. Darüber hinaus trägt der Bund die Verantwortung für Leistungen zur Bildung und Teilhabe, die Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Elternhäusern zugutekommen. Das Bundesverfassungsgericht hat hervorgehoben, dass entsprechende Leistungen wie Nachhilfeförderung, musikalische und kulturelle Angebote auch als Sach- und Dienstleistungen erbracht werden können;[32] insofern liegt es nahe, dies für eine infrastrukturelle Verankerung von Angeboten an Schulen zu nutzen. Gleichzeitig können Verbindungen in den Sozialraum ausgebaut werden. Vergleichbares gilt für die Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB IX für Kinder mit einer Behinderung, über die inklusive Unterstützungsangebote an den Regelschulen qualitativ verbessert und mit Maßnahmen anderer Leistungsträger verknüpft werden können.

Im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen in der Sozial- und Bildungspolitik liegt somit einiges Potenzial, um die hier skizzierten und auch weitere Herausforderungen in der Bildungspolitik zu bewältigen. Man muss es nur nutzen.

MICHAEL WRASE
ist Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht an der Stiftung Universität Hildesheim und am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
michael.wrase@wzb.eu

JUTTA ALLMENDINGER
ist Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) und Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.
buero.praesidentin@wzb.eu

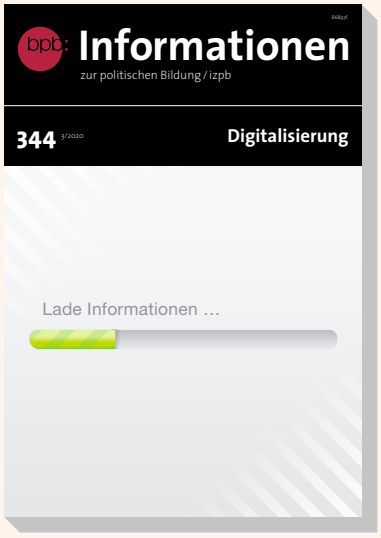
30 Vgl Mark Rackles, Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse, Berlin 2020.
31 Vgl. Michael Wrase, Einheitliche Qualitätskriterien für den Ganztag im Grundschulalter. Möglichkeiten der bundesrechtlichen Umsetzung, Stiftung Mercator, Essen 2019.
32 BVerfGE 125, 174, 244.

Zum Weiterlernen.

2019
Bestell-Nr. 5443

2020
Bestell-Nr. 5418

2018
Bestell-Nr. 2492



2020
Bestell-Nr. 4344a

2020
Bestell-Nr. 9625

bpb.de/shop

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn
Telefon: (0228) 9 95 15-0

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 4. Dezember 2020

REDAKTION
Lorenz Abu Ayyash
Anne-Sophie Friedel
Sascha Kneip
Johannes Piepenbrink
Frederik Schetter (Volontär)
Anne Seibring (verantwortlich für diese Ausgabe)
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
twitter.com/APuZ_bpb

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT
Charlotte Cassel/Meiré und Meiré, Köln

SATZ
le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK
Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH & Co. KG,
Mörfelden-Walldorf

ABONNEMENT
Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung
Das **Parlament** ausgeliefert.
Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.
FAZIT Communication GmbH
c/o InTime Media Services GmbH
fazit-com@intime-media-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X

Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland.

bpb:

APuZ

Nächste Ausgabe
52–53/2020, 21. Dezember 2020

GENERATIONEN

bpb:

APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz