

Analyse der Aufholprogramme coronabedingter Lernrückstände

„Der Schaden v.a. der #Corona Pandemie für die #Bildung ist enorm, und #Ungleichheit und soziale Polarisierung im Bildungssystem nehmen weiter zu.“ (Marcel Fratzscher, Ökonom, auf Twitter, 02.07.22)

Einleitung

Nachdem Bundesregierung und die Bundesländer im Juni 2021 das Aufholprogramm beschlossen hatten, mussten die Bundesländer innerhalb kürzester Zeit, d.h. bis zum Beginn des Schuljahres 2021/22 ¹ Programme entwickeln, mit denen die Schulen es ermöglichen sollten, dass die Schüler*innen durch Schulschließungen und Distanzunterricht entstandene Lernrückstände ausgleichen und Beeinträchtigungen ihrer psychischen und körperlichen Gesundheit kompensieren könnten.

Die Datengrundlage für die Konzeption des Programms war alles andere als valide. Es gab nur Schätzungen zum Ausmaß der Lernrückstände und den psycho-sozialen Beeinträchtigungen sowie einzelne regionale Untersuchungen zu den Leistungsständen mit unterschiedlichen Ergebnissen.

Nach einem halben Jahr und insbesondere nach Veröffentlichung des Zwischenberichts vom 31.03.2022 wurde Kritik laut: „Aufholprogramm an Schulen überzeugt die Verbände nicht“², „Einfach nur irgendwas zu machen, genügt nicht“³. Im Kern kritisieren beide Stellungnahmen, dass mit dem bunten Strauß von Maßnahmen die grundlegenden Lernrückstände nicht aufgeholt werden könnten. Dagegen forderten die Kultusministerien eine Verlängerung des Programms über das Schuljahr 2022/23 hinaus.⁴

Die folgende Analyse soll zu einer genaueren Einschätzung der Aufholprogramme beitragen. Vorsicht ist geboten, weil die Analyse ausschließlich auf der Bund-Länder-Vereinbarung, den Länderprogrammen und dem Zwischenbericht sowie auf mündliche und schriftliche Nachfragen bei einzelnen Bildungsministerien beruht. Informationen zur Umsetzung in den Schulen konnten nicht eingeholt werden. Allerdings liegen dazu inzwischen Ergebnisse einer Evaluation einzelner Programmteile aus Bremen vor. Für die Analyse und Interpretation werden bildungswissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen. Insgesamt kann diese Analyse nur ein Schritt zu einer umfassenden Einschätzung sein.

Bevor die Programme selbst analysiert werden, soll der Kontext skizziert werden, weil dies für das Verständnis der Programme unerlässlich ist. Anschließend werden das Bundesprogramm und dann die Länderprogramme unter den wichtigsten Aspekten – der Lernstandfeststellung, Förderansatz und -materialien, Abbau der Bildungsungleichheit, der Umsetzung und Evaluation - analysiert. Im Fazit werden Bundes- und Länderprogramme insgesamt eingeschätzt und Folgerungen für die Bildungspolitik formuliert.

¹ am 2. August 2021 war der erste Schultag in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein sowie am 14.9.21 in Bayern

² ZEIT ONLINE, 02. 01.2022

³ZEIT ONLINE vom 11.05.2022

⁴ ZEIT Online 24.06.2022

Kontext

Datengrundlage

Weil in diesem Aufsatz nicht auf die grundlegenden Defizite der deutschen Statistik im Bildungsbereich eingegangen werden kann⁵, soll hier nur die Datenlage, die für die Konzeption des Aufholprogramms zur Verfügung stand, zusammenfassend eingeschätzt werden.

Schulschließungen, „Distanzlernen“

Leider gibt es keine genauen Daten zum Ausmaß von Schulschließungen und alternativen Formen der Unterrichtsorganisation. Sicher ist, dass während der beiden Lockdowns, also vom 16. März bis Mitte April 2020 und vom 16. Dezember 2020 bis März 2021 kein Präsenzunterricht stattfand. Nach dem ersten Lockdown gab es in ca. 80% der Schulen wieder Präsenzunterricht, nach dem zweiten Lockdown wurde bis Ende Mai mit eingeschränktem Präsenzunterricht oder komplett im Distanzunterricht gearbeitet. Flächendeckend einheitliche Regelungen existierten nicht, sie waren nach Ländern, Schulformen und Regionen unterschiedlich. Länder mit gleich hohen Infektionszahlen hatten unterschiedliche Regelungen für die Unterrichtsorganisation, aber auch Länder mit ungleich starkem Infektionsgeschehen gleiche Regelungen. Auch nach dem Sommer 2021 fehlten noch coronabedingt Lehrpersonen und Schüler*innen: zwischen 2 und bis zu 20% der Schüler*innen und bis zu 13% der Lehrpersonen.⁶

Lernrückstände

Die meisten vorliegenden Studien⁷ geben nur für die Zeit des ersten Lockdowns Auskunft über Lernrückstände, erreichte Kompetenzniveaus und Kompetenzentwicklung. Sie weisen teilweise auf erhebliche Lernrückstände und psychischen Folgen bei Kindern und Jugendlichen hin.

Anzeichen für Lernrückstände lassen sich darin finden, dass sich die Lern- und Arbeitszeit im Distanzlernen deutlich reduziert haben⁸, was die Lernentwicklung beeinflusst haben dürfte. Schulleiter*innen in Deutschland schätzen, dass 2/3 aller Schüler*innen die Lernziele in den beiden Lockdown-Schuljahren 2019/20 und 2020/21 nicht erreicht haben⁹. Es gibt plausible Annahmen, dass im Distanzlernen Schüler*innen aus sozio-ökonomisch belasteten Haushalten und solche, die die Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen nicht erworben hatten, besonders benachteiligt waren.¹⁰

Dass Schulschließungen langfristige Effekte im Bildungsverlauf und Beruf haben können, zeigen Studien zu Schulschließungen aus anderen Anlässen. So hatten Schüler*innen, bei denen in der 3. Jahrgangsstufe ein Drittel des Schuljahres ausfiel, am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein ganzes Schuljahr verloren, was mit dem kumulativen Aufbau der Kompetenzen erklärt werden kann. Die schulschließungsbedingte geringere Kompetenzentwicklung zeigte sich auch noch bei 50 – 60-jährigen. Ebenso droht ein geringeres Einkommen: „Der starke Zusammenhang von Bildungsjahren

⁵ Siehe z.B. Fickermann, Detlef (2021): Daten für Taten

⁶ Bundesbildungsbericht 2022, S. 150f

⁷ Studien aus Deutschland, Niederlanden und der Schweiz, siehe: Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK“ (StäWiKo 2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren, S.3. (Im Folgenden als SWK bezeichnet, wie sie sich inzwischen selbst nennt), ebenso Helbig (2021): Corona – und wie weiter

⁸ Dies., S.3

⁹ S-Clever (2022), S.30f. In dieser Studie wurden Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz zu ihren Erfahrungen während der Pandemie befragt

¹⁰ SWK, S.3

und Einkommen ist wohl einer der robustesten Befunde der empirischen Wirtschaftsforschung überhaupt.“¹¹ Schulschließungen können also auch zur ökonomischen Ungleichheit beitragen.

Neue bundesweite bzw. internationale Vergleichsuntersuchungen lagen bei der Konzeption des Programms nicht vor: der IQB-Bildungstrend wurde auf 2021 verschoben, Ergebnisse wurden erst Anfang Juli 2022, ein Jahr nach Beginn des Aufholprogramms veröffentlicht; die letzten Daten aus VERA 3 und 8 stammen aus der Zeit vor der Pandemie. Die Daten für die aktuelle PISA-Studie zur Lesekompetenz in Deutsch und Englisch wurden 2018, also weit vor der Pandemie erhoben. Diese Daten zeigen, dass sich die Leistungen in Deutsch und Mathematik ja nach Untersuchung seit 2011 bzw. 2015 insgesamt verschlechterten¹².

Der Forschungsstand konnte also den Planern des Aktionsprogramms keine große Hilfe für die Bestimmung der Ziele, Maßnahmen und Zielgruppen bieten. Man kann das Programm sowohl breit anlegen, um alle möglichen Lernrückstände und Folgen für die psychische und körperliche Gesundheit der Kinder und Jugendlichen anzugehen, oder man fokussiert das Programm auf bestimmte Gruppen und Kompetenzbereiche. Der Umgang mit dieser Ambivalenz schlägt sich, wie wir sehen werden, im Bundes- und allen Länderprogrammen nieder.

Schulsituation

Das Programm trifft auf erschöpfte Akteure. Nach der S-Clever-Studie halten 61% der befragten Schulleiter*innen in Deutschland die Arbeitsbelastung der Lehrpersonen für eine sehr große Herausforderung für ihre Schule¹³, nach dem Schulbarometer schätzen 90% der Lehrpersonen ihr Kollegium für sehr hoch oder hoch belastet ein, 71% sind der Meinung, dass ihre Schule nicht allen Schüler*innen eine adäquate Unterstützung beim Lernen bieten kann, 62% leiden nach eigenen Aussagen über tägliche oder häufige körperliche Erschöpfung, die Hälfte unter mentaler Erschöpfung und innerer Unruhe, sie sehen einen deutlichen Anstieg „negativer Verhaltensweisen“ bei den Schüler*innen seit Beginn der Pandemie¹⁴.

Personelle Entlastung oder ein personeller Zuwachs für die Realisierung laufender bildungspolitischer Schwerpunkte ist nicht zu erwarten. Die KMK rechnet mit einem Einstellungsbedarf von jährlich 20000 Lehrpersonen (bis 2025) und jährlich 14000 bis 2030. Klemm nimmt an, dass hierbei nur der Grundbedarf berechnet und etablierte bzw. beabsichtigte Schwerpunkte wie der Ausbau des Ganztags, der Inklusion und eine verstärkte Unterstützung besonders belasteter Schulen nicht einbezogen wurden. Außerdem seien die Annahmen zu den Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengängen unseriös¹⁵. Für die Aufholprogramme wird das wohl bedeuten, dass individuelle Förderung mit eigenen personellen Ressourcen der Schulen nur schwer zu leisten sein dürfte.¹⁶

Die *Digitalisierung* in der Schule – die Ursachen für das bisherige Schnecken-tempo können hier nicht dargestellt werden - hat durch die Pandemie einen unglaublichen Schub bekommen. Eine Lehrpersonenbefragung an Gymnasien und Gesamtschulen in Sek I und II, die Anfang 2021

¹¹ Wößmann (2021): Folgekosten ausbleibenden Lernens, S. 40

¹² Bildungsbericht 2022, S. 179

¹³ S-Clever, S.13

¹⁴ Schulbarometer (2022), S.7f. Dies ist eine repräsentative Befragung von Lehrpersonen an allgemein- und berufsbildenden Schulen im April 2022

¹⁵ Klemm, Klaus (2022), Entwicklung des Lehrkräftebedarfs

¹⁶ Zu dem Stand 2020, vgl. den Bildungsbericht 2022

durchgeführt wurde, ermöglicht einen Einblick in den digitalen Entwicklungsstand der Schulen und die dadurch beeinflusste Belastungssituation.¹⁷

Ganz generell und nicht überraschend brachte dieser Digitalisierungsschub für 60-90% der Lehrpersonen neue Anforderungen. Wie steht es mit der Ausstattung?

Anfang 2021 gab es nach Angaben von 57% der Lehrpersonen an den Schulen für den Unterricht geeignete digitale Geräte. Die digitale Infrastruktur unterstützt nur in der Hälfte der Schulen das digitale Lehren und Lernen, z.B. fehlt teilweise das WLAN für Schüler*innen und/oder eine Bildungscloud. In der Hälfte der Schulen ist eine technische Unterstützung bei Problemen gewährleistet. Nur in einem Drittel aller Schulen sind auch die Räume so eingerichtet, dass digitales Lehren und Lernen wirklich unterstützt wird.¹⁸

Wofür nutzen die Lehrpersonen die digitale Infrastruktur im Unterricht? Ungefähr die Hälfte der Befragten teilt oft/immer Unterrichtsmaterialien, kontrolliert Hausaufgaben, gibt Feedback oder visualisiert Unterrichtsergebnisse, dokumentiert Noten/Bewertungen und führt Videokonferenzen mit den Schüler*innen durch. Knapp 40% nutzt die digitale Infrastruktur für kooperative Lernformen. Im geringen Umfang werden digital Klassenarbeiten und Tests geschrieben (10%), mit digitalen Schulbüchern gearbeitet (16%) und Lernverlaufsdiagnostik durchgeführt (18%).¹⁹

Zwischen den Schulen besteht eine digitale Kluft. Die Studie unterteilt die Schulen in vier Gruppen: digitale Vorreiterschulen, digital orientierte Schulen, Durchschnittsschulen und Nachzügler*innen. Die letzten beiden Gruppen machen 2/3 der Gesamtheit der Schulen aus. Die Gruppen unterscheiden sich - teilweise statistisch signifikant - in der digitalen Infrastruktur, der Nutzung im Unterricht, den Fortbildungen der Lehrkräfte, ihrer digitalen Kompetenz und Arbeitszufriedenheit.

Der Nutzen digitaler Tools und Systeme dürfte also für die Aufholprogrammen in der Fläche und der Tiefe begrenzt sein. Zusammenfassend kann man vermuten, dass nur ein Drittel aller Schulen ein vollwertiges digitales Lernen anbieten konnte.

Bildungsungleichheit

Die internationalen Untersuchungen zeigen, dass der Anteil leistungsschwacher Schüler*innen in Deutschland hoch ist. Unter den 15-jährigen gelten 21% nach PISA 2018 in Deutsch und Mathematik als leistungsschwach, unter den Schüler*innen der 4. Jahrgangsstufe nach IGLU 2016 19% in Deutsch und nach TIMSS 2019 25% in Mathematik als leistungsschwach. Dabei ist die Koppelung der Leistungen an die sozio-ökonomischen Bedingungen der Haushalte konstant hoch. Der Abstand zwischen den Schüler*innen mit einem hohen und einem niedrigen sozio-ökonomischen Status beträgt in Mathematik ein Lernjahr, in Deutsch noch mehr.²⁰

Die KMK hat einen Bericht zur Umsetzung der Strategien zur Förderung leistungsschwacher Schüler*innen veröffentlicht.²¹ Darin werden Maßnahmen der Länder aufgeführt, die erfolgreich seien und verbreitet würden. Es handelt sich dabei um Bildungsmonitoring (Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen, Schulvisitation), verstärkte Berufsorientierung und berufsbezogene Angebote für neu Zugewanderte, Projekte für besonders belastete Schulen, flexible Schuleingangsstufe, Ausbau des Ganztags, Sprachförderung, regionale Strukturen zur Vernetzung

¹⁷ Mußmann/Hardwig (2021): Digitalisierungsstudie. Alle Angaben sind repräsentativ für Deutschland, nicht für die einzelnen Bundesländer; abweichende Ergebnisse siehe Edberg (2021): Digitalisierungsbezogene Schulentwicklung

¹⁸ Dies., S. 11

¹⁹ S-Clever, S.20

²⁰ Bildungsbericht 2022, S. 179 ff

²¹ KMK (2020): Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategien für leistungsschwächere Schüler

entlang der individuellen Bildungsbiografie. Völlig fehlen Maßnahmen, die am Kern, dem Unterricht in einer vielfältig heterogenen Lerngruppe ansetzen, zum Beispiel mit Strukturen für selbstgesteuertes, interessenorientiertes Lernen und individuelle Förderung. Bildungspolitisch scheint es offenbar keine Vorstellung zu geben, wie Unterricht benachteiligte Schüler*innen erreichen kann. Es wird vergessen, dass es sehr wohl Schulen gibt, die in ihrer Struktur und ihrer Pädagogik alle Schülergruppen gleichermaßen fördern können. Zum Beispiel kommt die Evaluation des Berliner Schulversuchs Gemeinschaftsschule zu dem Fazit: „Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung sind nicht nur für die Entwicklung der Berliner Schule, sondern auch für (Gemeinschaftsschulen) in anderen Bundesländern von Bedeutung...Damit ist für eine grundlegende Frage der Schulentwicklung (das Lernen in heterogenen Gruppen) eine empirische Basis für Entscheidungen gelegt worden, die eine Weiterführung nicht nur der Schulentwicklungspraxis, sondern auch der Schulentwicklungsforschung nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig erscheinen lässt.“²²

Ein indirekt wirkender Ansatz zur Förderung benachteiligter Schüler*innen besteht in der Unterstützung besonders belasteten Schulen. Einige Länder haben solche Projekte in ihre Aufholprogramme aufgenommen. Zur Einschätzung soll hier der aktuelle Erkenntnisstand zur Unterrichts- und Schulentwicklung besonders belasteter Schulen referiert werden.

Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (2014-2020) war ein groß angelegtes, Schulen, Fortbildung, Schulverwaltung und die Bildungsforschung einbindendes Schulentwicklungsprojekt, das eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders belasteter Schulen ermöglichen sollte. Der Forschungsbericht²³ legt nahe, dass die angezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht bzw. nur in Ansätzen erreicht wurde und empfiehlt ein Umdenken.

Im Zentrum der inneren Schulentwicklung an besonders belasteten Schulen müsse die Förderung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Pädagog*innen und damit auch der Schüler*innen stehen. Denn es bestehe ein fataler Kreislauf von negativen Zuschreibungen und mangelnder Selbstwirksamkeit sowohl auf Seiten der Lehrpersonen wie der Schüler*innen. Die Begleitung/Beratung müsse darauf angelegt sein, dass die Pädagog*innen ihre konkrete Praxis selbst problematisierten, verändern wollten und auch könnten. Erfolgserlebnisse könnten die Negativspirale aus Stereotypen, niedrigen Leistungserwartungen und geringer Selbstwirksamkeit durchbrechen. Das könnte einen Paradigmenwechsel von der bisherigen planorientierten Schulentwicklung (Schulprofil, Schulprogramm mit Entwicklungskonzept und Maßnahmen, schulinternes Curriculum) hin zur Fokussierung auf den Unterrichtsalltag mit kleinen Schritten der Veränderung einleiten.

An der Schulentwicklung müsse das gesamte pädagogische Personal, Erziehungsberechtigte und die Schüler*innen beteiligt werden. Wenn nur kleine Einheiten am Projekt teilnahmen, bestehe die Gefahr, dass es nicht auf die ganze Schule ausstrahle und die Schulkultur sich nicht ändere. Schulorganisation und die Steuerung müssten auf die Unterrichtsentwicklung ausgerichtet werden.

Erst auf dieser Grundlage mache es Sinn, empirische Daten in den Entwicklungsprozess einzuspeisen, ihre Aussagekraft und Relevanz für die einzelne Schule zu diskutieren und damit auch einer datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung den Weg zu bereiten.

Bei alledem muss man sich von vornherein der Grenzen dieser Projekte bewusst sein. Insbesondere besonders belastete Schulen können ihre eigene Situation nicht (grundlegend) selbst verändern,

²² Vieluf, Ulrich (2017): Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen, S. 13

²³ Holtappels u.a. (2021): Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen

schon allein des sozialräumlichen Umfeldes wegen. Das Konstrukt der Schule als selbständige pädagogische Handlungseinheit habe seine Grenzen.

Steuerung

Das Aufholprogramm kann man nicht vollständig verstehen, ohne dass die einzelnen Elemente des deutschen Modells der Steuerung des Bildungswesens präsent sind. Verhandelt wurde das Aufholprogramm von zwei gleichberechtigten, unabhängigen Partnern, dem Bund und den Ländern, was auch an der Finanzierung deutlich wird. Weil die Kooperation von Bund und Ländern im Bildungsbereich verboten ist, finanziert der Bund finanziert das Programm über den Umweg zusätzlicher Umsatzsteueranteile der Länder, verteilt nach dem Königsteiner Schlüssel. Naheliegend sind bei solcher Aushandlung Kompromisse in Form von (mehr oder weniger sinnvollen) Handlungsspielräumen für die Länder, so auch im Aufholprogramm zu finden. Schwer ist es bei einem solchen Aushandlungsmodell, dass sich die Partner auch auf präzise, überprüfbare Ziele festlegen.

Auf Länderebene gibt es zentrale Entscheidungsstrukturen durch Ministerien und Schulaufsicht gegenüber den Schulen mit teilweise kleinteiligen Vorgaben. Das deutsche Steuerungsmodell gehört analytisch zu dem Typ der bürokratischen Steuerung²⁴. Ein Beispiel für die bürokratische Steuerung ist die top-down- Einführung standard- und ergebnisbezogener Instrumente, aber auch die Anordnungen der Bildungsministerien in der Pandemie, die offenbar häufig der lokalen Situation nicht gerecht wurden. Allerdings enthält das deutsche Steuerungsmodell auch Wettbewerbselemente (z.B. schulspezifische Lehrkräfteverteilung, Aufhebung der Schulbezirke bei der Schulwahl), die eine zielgerichtete Steuerung eher konterkarieren sowie partizipative Elemente (z.B. Beiräte Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern auf verschiedenen Ebenen), deren Einfluss schwer einzuschätzen ist.

Die Steuerungswirkung dieses aufgeweichten hierarchischen Modells wird weiterhin beeinflusst vom herrschenden Paradigma der (begrenzten) Autonomie der Schulen im Bereich der pädagogischen Gestaltung. Dies Paradigma beruht auf dem Professionskonzept, nach dem die Gemeinschaft der Pädagog*innen selbst weiß, welche Unterrichtskonzepte, Methoden und Instrumente für den Lernprozess optimal sind. Das Professionskonzept sei vielleicht für Ärzte passend, aber auf die Pädagog*innen nicht anwendbar,²⁵ denn es gebe u.a. über den Kernbestand professionellen Wissens und professioneller Standards keinen uneingeschränkten Konsens. Das Paradigma findet man auch im Aufholprogramm, wenn den Schulen z.B. die Lernstandermittlung oder die Gestaltung der individuellen Förderung überlassen wird und dies – auf Nachfrage - mit dem Professionskonzept begründet wird.

Das Autonomieparadigma hemmt die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es gibt keine Infrastruktur, mit der aus erfolgreichen Entwicklungen in Einzelprojekten gelernt wird, um sie systematisch zu verbreiten, so dass Unterrichts- und Schulentwicklungsmodelle auf Landes- und Bundesebene weiterentwickelt werden.²⁶ „Der Autonomiegedanke der Schule steht solchen Bemühungen tendenziell ebenso entgegen wie eine nach dem bürokratischen Modell arbeitende Administration, die sich auf das Monitoring von Leistungsergebnissen beschränkt.“²⁷

Das Autonomieparadigma leitet auch die Strategie der KMK zum Monitoring. Einleitend heißt es: „(Die Strategie) dient zum einen der systematischen Beschaffung von Informationen über das

²⁴ daneben gibt es Länder mit reiner Wettbewerbssteuerung und Länder mit partizipativer Steuerung

²⁵ Thiel u.a. (2014): Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich, S. 127

²⁶ Dies., S.133, vgl. auch oben die Evaluation des Schulversuchs Berliner Gemeinschaftsschule

²⁷ Dies., S.133

Bildungssystem. Zum anderen verknüpft sie diese Erkenntnisse mit Maßnahmen zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung“.²⁸ Dieser Anspruch werde aber nicht eingelöst, kritisieren Thiel u.a., die systematische Beschaffung von Informationen werde zwar im Detail dargelegt, aber Folgerungen blieben unverbindlich.²⁹ Es bleibt den Ländern und den Schulen überlassen, die Daten zu interpretieren und daraus Schlüsse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu ziehen. Die Schulen erhalten, schreibt die KMK, „eine Fülle von Informationen, die sie (die Schulen) für ihre pädagogische Arbeit unmittelbar nutzen können“³⁰. Doch für die Dateninterpretation, das Erkennen der Relevanz für die eigene Schule und den eigenen Unterricht sowie Schritte zur Weiterentwicklung gibt es in der Regel weder verbindliche Regelungen noch systematische Unterstützung.

Vor diesem Hintergrund hatte die SWK in ihrer Stellungnahme zum Aufholprogramm darauf gedrungen, dass solche Förderprogramme eingesetzt werden, deren Wirksamkeit belegt sei. Man darf gespannt sein, was davon tatsächlich in den Länderprogrammen aufgenommen und – noch wichtiger - in den Schulen genutzt wird.

Fazit und Folgerungen

Da die Datengrundlage keine eindeutige Entscheidung nahelegte, ist zu erwarten, dass die Programme sich entweder an alle Schüler*innen und ihre Bedarfe richten, sich auf besondere Zielgruppen und Schwerpunkte fokussieren oder beide Möglichkeiten miteinander irgendwie verbinden.

Die Programmentwicklung erfolgte unter erheblichem Zeitdruck. Wenn die geplanten Maßnahmen ohne großen Zeitverlust nach den Sommerferien umgesetzt werden sollten, mussten die Schulen schon vor Ferienbeginn mit der Planung beginnen können. Für eine schnelle praktische Umsetzung waren eingeführte länderspezifische Lernstandfeststellungen, vorhandene Unterstützungsstrukturen und Maßnahmen sowie einfache Regelungen zur Genehmigung und Finanzierung (und ein möglichst später Schulbeginn) notwendig.

Die Rahmenbedingungen zeigen strukturelle, konzeptionelle und organisatorische Schwächen des deutschen Bildungssystems, die eine große Herausforderung für die Konzeption und Umsetzung der Aufholprogramme darstellen. Diese treffen auf eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit und Zweifel, ob das Bildungssystem in seiner gegenwärtigen Verfasstheit – angesichts der bekannten Ergebnisse in Leistungsstudien - zu wirksamen Interventionen fähig ist.

Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche - die Vereinbarung zur Umsetzung für die Jahre 2021 und 2022, Juni 2021³¹

Zunächst werden die wesentlichen Aussagen zusammengefasst und anschließend einige Schwerpunkte im Blick auf die länderspezifische Ausgestaltung diskutiert.

Kernaussagen

„Ziel der Initiative ist ... die individuelle/ zielorientierte Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung pandemiebedingter Lernrückstände in Kernfächern auf der Basis festgestellter Lernrückstände sowie die Förderung von Kernkompetenzen.“ Zielgruppe sollen vor allem

²⁸ KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, S.5

²⁹ Thiel u.a., S.132

³⁰ KMK (2006), S.22

³¹ Auf den Seiten der Bundesministerien für Bildung und Forschung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie aller Schulministerien zu finden, im Folgenden Aufholprogramm genannt

Schüler*innen der Jahrgangsstufen sein, in denen Schulwegentscheidungen bevorstehen (4,6;9-10; Qualifikationsphase gymnasiale Oberstufe). Die Maßnahmen gelten für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Durch die Kontaktbeschränkung sei auch die psycho-soziale Entwicklung beeinträchtigt, deshalb müsse auch die Förderung der sozialen Kompetenzentwicklung ein Schwerpunkt sein. Die Maßnahmen sollen „insbesondere landesspezifische Bedingungen berücksichtigen...“³²

Der erste Schwerpunkt des Aufholprogramms liegt auf dem Abbau von Lernrückständen, der Kompensation sozial-emotionalen Belastungen und körperlichen Entwicklungsrückständen. Ausgangspunkt sind „Analysen zum Lernstand“, den die Lehrkräfte vor Ort am besten vornehmen könnten. Dabei „...sollten soweit wie möglich“ (Testmaterialien und Diagnoseinstrumente, die die Länder bereitstellen) ... gezielt für die Ermittlung der Förderbedarfe und sozialen Unterstützungsbedarfe genutzt werden.“³³ Darauf basierend sollen verbindliche unterrichtsergänzende und Zusatzangebote entwickelt und durchgeführt werden. Schulexterne Personen und Vereine, Initiativen, kommerzielle Nachhilfefirmen, freie Träger sollen diese durchführen, wenn die Personalkapazität der einzelnen Schule nicht ausreicht. Mit diesem Schwerpunkt, dem Abbau von Lernrückständen, setzt sich dieser Aufsatz auseinander.

Die anderen Schwerpunkte beziehen sich laut BMFSJ

- auf die Förderung frühkindlicher Bildung (Unterstützung von Sprachkitas und des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen),
- Ferienfreizeiten und außerschulische Angebote (z.B. Kultur macht stark, bürgerschaftliches Engagement, außerschulische Angebote zum Abbau von Lernrückständen bei Kindern und Jugendlichen, Unterstützung bedürftiger Familien)
- Aktion Zukunft – Kinder und Jugendliche im Alltag und in der Schule begleiten und unterstützen (Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen vor Ort durch Mentorinnen und Mentoren; zusätzliche Sozialarbeit und Freiwilligendienstleistungen).
- Ein Ergänzungsprogramm der DKJS.

Für den Ausgleich von Lernrückständen stellt der Bund eine Milliarde € zur Verfügung, 220 Millionen für zusätzliche Sozialarbeit und Freiwilligendienstleistende, 70 Millionen für Kinder- und Jugendfreizeiten, außerschulische Jugendarbeit und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Die SWK hält diese Mittel für knapp. Auf die Länder verteilt werden die Mittel nach dem Königsteiner Schlüssel. Die Länder verpflichten sich, auch eigene Mittel zusätzlich einzubringen, für den Ausgleich von Lernrückständen in gleicher Höhe.

Die Länder sind verpflichtet, bis Ende März 2022 einen Bericht über die Maßnahmen und Finanzierung im Jahre 2021, im März 2023 einen Abschlussbericht vorzulegen. „Dabei soll auch dargestellt werden, welche Effekte die Maßnahmen gehabt haben.“³⁴

Ziele und Zielgruppe

Zunächst wird ein hoher Anspruch gestellt: Zielgruppe sind alle Schüler*innen, dann wird aber ein Schwerpunkt – Unterstützung in den Kernfächern und fächerübergreifenden Kernkompetenzen - gesetzt und die Zielgruppe eingegrenzt auf „insbesondere“ Schüler*innen der Jahrgangsstufen, in denen Übergangentscheidungen anstehen. Diese Setzungen sind in der Ausschließlichkeit nicht plausibel. Warum sollen – wie Helbig fragt - z.B. Schüler*innen in der GOST belasteter als

³² Aufholprogramm, S.2

³³ Ders., S.3

³⁴ Ders., S.5

Grundschüler*innen in der 1.-3. Jahrgangsstufe sein, wo diese doch viel stärker auf Lehrerunterstützung angewiesen sind? Andererseits sind Schüler*innen, die vor Abschlussprüfungen oder Übergangsentscheidungen stehen, unter besonderem Druck, können stark verunsichert und auf individuelle Beratung und Unterstützung angewiesen sein.

Das Grundproblem bei der Bestimmung der Zielgruppen besteht darin, dass die Bedingungsfaktoren für die Benachteiligungen der Schüler*innen multidimensional sind. Helbig nennt unterschiedliche Faktoren³⁵: In welcher sozialen Lage befinden sich die Schüler*innen? Welche Familiensprache sprechen sie? Konnten sie überhaupt am digitalen Unterricht teilnehmen, was von der Breitbandabdeckung in ihrer Region abhing? Wie lange war ihre Schule geschlossen? Waren ihre Lehrpersonen in der Lage, einen lernwirksamen Digitalunterricht zu gestalten? In welchen Unterrichtsfächern bestehen gravierende Lernrückstände? Was ist mit den Schüler*innen, die zwar keine Lernlücken aufweisen, aber - auf sich allein gestellt - ihre Kompetenzen nicht ihren Potentialen entsprechend entwickeln konnten? Die Benachteiligungslagen sind also multidimensional. Das Aktionsprogramm entscheidet sich in der Zielgruppenfrage für ein starkes Sowohl als Auch.

Im Unterschied dazu empfiehlt die SWK – neben den im Aufholprogramm genannten Gruppen - die Konzentration zum einen auf die Schüler*innen, die die Mindestanforderungen sprachlicher und mathematischer Kompetenzen nicht erreichen. Dies sind, wie oben genannt ca. 20-25% aller Schüler*innen. Sie besuchen häufig besonders belastete Schulen, die meist in besonders belasteten Regionen liegen. Zum anderen empfiehlt sie die Konzentration auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Lernstandermittlung, Förderkonzepte und Materialien

Eine erfolgreiche individuelle Förderung bedarf eines kohärenten Konzepts mit einer tragfähigen *Lernstandfeststellung*, einem darauf aufbauenden *individuellen Förderplan*, der im Optimalfall zusammen mit den Schüler*innen entwickelt wird, Ziele und Maßnahmen enthält und regelmäßig aktualisiert wird; *einer integrierten Förderung* im Unterricht und in den ergänzenden Maßnahmen in und außerhalb der Schule, d.h. dass unabhängig von jeder Organisationsform (parallel, zu anderen Zeiten und Orten, in anderen Lerngruppen, in Gruppen oder einzeln) im Regelunterricht Bezüge zum Förderunterricht hergestellt werden oder sogar die Basisförderung im Regelunterricht stattfindet; einem *Monitoring* des Lernverlaufs, was einen engen Austausch des ‚Förderbegleiters‘ mit der Lehrkraft bedingt, um den Lernverlauf einzuschätzen, sowie einem *Feedbackgespräch*, in dem die Zielerreichung und die Arbeitsprozesse von allen Beteiligten gemeinsam ausgewertet werden und ggf. weitere Maßnahmen geplant werden. Dies bekräftigt die SWK und wurde auch von Teilnehmer*innen an den Verhandlungen als Erfolgsbedingung eingebracht.³⁶ Was davon wird im Aufholprogramm aufgenommen?

Die Lernstandfeststellung ist zwar verpflichtend, wird aber den Lehrpersonen überlassen, weil sie „ihre Schülerinnen und Schüler am besten einschätzen und mögliche Lernrückstände in den Blick nehmen (können)“.³⁷ Hier schimmert das oben beschriebene Autonomieparadigma durch. Förderplan, Monitoring und Feedback werden nicht genannt. Somit wird schon mit dieser Vereinbarung die Grundlage für eine gewisse Beliebigkeit in der Praxis gelegt.

Für die auf der Lernstandfeststellung aufbauenden Förderangebote werden die Länder „geeignete Unterstützungsmaßnahmen wie Tests, Materialien und Fortbildungen zur Verfügung stellen.“³⁸ Mit

³⁵ im Folgenden nach: Helbig (2021): Lernrückstände nach Corona – und wie weiter

³⁶ Wurde von einem Beteiligten in einer öffentlichen Diskussionsveranstaltung so berichtet

³⁷ Aufholprogramm, S.3

³⁸ Ders., S.3

dieser Formulierung erhalten die Länder und die Schulen auch hier einen großen Handlungsspielraum, die Förderung wird nicht an Kriterien gebunden, während die SWK zumindest empfiehlt, nur erprobte und als wirksam evaluierte Materialien einzusetzen.

Kompensation psychischer und körperlicher Folgen

Körperliche und psychische Folgen insbesondere der Schulschließungen während der Pandemie waren bei der Planung des Aufholprogramms nach Einschätzung der SWK einigermaßen gut erfasst. Es werden zur Kompensation Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, Kinder- und Jugenderholung, Jugendberatung, Freizeiten und Jugendbegegnungen verabredet. Die SWK ordnet diese Maßnahmen der „universellen Prävention“ für alle Schüler*innen zu, schlägt darüber hinaus eine „indizierte modulare Prävention“ für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf vor, also Angebote/Beratungen von Sozialarbeiter*innen und Schulpsychologinnen; außerdem eine „individualisierte Kurzintervention“ für Schüler*innen mit längerfristig bestehenden, während der Pandemie verschlimmerten Störungen durch Psychotherapeut*innen und Schulpsycholog*innen.

Zeit und Personal

Neben den inhaltlichen Aspekten hängt die Umsetzung auch von verfügbaren Ressourcen an Zeit und Personal ab.

Um personelle Ressourcen zu schaffen, wird empfohlen, Personal von außerhalb der Schule zu akquirieren und Stiftungen, Vereine, Initiativen, Volkshochschulen, kommerzielle Nachhilfeanbieter und andere einzubeziehen. Zu den zeitlichen Ressourcen gibt es keine Aussagen. Ob es den Ländern gelungen ist, genügend Ressourcen beschaffen können, ist auch nach dem Zwischenbericht im März 2022 nicht genau einzuschätzen.

Zur Schaffung zeitlicher Ressourcen schlägt die SWK vor, die Poolstunden und die Ganztagsangebote zu verwenden. Die SWK bezweifelt aufgrund empirischer Untersuchungen die fachbezogene Leistungsfähigkeit kommerzieller Nachhilfeanbieter. Sie fordert eine Qualifizierung der Förderkräfte zu den Basiskompetenzen, zur Nutzung diagnostischer und didaktischer Tools, zur Selbstregulation, zur sozial-emotionalen Unterstützung sowie zu Strategien der Lernunterstützung.³⁹

Finanzierungsschlüssel

Die Verteilung auf die Länder wird nach dem Königsteiner Schlüssel berechnet, d.h. nach dem jeweiligen Steueraufkommen und der Bevölkerungszahl, was bedeutet, dass unterschiedliche Bedarfe aufgrund unterschiedlicher Belastungssituationen der Schulen bzw. der Schüler*innen bei der Verteilung der Gelder nicht berücksichtigt werden.

Es wäre aber durchaus möglich, die Mittel zielgerichtet nach Bedarfskriterien zu verteilen. Fickermann u.a.⁴⁰ stellen Kriterien für einen Verteilungsschlüssel zur Diskussion, die sich auf Familiensprache, Schulleistung und die ökonomische Situation beziehen, z.B. dem Anteil von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren in Bedarfsgemeinschaften an allen Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren.

Die einzelnen Kriterien werden in beispielhaft entwickelten Verteilungsschlüsseln unterschiedlich gewichtet und die entsprechende Verteilung der Finanzmittel auf die Bundesländer berechnet. Das Ergebnis der Berechnungen zeigt „eine erhebliche Umverteilungswirkung anderer Verteilungsschlüssel“, mit denen die Ziele des Aufholprogramms besser erreicht werden könnten.

³⁹ SWK, S.15

⁴⁰ Fickermann/Hoffmann (2021): Ungleiches ungleich behandeln, S.348 ff.

Evaluation

Es wird vereinbart, dass die Länder neben dem genannten Zwischenbericht einen Abschlussbericht vorlegen. In diesem sollen „die Umsetzung der Maßnahmen sowie zusätzlicher Maßnahmen...“ die Mittelverwendung inklusive der zusätzlichen Ländermittel dargestellt werden „und insgesamt Bilanz zur Umsetzung der Gemeinsamen Initiative gezogen werden. Dabei soll auch dargestellt werden, welche Effekte die Maßnahmen gehabt haben.“⁴¹

Die Länderprogrammen müssten also Aussagen über eine Evaluation enthalten. Die SWK empfiehlt dazu ein separates Evaluationsprogramm u.a. zur Datenlage über die Lernstände und über die Qualität der Fördermaßnahmen. Das wäre ein Einstieg in ein umfassendes Monitoring der Lernentwicklung auf der Ebene der Einzelschule sowie des Gesamtsystems.

Fazit

Wie zu erwarten war, durchzieht das Aufholprogramm die Kompromissorientierung der beiden gleichberechtigten Verhandlungspartner, die eine notwendige Verbindlichkeit und präzise Zielsetzungen verhindern. Die Bestimmung der Zielgruppe ist ambivalent, eben weil die coronabedingten Benachteiligungen multidimensional sind.

Eine ideale Form der individuellen Förderung wird – aus pragmatischen Gründen - nicht verpflichtend gemacht. Es bleibt den Schulen überlassen, wie sie inhaltlich und organisatorisch die Förderung gestalten und ob sie diese an den Qualitätsansprüchen orientieren. Wohl um eine mögliche Beliebigkeit einzuschränken, fordert die SWK den Einsatz als wirksam evaluierter Programme.

Das Programm ist angelegt als ein zusätzliches zum laufenden Schulbetrieb. Damit hängt seine Umsetzung stark von zusätzlichen zeitlichen und personellen Ressourcen ab. Ob diese überhaupt verfügbar sein werden, ist ein großes Unsicherheitsrisiko.

Die Verteilung der Finanzmittel nach dem Königsteiner Schlüssel folgt nicht der Zielsetzung des Programms, sondern grundlegenden Regelungen im Bund-Länder-Verhältnis. Das zeigt noch einmal die Schwäche der Bund-Länder-Kooperation unter den gegenwärtigen grundgesetzlichen Bedingungen. Allerdings haben die Länder im Rahmen der ihnen zugewiesenen und eigenen Mittel Handlungsspielraum.

Die Formulierungen zu den Inhalten des Zwischen- und Abschlussberichts eröffnen einen großen Interpretations- und damit Handlungsspielraum. Deshalb wäre ein separates Evaluationsprogramm der Maßnahmen und ihrer Wirkungen allemal geeigneter.

Das Aufholprogramm bietet allerdings die Chance, längerfristige Strukturen nicht nur für das Monitoring, sondern auch für die individuelle Förderung und eine langfristige Reduktion des Anteils bildungsbenachteiligter Schüler*innen aufzubauen. Ob die Länder diese Chance nutzen oder das Aufholprogramm nur als zeitlich befristete Ergänzung sehen, wird Gegenstand der Analyse der Länderprogramme sein.

Die Länderprogramme

Die Öffentlichkeit schaute erstaunt bis irritiert auf die Maßnahmen der Länder, soweit sie aus dem Zwischenbericht Ende März 2022 erkennbar waren. „Wer sich durch die 126 Seiten des Zwischenberichts blättert, findet viele Ansätze, aber wenig erkennbare, länderübergreifende Strategie.“ „Die Bundesbildungsministerin... sprach...von einer ‚Vielzahl von Aktivitäten‘, die ‚möglich gemacht‘ wurden. Spezifischer lassen sich die Maßnahmen länderübergreifend wahrlich nicht

⁴¹ Aufholprogramm, S.5

zusammenfassen.“⁴². Auch die Fördergelder würden nicht zielgenau ausgegeben. „Eine Anfrage im Abgeordnetenhaus (von Berlin) ergab, dass die meisten geförderten Schulen im wohlhabenden Bezirk Steglitz-Zehlendorf liegen...“⁴³ Einschränkend muss allerdings erstens angemerkt werden, dass, wenn Länder ihr Maßnahmenpaket nach Förderschwerpunkten und Zielgruppen detailliert strukturieren, sie seitenlange Listen produzieren; deren Aussagekraft ist aber begrenzt. Zweitens können aus dem Zwischenbericht, wie im Folgenden gezeigt wird, nur Aussagen zum Start des Programms, aber nicht zum Verlauf gelesen werden.

Da in der Analyse der Bund-Länder-Vereinbarung die Probleme schon herausgearbeitet wurden, liegen für die Analyse der länderspezifischen Ausgestaltung der Komplexe Lernstandermittlung, individuelle Förderung, Bildungsungleichheit und Evaluation klare Kriterien vor. Darüber hinaus stellen sich weitere Fragen z.B. nach innovativen Elementen im Aufholprogramm und dem längst überfälligen Aufbau von Monitoring- und Förderstrukturen in den Ländern.

Es werden hier nicht alle Länderprogramme miteinander verglichen, sondern sie unter den genannten Schwerpunkten analysiert und aussagekräftige Beispiele, die in den Dokumenten enthalten sind oder auf Nachfragen beruhen, herangezogen und diskutiert. Damit ist aber keine Einschätzung des jeweiligen Länderprogramms oder ein Ländervergleich verbunden.

Zunächst werden aber eine Strukturierung der geplanten vielfältigen Maßnahmen vorgestellt und an einem Modell die Umsetzungsprozesse veranschaulicht.

Übersicht

Die Länder folgen in der Regel den Zielen, Schwerpunkten und Zielgruppen des Bundesprogramms und führen die Ambivalenzen im Bundesprogramm fort. Die Fokussierung auf den Ausgleich von Lernrückständen wird in einzelnen Programmen leicht überhöht, so heißt es z.B. im niedersächsischen Landesprogramm: „Ziele des Aktionsprogramms...sind, Kindern und Jugendlichen ihre Zukunftschancen zu sichern, ihnen Zutrauen zu geben und Kontakte zu ermöglichen sowie Verpasstes ohne Druck und Stress aufarbeiten zu können.“ Sind das nicht Ziele der Schule insgesamt? Thüringen stellt die sozial-emotionale Entwicklung an den Anfang und scheint damit auch eine besondere Gewichtung vornehmen zu wollen „... die sozial-emotionale Entwicklung, die besonders durch lange Phasen ohne Präsenzunterricht belastet wurde“; „die körperlich-motorische Entwicklung, die nach Einschätzung der Kinder- und Jugendmedizin bei sehr vielen Kindern ins Stocken geraten ist“; die kognitive Entwicklung, wobei hierbei der Spracherwerb und die Sprachentwicklung im Zentrum stehen.“

Manche Länderprogramme haben eine *empirische Grundlage* über die hier viel zitierte Stellungnahme der SWK hinaus, weil sie jährliche Lernstandfeststellungen durchführen (systematisch in Ha). Eine Evaluation der Wirkung der Maßnahmen ist entgegen der Bund-Länder-Vereinbarung nur im Bremer Länderprogramm verankert.

Grundsätzlich lassen sich *die Maßnahmen* formal nach Inhalt und Ort drei Gruppen zuordnen:

- a) fachspezifische/-übergreifende Förderung der Basiskompetenzen im oder begleitend zum Unterricht
- b) fachspezifische (meist) verbunden mit psycho-sozialer Unterstützung und Förderung durch Externe in enger Verknüpfung mit der Schule
- c) externe Maßnahmen unabhängig von der Schule (Förderung in den psychosozialen und körperlich-motorischen Bereichen)

⁴² ZEIT ONLINE (19.05.2022): Alles kann, nichts muss

⁴³ Dies.

Alle anderen Maßnahmen werden der Übersicht halber einer weiteren Gruppe zugeordnet:
d) Verschiedenes. Darunter fallen zielgruppenspezifische Maßnahmen, Entwicklungsprojekte u.a..

Maßnahmen in der beruflichen Bildung unterscheiden sich nicht grundsätzlich von den hier genannten.

Zu a) Das zugrundeliegende Organisationsmodell wird am einfachsten dem Anspruch einer integrierten Förderung gerecht. Inhaltlich geht es um fachspezifische Förderung in den genannten Schwerpunktbereichen, aber grundsätzlich auch in allen anderen, in denen Bedarf besteht, und zwar innerhalb der Schule. Unterrichtsbegleitend /- ergänzend wird gefördert durch Lehrpersonen, die aufstocken oder befristet eingestellt werden; durch Studenten, Pensionäre, Ausbilder, ältere Schüler, FSJler u.a. oder indirekt durch Schulassistenten, die Teilaufgaben der Lehrpersonen übernehmen und sie so für die Förderung entlasten.

Zu b) Zu dieser Gruppe gehören alle Maßnahmen von Externen, die in enger Verbindung mit den Schulen stehen sollen. Diese enge Verbindung wird in den Programmen entweder direkt gefordert (Baden-Württemberg, Bayern) oder ist inhaltlich gegeben, z.B. wenn es um Lernprobleme im Zusammenhang mit psycho-sozialen geht oder um Prüfungsvorbereitung für den MSA und das (Fach-)Abitur. Solche (digitalen) Prüfungsvorbereitungskurse wurden z.B. in Bremen stark nachgefragt.

Träger sind Nachhilfeinstitutionen (obwohl die SWK deren Förderqualität in Frage gestellt hat), VHS, Kooperationspartner der Schulen, Sozialarbeiter, Schulpsychologen, in Hamburg z.B. für psycho-soziale Unterstützung die regionalen Bildungs- und Beratungszentren, teilweise werden zusätzliche befristete Stellen eingerichtet, teilweise Bildungsgutscheine ausgereicht. Mehrere Länder haben Qualifizierungsmaßnahmen für die Förderkräfte aufgelegt, Präsenz- oder online-Veranstaltungen, die von den Landesinstituten oder Universitäten durchgeführt werden, manche Länder unterstützen die Förderkräfte mit fachspezifischem Material (z.B. insbesondere Baden-Württemberg).

Zu c) Dieser Gruppe können Ferienangebote, Angebote von Sportvereinen, Schwimmkurse, Theater-, Kunst- und Musikangebote, erlebnispädagogische Angebote u.a. zugeordnet werden.

Zu d) Hier werden zielgruppenspezifische Maßnahmen zusammengefasst, z.B. Sprachförderangebote für neu Zugewanderte, Unterstützung besonders belasteter Schulen, spezifische Angebote für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Angebote für Schüler*innen, die während der Pandemie der Schule verloren gegangen sind (Niedersachsen), Angebote für sogenannte Risikoschüler*innen, berufsorientierende Angebote. Zugeordnet werden auch pandemiespezifische schulrechtliche Regelungen: freiwilliges 10. Schulhalbjahr zum Erwerb eines Abschlusses, temporäre Schwerpunktbildung in den Lehrplänen (Sachsen-Anhalt, Saarland, Bayern), Freiräume in den Stundentafeln sowie Forschungsprojekte.

Umsetzung

Eine erfolgreiche Umsetzung möglichst nah am Schuljahresbeginn erfordert, wie oben schon geschrieben, eine schnelle Bedarfsanalyse, die Nutzung bestehender und bewährter Maßnahmen und Strukturen, einfache administrative Verfahren sowie übersichtliche und transparente Informationen für Schulen, Förderkräfte und externe Partner.

Was ist zu tun? Auf der Grundlage der Lernstandserhebungen und dem (zunächst) verfügbaren Schulbudget entwickeln die Schulen ein Förderkonzept. Einer Stelle in der Schulverwaltung sind entweder die Maßnahmen oder auch die Verträge, die die Schulen auf der Grundlage einer Förderrichtlinie abschließen, zur Genehmigung vorzulegen. Danach werden Personal und Kooperationspartner rekrutiert. Einzelne Maßnahmen können sofort durchgeführt werden, andere

erst nach der Rekrutierung der Externen. In der Regel übernehmen die Schulträger, regionale Schulaufsicht oder andere regionale Träger, die mit der Durchführung solcher Programme vertraut sind, die Abwicklung der Finanzen und alle weiteren administrativen Aufgaben. Die Verwaltungsaufgaben stellen für viele Schulen eine Hürde dar, denn besonders unter den Grundschulen gibt es nach Eindruck einiger Beratungsstellen viele, die mit solchen Aufgaben nicht vertraut sind. Schwierigkeiten bereitet den Schulen auch, wenn sie wie in Berlin die Verträge mittels der EUREKA-Datenbank abschließen müssen. Sie gilt als kompliziert. Es gibt Schulen, die genau aus diesem Grund bis zum Ende des Schuljahres 2021/22, also bis zur Mitte der Laufzeit des Aufholprogramms, keine einzige Maßnahme durchgeführt haben. Die Dokumentation sollte unaufwendig, aber für eine Evaluation verwendbar sein. Der gesamte Prozess wird auf der Landesebene von einer Projektgruppe begleitet, die die Schulaufsicht und andere beteiligte Stellen der Bildungsverwaltung einbezieht und die bei entstehenden Schwierigkeiten eingreifen und schnell nachsteuern kann. So haben einzelne Länder die Finanzmittel umverteilt, als sich herausstellte, dass einzelne zentrale Maßnahmen besonders gefragt und die verfügbaren Mittel schon ausgegeben waren. Oder es wurde, wie in Brandenburg, der Genehmigungsvorbehalt für außerschulische Maßnahmen aufgehoben.

Was Schnelligkeit betrifft, waren die Länder im Vorteil, die ein etabliertes System von regelmäßigen Lernstandermittlungen und auch bewährte Förderstrukturen aufgebaut hatten (z.B. Hamburg, Hessen z.B. mit der Bildungsoffensive Rhein-Main).

Brandenburg, das die befristete Stellenzuweisung (eine Hauptmaßnahme) von den Lernständen abhängig machte, brauchte nur den ersten Monat des neuen Schuljahres für die Durchführung und Auswertung der Lernstandermittlung (mit dem landesweit eingesetzten den Schulen bekannten Instrument Ilea⁴⁴, während andere Länder dafür bis zu drei Monaten benötigten. Um nach dem Schuljahresanfang aber schon beginnen zu können, erhielt in Brandenburg jede Schule pauschal 3000 € für außerschulische Angebote. Da es für die Durchführung solcher Angebote eine etablierte Struktur zur Rekrutierung von Kooperationspartnern gibt, haben mehr als 70% der Schulen schon im ersten Monat solche Projekte durchgeführt.

Sachsen-Anhalt hat zur Überbrückung der Zeit bis zum Beginn der Fördermaßnahmen allen Schüler*innen kostenfrei den Zugang zum Online-Lerncenter Schülerhilfe ermöglicht. Auf diesem Portal beraten Expert*innen Schüler*innen aller Schulformen und Jahrgangsstufen zu fachlichen Lernproblemen. Das ist einerseits schön, weil das Geld da war, andererseits ist eine Verlagerung der Lernberatung ein Indiz für die oben angesprochene Erschöpfung der Schulen.

In Bremen haben die Schulen auf einem Schulentwicklungstag die Planung der Förder- und Unterstützungsmaßnahmen auf der Grundlage der Pädagogischen Diagnostik begonnen. Die Jahrgangsteams hatten zusammen mit den Sozial- und Sonderpädagog*innen die individuellen Ergebnisse der Schüler*innen danach eingeschätzt, ob kein Förderbedarf besteht, ob die Schwächen im Regelbetrieb der Schule kompensiert werden könnten oder ob Sondermaßnahmen durch Externe notwendig seien. Auf dem Schulentwicklungstag wurden nun geeignete Maßnahmen im Regelbetrieb und geeignete Sondermaßnahmen für die jeweils betroffenen Schüler*innen überlegt. Damit ist zumindest gesichert, dass den einzelnen Schüler*innen Maßnahmen angeboten werden, die ihrer persönlichen und schulischen Situation entsprechen.

Die *Personalrekrutierung* erfolgte in den meisten Ländern über Vermittlungsbörsen. Abgesehen von technischen Problemen haben laut Zwischenbericht vor allem Flächenländer Schwierigkeiten, genügend Personal anzuwerben. Hier sind Stadtstaaten und dicht besiedelte Länder im Vorteil.

⁴⁴ Ilea, siehe Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg

Brandenburg hatte z.B. laut Zwischenbericht 90 von 105 zur Verfügung gestellten befristeten Stellen besetzt, aber 178 wären notwendig gewesen. Das Land Bremen konnte dagegen zusätzliche befristete Stellen für pädagogische Fachkräfte, Studierende und Förderlehrkräfte für die Schuljahre 2021/22 und 2022/23 im Umfang von 2,85 Mio € einrichten.

Eine gewisse Entlastung könnten auch schulorganisatorische Maßnahmen bringen, wie auch von der SWK vorgeschlagen. Hessen stellt den Schulen frei, Ganztagsangebote für die Förderung zu nutzen; die Möglichkeit Poolstunden zeitlich befristet umzuwidmen, wird in keinem Länderprogramm erwähnt.

Zusammengefasst liegen Umsetzungsschwierigkeiten in fehlenden oder für Lehrpersonen ungewohnten Lernstandserhebungen, fehlenden bewährten Förderstrukturen, knappem Förderpersonal oder Trägern für die Durchführung von Projekten insbesondere in Flächenländern, teilweise aufwendigen administrativen Aufgaben der Schulen, in einem Fall auch in der sehr spät erfolgten Finanzierung. Der langjährige Vorsitzende des VBE sieht in der Ressourcenfrage den entscheidenden Faktor für den Erfolg: „Fakt ist, dass die Wirkung des Nachholprogramms maßgeblich dadurch bestimmt wird, wie sehr die einzelne Schule überhaupt Ressourcen hat, sich dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin zu widmen.“⁴⁵ Konzeptionellen Probleme des deutschen Bildungssystems sieht er wohl nicht.

Vertiefende Analyse

(1) Lernstandermittlung

Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein haben Lernstandserhebungen mit verbindlichen Instrumenten in Deutsch und Mathematik, teilweise auch in Englisch, teilweise auch im sozial-emotionalen und körperlich-motorischen Bereich durchgeführt, so dass die Ergebnisse zumindest in Deutsch und Mathematik landesweit vergleichbar sind. Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein haben dabei verbindlich VERA 3 und 8 eingesetzt, Baden-Württemberg dazu auch noch Lernstand 5, die Lernstandserhebungen in Bremen und Hamburg werden im nächsten Absatz ausführlich beschrieben. Bayern hat einen pragmatischen Sonderweg eingeschlagen: Die Lehrpersonen mussten den einzelnen Schüler*innen ein detailliertes Feedback zu den inhaltlichen Lernrückständen geben und dies dokumentieren.⁴⁶ Dabei bleibt allerdings offen, ob damit die Kompetenzentwicklung orientiert auf Bildungsstandards erfasst wird. Alle Beteiligten hatten damit aber schon Ende des Schuljahres 20/21 eine Grundlage für die Planung von Fördermaßnahmen. In allen anderen Ländern wurde die Instrumente den Schulen überlassen.

Im Folgenden sollen die Konzepte und Strategien von Hamburg und Bremen verglichen werden, weil mit den vorliegenden aussagekräftigen Dokumenten die unterschiedlichen Strategien deutlich werden. Hamburg führte den landesweiten Schulleistungstest KERMIT in den Jahrgangsstufen 3 (April/Mai 2021, Deutsch und Mathematik), 5 und 7 (August/September 2021, Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften) durch. Da dieser Test seit Jahren etabliert ist, konnte die Entwicklung der Lernrückstände auf Klassen- und Schulebene sowie landesweit genau erfasst werden.⁴⁷ Da den Schulen eine detaillierte Anleitung zur Interpretation der Daten, Anregungen zur Ursachenanalyse und zu Folgerungen für die Unterrichtsentwicklung vorliegt⁴⁸ und unter der Annahme, dass Schulen damit vertraut sind, können diese auch ein Förderkonzept im Aufholprogramm entwickeln. KERMIT

⁴⁵ zitiert nach ZEIT ONLINE vom 2.01.2022

⁴⁶ Bayern hatte aufgrund der später liegenden Sommerferien mehr Zeit zur Vorbereitung

⁴⁷ Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg (IfBQ): KERMIT im Kohortenvergleich (2022)

⁴⁸ IfBQ Hamburg (2016): Kompetenzen entwickeln

enthält allerdings keine Individualdiagnostik. Es gibt aber das individualdiagnostische Instrument SCHNABEL im Bereich der Rechtschreibkompetenzen, das verpflichtend mehrmals im Schuljahr in den Jahrgangsstufen 1-6 (auch im Schuljahr 2020/21) eingesetzt wird.

Die Ergebnisse von KERMIT in den Bereichen Deutsch-Leseverstehen, Mathematik (Jahrgangsstufen 3,5,7), Naturwissenschaften und Englisch- Hörverstehen (Jahrgangsstufe 5, 7) zeigen insgesamt, dass der Anteil der Schüler*innen mit besonders schwachen Ergebnissen in Zeiten der Pandemie gestiegen ist. Dies betrifft Grundschulen, Gymnasien und Stadtteilschulen in besonders belasteten Umgebungen. Nach KERMIT 5 zeigen dagegen Schüler*innen an Gymnasien mit niedrig belasteter Schülerschaft Lernfortschritte in Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch, die Schüler*innen an Stadtteilschulen zeigen über alle Belastungsgruppen hinweg ebenfalls Lernfortschritte in Englisch. In KERMIT 7 ist es wieder Englisch- Leseverstehen, in dem Schüler*innen aus Gymnasien in besonders belasteten Umgebungen und Stadtteilschulen aller Belastungsgruppen Lernfortschritte zeigen. Nach Einschätzung des IfbQ sind die Lernrückstände insgesamt noch kompensierbar. Schüler*innen aus einer stärker belasteten Umgebung hätten aber unter den Corona-bedingten Änderungen des Schulablaufs stärker gelitten und benötigten eine durchgängige Betreuung und Förderung, damit sie nicht noch weiter abgehängt würden.

Während Hamburg sich also auf einzelne fachliche Kompetenzbereiche fokussiert, verfolgt Bremen einen breiten Ansatz. Es wurden nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch überfachliche, körperlich-motorische und der sozial-emotionale Bereich mit unterschiedlichen Instrumenten erfasst. Da Bremen nicht über einen landesweiten, längerfristig eingeführten Schulleistungstest verfügt, wurden für Mathematik, Deutsch und Englisch mehrere (Westermann online, VERA verbindlich), auch schulintern etablierte Instrumente eingesetzt sowie 2P, eine Online-Potentialanalyse für neu Zugewanderte, die fachliche, überfachliche und berufsbezogene Kompetenzen erfasst. Für die überfachlichen Kompetenzen wurde einheitlich ÜKO⁴⁹ genutzt, das personale, lernmethodische, soziale Kompetenzen und motivationale Einstellungen erfasst (von der Kita bis zur Jahrgangsstufe 10), Emotikon⁵⁰ für die motorische Leistungsfähigkeit in der Grundschule.

Die Ergebnisse wurden dann, wie oben schon geschrieben, von den Jahrgangsteams zusammen mit den Sozial- und Sonderpädagog:innen – also vom gesamten multiprofessionellen Team - nach drei pragmatischen Kriterien eingeschätzt: gute Kompetenzen sind vorhanden, Schwächen können im Regelbetrieb der Schule kompensiert werden, Sondermaßnahmen durch Externe sind notwendig.

Die Daten wurden dann auf Landesebene nach Schulformen zusammengestellt, dazu einige Ergebnisse⁵¹: In den Grundschulen benötigen knapp 27% der Schüler*innen Sondermaßnahmen zum Ausgleich der Lernrückstände in Deutsch, in Mathematik 22%, im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung knapp 12%, der sozial-emotionalen Entwicklung 18% der Schüler*innen. In den Oberschulen benötigen knapp 24% Sondermaßnahmen in Deutsch, 34% in Mathematik, 18% im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. An Gymnasien benötigt bis auf Mathematik (18%) nur ein geringer Teil (um die 10%) Sondermaßnahmen. An den sonderpädagogischen Förderzentren ist der Anteil der Schüler*innen, die Sondermaßnahmen benötigen, überproportional hoch. In den berufsbildenden Schulen benötigt rund ein Viertel der Schüler*innen Sondermaßnahmen in allen Bereichen. Im Vergleich der Schulen zeigt sich eine große Spannweite in allen fünf Bereichen zwischen sozialräumlich besonders belasteten und wenig belasteten Schulen, beispielsweise reicht die Spannweite bei Sondermaßnahmen in Deutsch zwischen 32% in besonders belasteten Schulen und immerhin 19% bei wenig belasteten Schulen, in Mathematik zwischen 28% und 16%.

⁴⁹ Ders.: Einschätzungsbögen überfachlicher Kompetenzen

⁵⁰ Emotikon ist ein Sport-Motorik-Test für Grundschüler*innen

⁵¹ Senatorin für Bildung und Kinder (2021): Evaluation Lernstände

Der Ansatz, verschiedene Entwicklungsbereiche zu diagnostizieren und die Einschätzung der Ergebnisse den jeweiligen multiprofessionellen Teams zu übergeben, ist unter den gegebenen Bedingungen einleuchtend. Die Beteiligten erhalten damit sowohl einen individualdiagnostischen Einblick als auch die Möglichkeit des Vergleichs der Lernstände. Zu Beginn des nächsten Schuljahres soll dieses Verfahren der Pädagogischen Diagnostik wiederholt werden.

Hamburg setzt also ein im Stadtstaat eingeführtes Instrument ein und kann damit im Längsschnitt das Ausmaß der fachspezifischen Lernrückstände bestimmen; für einen umfassenden Blick auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen müssen die Klassen- und Jahrgangsteams auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen. Bremen verfügt nicht über ein solches etabliertes Instrument, die multiprofessionellen Teams erhalten aber mit den verschiedenen diagnostischen Instrumenten die Möglichkeit einer differenzierten Einschätzung der Kompetenzentwicklung in ihren kognitiven, psycho-sozialen und physischen Dimensionen. Da sie die Daten selbst einschätzen, benötigen sie keine vermittelnden Interpretationen. Ein Vergleich innerhalb des Landes ist auch möglich.

(2) Förderkonzepte

Eine integrierte Förderung, d.h. die Verbindung von Lernstandfeststellung, Förderplanung, Monitoring des Förderprozesses in enger Verbindung von Lehrperson und Förderperson sowie Feedback, ist, wie oben dargestellt, eine zentrale Gelingensbedingung für die individuelle Förderung. Dies konnte im Bundesprogramm allerdings nicht verbindlich gemacht werden, was sich in den Länderprogrammen widerspiegelt. Bayern und Baden-Württemberg fordern, wie oben schon angemerkt, eine enge Abstimmung zwischen Lehrpersonen und Förderkräften; Berlin macht ein Feedback zum Abschluss der Fördermaßnahme verbindlich, was aber Förderplanung und Monitoring nicht garantiert; das Saarland informiert die Schulen über eine modellhafte integrierte Förderung; ein Ministerium gibt den Schulen ein Formular für einen Förderplan vor, der aber keine der genannten Ansprüche erfüllt, sondern eher für die Abrechnung gedacht ist. Alle anderen Länder verzichten auf Vorgaben, die nicht in den Maßnahmen und Materialien selbst angelegt sind.

Aufgrund der Datenlage konnte nicht untersucht werden, ob die im KMK-Bericht genannten Förderstrategien für leistungsschwächere Schüler*innen in die Länderprogramme auch aufgenommen wurden.

(3) Fördermaterialien

Die SWK hatte empfohlen, nur solche Förderprogramme einzusetzen, deren Wirksamkeit überprüft sei. Solche Programme steuern zudem häufig den Förderprozess, so dass – als Nebenwirkung - die Lehr- bzw. Förderpersonen sich beim Einsatz der Programme selbst den Ablauf eines erfolgversprechenden Förderprozesses aneignen können. Explizit genannt wurden von der SWK die Programme aus BISS: Bildung für Sprache und Schrift⁵² sowie für Mathematik MaCo⁵³. Eine Übersicht der verwendeten Programme ist zu diesem Zeitpunkt nicht aussagekräftig, weil bei der Programmerstellung noch nicht in allen Ländern Entscheidungen über den Erwerb bestimmter Programme getroffen worden waren und der Zwischenbericht dazu auch keine belastbaren Aussagen enthält. Im Folgenden werden deshalb einige, die in den Länderprogrammen aufgeführt werden, hier nur kurz und ohne eigene Analyse und Einschätzung vorgestellt.

MaCo ist ein Programm, das an Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe und begleitende Lehrpersonen gerichtet ist. Im Rahmen des Projekts werden mathematische Verstehensgrundlagen

⁵² Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, DIPF und IQB

⁵³ ein Programm des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung.

und Basiskompetenzen für besonders betroffene Schüler*innen aufgearbeitet. Eine professionelle Begleitung durch gezielt für diese Förderung ausgebildetes Personal ist notwendig. Deshalb enthält MaCo ein Fortbildungsprogramm für Lehrpersonen und fachfremde Förderkräfte. Es besteht aus einzelnen Modulen für die Schüler*innen und darauf abgestimmt für die Lehr- und Förderkräfte.⁵⁴

Bettermarks ist ein interaktives online-Mathematikbuch für die individuelle selbständige Arbeit. Es enthält adaptive Übungsaufgaben für die Jahrgangsstufen 4-11.⁵⁵

Das Programm „*MatheBattle*“⁵⁶ für die Sekundarstufe I enthält wie *bettermarks* Übungsaufgaben, die aber bei der Arbeit mit dem Programm generiert werden. Im Sommer 2021 wurde ein Diagnose- und Individualisierungstool integriert. Für jede Jahrgangsstufe entstanden fünf bis sieben Diagnose-Tests, bei denen alle wichtigen Inhalte der jeweiligen Jahrgangsstufen thematisiert werden.

Diese drei Programme sind adaptiv, interaktiv, fördern die Selbststeuerung des Lernprozesses und sind auf heterogene Lerngruppen mit individuellem Lernen ausgerichtet. *Bettermarks* und *MatheBattle* sind allerdings eher reine Trainingsprogramme auf der Reproduktionsebene. *MaCo* und *Bettermarks* werden in mehreren Bundesländern eingesetzt, *MatheBattle* ist eine Eigenentwicklung aus Baden-Württemberg und nur dort verfügbar.

Sofatutor ist ein interaktives Nachhilfeprogramm für fast alle Fächer. Es enthält Lernvideos zum selbständigen fachlichen Lernen, Übungen mit Feedback, Vokabeltrainer, Lernspiele für die Grundschule und eine Chatfunktion zur schnellen Hilfe.⁵⁷

*Westermann-online*⁵⁸ enthält Diagnose- und darauf abgestimmte individuelle Fördermaterialien für Deutsch, Mathematik und Englisch in den Jahrgangsstufen 5-9. Es passt natürlich am besten zu Schulbüchern des Verlages. *Anton* ist ein interaktives Schulbuch für viele Fächer, auch für DaZ, bis zur 13. Jahrgangsstufe mit unterschiedlichen Übungsformen und interaktiven Erklärungen.⁵⁹

Diese drei sind Nachhilfeprogramme für viele Fächer, sie fördern selbstgesteuertes Lernen, sind interaktiv und enthalten unterschiedliche Lern- und Übungswege. Diese drei Programme werden in Bremen angeboten.

Hessen bietet für die Grundschule in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen das online-Förderprogramm *Ferdi II/ LONDI* an, das von der LMU München entwickelt und vom DIPF evaluiert wird.⁶⁰ Schleswig-Holstein setzt das langjährig entwickelte und ständig aktualisierte Programm „*Lesen macht stark*“, „*Mathe macht stark*“ für Grundschulen und die Sekundarstufe I ein.⁶¹ Die von BiSS entwickelten bzw. empfohlenen Förderprogramme für Kita, Primar- und Sekundarstufe sind wissenschaftlich fundiert und wurden auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert. Da viele Schulen mit BiSS kooperieren, kann man annehmen, dass es breit eingesetzt wird.

Für eine Einschätzung der Förderqualität muss auch Qualifizierung der Förderkräfte berücksichtigt werden. Auf der Materialebene bietet Baden-Württemberg mit den Synopsen der Basiskompetenzen für (fast) alle Fächer und Hinweisen für ihren Aufbau eine solide Unterstützung.

⁵⁴ <https://maco.dzlm.de/projektinfos>

⁵⁵ <https://bettermarks.com>

⁵⁶ <http://mathebattle.de>

⁵⁷ <https://sofatutor.com>

⁵⁸ <https://onlinediagnose.westermann.de>

⁵⁹ <https://anton.app/de>

⁶⁰ <https://kultusministerium.hessen.de>

⁶¹ <https://nlz.de>

Sachsen-Anhalt bietet zur Förderung leistungsstarker und potentiell besonders leistungsfähiger Schüler*innen, die möglicherweise ihr Potential coronabedingt nicht entfalten konnten, den Zugang zur Webakademie Sachsen-Anhalt. Dort werden interessante und herausfordernde Aufgaben für Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen und Jahrgangsstufen in verschiedenen Fächern bereitgestellt, die einzeln oder in Gruppen in Zusammenarbeit mit Experten diskutiert und bearbeitet werden können⁶².

Schon diese unvollständige Übersicht zeigt, dass es – auf den ersten Blick - gute und attraktive Materialien und Programme gibt, die zu einer gelingenden Förderung beitragen können.

(4) Unterstützung besonders belasteter Schulen

Einige Länder haben in ihr Aufholprogramm schon bestehende Unterstützungsprogramme für besonders belastete Schulen aufgenommen Diese⁶³ sollen hier kurz vorgestellt und auf dem Hintergrund des Erkenntnisstandes der Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders belasteter Schulen (siehe oben) eingeschätzt werden.

Familienklassen (Hessen)

Das Modell ist schon seit mehreren Jahren in hessischen Grundschulen verbreitet und wird nun um 28 Schulen ausgeweitet. Es beruht auf einem Konzept der Wübben-Stiftung⁶⁴ und wurde zuerst in Gelsenkirchen mit Erfolg eingeführt. Ziel der Familienklassen ist es, Schule – insbesondere in sozial herausfordernder Lage – für Eltern zu öffnen und ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen. Eltern sollen in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter*innen ihrer Kinder gestärkt werden. An einem Tag in der Woche lernen die Grundschüler*innen in der Familienklasse nach einem individuellen Lernplan. Anwesend sind auch die Eltern. Eltern und Kinder lernen gemeinsam sich lernaufgabenbezogen zu helfen, das eigene Verhalten zu reflektieren, gemeinsam Probleme zu lösen und sich gegenseitig Feedback zu geben. Moderiert wird der Tag von einem/einer „Multifamilientrainer*in“, eine Förderlehrkraft unterstützt die Kinder beim Lernen. Drei bis sechs Monate können die Schüler*innen in der Familienklasse verbringen.

Das Programm hat nicht den Anspruch, Lernrückstände auszugleichen, sondern zielt auf eine langfristige Verbesserung des individuellen Lernverhaltens und kann insofern ein Baustein der Unterstützung besonders belasteter Schulen sein.

PerspektivSchulen (Schleswig-Holstein)

Neben einem finanziellen Budget werden die PerspektivSchulen seit 2019 in Form von Beratung, Fortbildung, Coaching, Training in ihrer Entwicklung unterstützt. Der Schwerpunkt liegt auf der Führungskräftefortbildung. Der ursprüngliche Ansatz orientiert sich an dem Konzept der Wübben-Stiftung. Das Programm wird vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug wissenschaftlich begleitet. Im Aufholprogramm wurden weitere Schulen in das Programm aufgenommen und die finanziellen Mittel erhöht. Nun wurden im Frühjahr d.J. neue „Ideen und Empfehlungen“ von den beteiligten Schulleitungen erarbeitet⁶⁵. Vieles darin entspricht dem, was auch sonst zur Situation und Unterstützung geschrieben und gefordert wird. Deutliche Unterschiede zu den Vorschlägen im Evaluationsbericht von Holtappels u.a. bestehen im

⁶² /moodle.bildung-lsa.de/webakademie

⁶³ Auch das Saarland hat ein solches Projekt in das Aufholprogramm aufgenommen: „Schule stark machen.“ Es kann hier nicht dargestellt werden. Das gilt auch für Berlin, denn man kann nur vermuten, dass sich der Schulentwicklungsansatz auf „Berlin Challenge“ bezieht.

⁶⁴ Wübben-Stiftung, Stichwort Familiengrundschulzentren

⁶⁵ www.wuebben-stiftung.de/vorschlag-schulleitungen-perspektivschulen/

Bereich der Unterrichtsentwicklung. Grundsätzlich konstatieren die Schulleiter*innen, dass „der gesamte Bereich der Unterrichtsentwicklung ...systematisch zu kurz (kommt). Zum einen fehlt es uns an der nötigen Leitungszeit, zum anderen an Interventionsmöglichkeiten“.⁶⁶ Sie beklagen, dass mit den zentralen Vergleichstests der tatsächliche Lernzuwachs ihrer Schüler*innen nicht erfasst werde. Auch konstatieren sie eine mangelnde Motivation bei Lehrpersonen. Was schlagen sie vor? Konzentration auf Basiskompetenzen; kleinere Klassen; Sozialkompetenztraining, ergotherapeutische und logopädische Angebote in der Schule; organisatorische Freiräume; digitale Medien; ein Landespool für den Austausch von Unterrichtsmaterialien. Das ist alles richtig, allerdings schimmert eine Reduktion der Ansprüche an Bildung für benachteiligte Schüler*innen durch und bei einzelnen Ideen fragt man sich auch, warum die nicht schon längst umgesetzt wurden; aber der entscheidende Ansatz wird nicht angesprochen: bei der Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive der Lehrpersonen und Schüler*innen anzusetzen mit dem Ziel, den Kreislauf von negativen Zuschreibungen und mangelnder Selbstwirksamkeit zu durchbrechen.

„23+ Schulen“ (Hamburg)

Das 23+ Programm startete 2013, wurde einmal verlängert und nun auf 20 Grundschulen, 17 Stadtteilschulen und drei Gymnasien ausgeweitet. Übergreifendes Ziel ist es nach eigenen Angaben, die pädagogische und didaktische Arbeit noch wirksamer auf die Bedarfe ihrer Schülerschaft auszurichten. Im Zentrum des Programms steht die Weiterentwicklung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote. Darauf werden die Schulorganisation, Qualifizierung und Ressourcen ausgerichtet, die Daten der Lernstandserhebungen genutzt sowie Erkenntnisse aus erfolgreich erprobten und evaluierten Programmen zur Steigerung der Basiskompetenzen in die Entwicklungsarbeit integriert.⁶⁷

Aus Sicht der Bildungsforschung⁶⁸ fehlt dem Programm eine konsistente Analyse besonders belasteter Schulen und eine Darstellung systematischer Entwicklungsbereiche. Stattdessen herrsche einerseits Aktionismus und andererseits eine „persistente Kultur des Nicht-Wissen-Wollens.“⁶⁹ Es sei schwierig, diese Einschätzung der Bildungspolitik zu vermitteln, denn sie beurteile die Wirksamkeit des Projekts anders als die Bildungsforschung.

Es zeigt sich, dass diese Unterstützungsprogramme eine einfache Weiterführung bestehender Programme sind. In der Kürze der Zeit konnten natürlich keine neuen Programme entwickelt, geschweige denn umgesetzt werden, aber ihre Weiterentwicklung hätte mit dem Aufholprogramm angestoßen werden können. Notwendig ist neben dem oben genannten speziellen Focus auf den Unterricht, die strukturellen, rechtlichen, finanziellen, sozialräumlichen, bildungssystemsteuernde Einflussfaktoren auf die Unterrichts- und Schulentwicklung besonders belasteter Schulen einzubeziehen.

Allgemeine Entwicklungsprojekte

Einige Länder haben Forschungs- und Entwicklungsprojekte in das Aufholprogramm aufgenommen, wobei strittig ist, ob sie den Intentionen des Programms entsprechen. Da die Ziele der Länderprogramme ja häufig sehr weit und offen formuliert waren, kann man auch beliebige Projekte

⁶⁶ Dies., S.14f

⁶⁷ Hamburg.de/23plus

⁶⁸ Martina Diedrich, Vortrag auf WZB Colloquium: Landespolitische Maßnahmen zur Verringerung sozialer Disparitäten, 10.02.2022

⁶⁹ Wellgraf: Ausgrenzungsapparat Schule (2021) würde dies aufgrund seiner Untersuchungen in Berlin eine „Kultur der Ausgrenzung“ nennen.

dort unterbringen. So fördert Hessen zusätzliche Abiturvorschläge, was eigentlich eine Regelaufgabe ist. Vier Projekte sollen hier nach ihren Projektbeschreibungen kurz dargestellt werden.

Landesschulversuch hybrides Lernen (Berlin): Das Ziel besteht darin, digitale Medien in schulisches Lernen zu integrieren und dabei Freiräume für raum-zeitliche Lernstrukturen und -settings zu eröffnen. Zudem sollen innovative Formen des Lehrens und Lernens und die dafür notwendigen pädagogischen Voraussetzungen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen erprobt werden. Erstaunlicherweise ist dieses Projekt nur indirekt Teil des Aktionsprogramms, obwohl es genau Maßnahmen der individuellen Förderung bereichern könnte.

Forschungsprojekt SE-ASA (Sachsen-Anhalt): Mit dem Projekt soll eine Erklärung für den anhaltend hohen Anteil an Schulabgänger*innen gefunden werden, die die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen Sachsen-Anhalts ohne einen Schulabschluss verlassen. „Kernanliegen des SEASA-Projektes (ist), Ursachen für Dropout zu ermitteln, um entsprechende Interventionen ableiten zu können.“ Gleichzeitig sollen erfolgreiche Schulbedingungen und erfolgreiche pädagogisch-professionelle Handlungen identifiziert werden. Dazu werden Voraussetzungen für den Schulerfolg an Standortschulen des „Produktiven Lernens“ untersucht.

Entwicklungsprofil Mathematik (Berlin u.a.): Es soll ein Längsschnittprofil der mathematischen Kompetenzentwicklung erarbeitet werden, das eine Referenz in lernprozessbegleitenden Feedback-Gesprächen bilden soll. Begonnen wird in der Primarstufe. In die Entwicklung sind Grundschulen eingebunden.

Der Übergang in die Hochschule scheint in Mathematik besonders schwierig zu sein, weil die Schüler*innen aus den Schulen – nach Einschätzung vieler Hochschulen - nicht die notwendigen Kompetenzen mitbringen. Hier setzt das baden-württembergische Projekt Cosh an mit Kooperationen, Beratung und Aufgaben, die den Schüler*innen den Übergang in Mathematik erleichtern. Dies ist ein bestehendes Projekt, das im Aufholprogramm zusätzliche Finanzmittel erhält.

Evaluation mit ersten Ergebnissen

Die meisten Länderprogramme enthalten keine Angaben zur Evaluation, obwohl das Bundesprogramm in seinen abwägenden Formulierungen zur Evaluation und die SWK den Anspruch stellen, dass alle Länder eine Evaluation durchführen. Die meisten Länderprogrammen fordern von den Schulen nur quantitative Angaben zu den durchgeführten Maßnahmen. Zum Beispiel führt Brandenburg zum Abschluss des Programms Mitte 2023 eine weitere Lernstandserhebung mit Ilea durch.

Allein Bremen hat mit dem Programm ein Evaluationskonzept⁷⁰ vorgelegt. Weil eine Stuserhebung nicht vorliegt und Kausalbeziehungen von den Maßnahmen zur Lernentwicklung nicht hergestellt werden können, sollen nicht Wirkungen des Landesprogramms, sondern die Maßnahmen selbst evaluiert werden. Damit könne das Gelingen des Programms eingeschätzt werden. Die Evaluation soll unaufwendig durch vorliegende Daten und Befragungen der Schulen (nach Stichprobe und/oder exemplarisch) erfolgen.

Grundlage des Evaluationskonzepts ist ein evidenter Struktur-Prozess-Wirkungszusammenhang. Struktur bezieht sich auf die Systematik der Maßnahme (d.h. dass sie zu den Schwerpunkten passt) sowie auf ihre Organisation und Durchführung (Ort, Zeit, Beteiligte). Unter Prozessen werden die konkreten Aktivitäten, der Wahrnehmungen der Beteiligten und ihren Bewertungen gefasst. Als Wirkungen werden wahrgenommene Veränderungen, die mit der jeweiligen Maßnahme in

⁷⁰ Senatorin für Kinder und Bildung (2021): Konzept zur Evaluation des Landesprogramms „Schüler:innen stärken“ (Kurzfassung)

Verbindung gebracht werden können, verstanden. Die Annahme ist, dass eine hinreichende Qualität der Struktur Bedingung für die Qualität der Prozesse ist, und die Prozessqualität wiederum wahrnehmbare Veränderungen ermöglicht.

Die wichtigsten Indikatoren zur Evaluation einer Maßnahme sind: die Nutzung (z.B. Nutzung des Lern- und Fortbildungsprogramms MaCo), die Eignung (passt die Maßnahmen zum angestrebten Ziel, z.B. mathematische Basiskompetenzen zu fördern); die Adressatenorientierung als Indikator für die Qualität der Durchführung; ggf. die Qualität der Unterstützung durch die Schulbehörde; eine Selbstevaluation der Maßnahme; und bei den von den Schulen initiierten Maßnahmen Externer das Eintreten der erhofften Wirkungen.

Diese Konzeption ist realisierbar und kann Ergebnisse erbringen, die Grundlage für eine Weiterentwicklung bestimmter Fördermaßnahmen bzw. ihrer Verbreitung sein können.

Einige Ergebnisse der ersten Evaluation zum Ende dieses Schuljahres sind schon bekannt.⁷¹ Gegenstand dieser Evaluation waren die Maßnahmen, die die Schulen zusammen mit Externen durchführen wollten oder die von Externen ‚eingekauft‘ wurden. Es ging dabei um kognitive, sozial-emotional und körperliche coronabedingte Defizite und Beeinträchtigungen, die nach Einschätzung der Schulen von ihnen selbst nicht behoben werden könnten. Die Rückmeldungen sind für das Gesamt der Anträge in diesem Bereich („dritte Säule“) weitgehend repräsentativ.

Das Programm in diesem Bereich erreichte tatsächlich alle Schulen, besonders profitierten davon belastete Schulen, die 50% der Finanzmittel belegten.

Maßnahmen mit Externen sind immer kompliziert zu organisieren, das spiegelt sich darin, dass zwar 65% der geplanten Maßnahmen schon durchgeführt wurden, aber immerhin 25% verschoben wurden oder ausgefallen sind, der Rest für das kommende Schuljahr terminiert ist.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Maßnahmen verteilt sich auf die drei Bereiche kognitiv, sozial-emotional und körperlich-motorisch sowie solche, die mit diesen in Beziehung stehen oder sie verbinden. Explizit beziehen sich 34% der Maßnahmen auf die Behebung von Lernrückständen, zu denen sich die Schulen nach ihrer Einschätzung der diagnostischen Daten selbst nicht in der Lage sahen.

Aber die Schulen gaben nicht einfach die Aufgabe an die externen Anbieter ab, sondern ca. 60% beteiligten sich an der inhaltlichen Planung. Das ist ein Indiz für die durch den Schulentwicklungstag intendierte Zielgenauigkeit der Maßnahmen. Entsprechend sehen fast 85% ihre Erwartungen erfüllt und über 90% schätzen ein, dass die Maßnahmen zum Abbau der Defizite und Rückstände beigetragen haben (Zustimmung zu „trifft zu“ und „trifft eher zu“). Dazu dürfte auch die Interaktion zwischen den externen Durchführenden und den Schüler:innen beigetragen haben, die 95% bzw. 99%, wenn man die Kategorie „trifft eher zu“ einbezieht, als sehr positiv einschätzten.

Fazit

Es sei erneut betont, dass diese Analyse nur etwas über die Planung der Länder aussagen kann, niemand aber weiß, was davon tatsächlich wie umgesetzt wird. Auch der Zwischenbericht kam dafür zu früh und sagt im besten Fall nur aus, welche Maßnahmen bis vermutlich Anfang März 2022 von

⁷¹ Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (2022): Landesprogramm „Schüler:innen stärken“ : Strukturelle Umsetzung und globale Bewertungen der Maßnahmen der Säule 3 des Programms „Schüler:innen stärken“: Ergebnisse der quantitativen Abfrage zu den von den Schulen beantragten Maßnahmen (Dr. Helmut Ittner)

den Schulen nachgefragt bzw. konkret geplant wurden. Erste Hinweise, ob und wie das Programm in der Realität ankommt, sind allein aus Bremen bekannt.

Insgesamt durchzieht die Länderprogramme eine gewisse Ungewissheit: in der Datenlage, die es angeraten ließ, möglichst alle Schülergruppen und alle Bedarfe bedienen zu wollen; in der Umsetzung, weil die Realisierung z.B. aufgrund notwendiger Personalrekrutierung nicht von vornherein gesichert war und das zusätzliche Personal noch fortgebildet werden musste; in der Verfügbarkeit von geeigneten Materialien, für die Lizenzen erworben werden oder die noch entwickelt werden mussten; in den konzeptionellen und organisatorischen Möglichkeiten der Schulen. Die zeitlichen Unterschiede zwischen den Ländern beim Start der Programme waren erheblich und die „Aufholchancen“ der Schüler*innen ungleich. Länder mit einfachen Umsetzungsverfahren, einem etablierten System von Lernstandermittlung und Förderstrukturen sowie einem späten Schuljahresbeginn waren im Vorteil.

Im Einzelnen kann eingeschätzt werden:

An der Praxis der Lernstandermittlung wird sichtbar, dass, wie von der SWK gefordert, ein System der Lernstand- und Individualdiagnostik notwendig ist. Neben Lernstandfeststellungen wären für eine Lernverlaufsdiagnostik Instrumente ideal, die Rückmeldungen über die Schwerpunktsetzung im Unterricht im Vergleich zu den fachbezogenen Kompetenzfeldern geben, Rückmeldungen zu den gestellten Aufgaben im Blick auf die fachdidaktischen Ansprüche sowie auf der Individualebene Rückmeldungen zu den erworbenen Kompetenzen der einzelnen Schüler*innen⁷².

Die Vorgaben für die Förderkonzepte reichen nicht aus, um ein Mindestmaß an Qualität zu sichern. Es gibt attraktive Fördermaterialien und Programme, aber ob sie auch eingesetzt werden (können), ist aus Gründen der Infrastruktur, der Förderkultur und den personellen Ressourcen ungewiss. Es werden auch bestehende Maßnahmen in die Programme aufgenommen, ohne ihre Konzepte und bisherigen Wirkungen zu überdenken. Die Zielungenaugigkeit der Programme führt dazu, dass auch Maßnahmen aufgenommen werden konnten, die nur mit Mühe den Zielen des Aufholprogramms zugeordnet werden können.

Andererseits erzeugt das Programm auch Druck für Veränderungen: Die mangelnde Datengrundlage wird sich das Bildungssystem nicht mehr leisten können. Die Erfahrungen mit attraktiven digitalen Programmen, die erhebliche Arbeitserleichterungen für die Lehrpersonen bringen und auch eine intensive Unterstützung der individuellen Lernprozesse ermöglichen, dürfte ihre Verbreitung erleichtern und zur Erweiterung der Unterrichtskonzepte führen.

Das gilt auch für diagnostische Instrumente. Die KMK plant, auf der Plattform MUNDO empfehlenswerte Instrumente der pädagogischen Diagnostik allen Schulen kostenfrei zur Verfügung zu stellen.

Selbstgesteuertes Lernen, psycho-soziales Lernen werden in ihrer Bedeutung nicht mehr bestritten. Die Flexibilisierung schulischer Organisationsstrukturen und die Verankerung digitalen Lernens in Unterricht und Schule werden als notwendig erkannt.

Insofern kann das Aufholprogramm auch längst überfällige Innovationen anstoßen. Die ersten regionalen Evaluationsergebnisse zeigen, dass es intendierte Wirkungen zeigen könnte.

⁷² Schreiner/Breit (2019): Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung

Folgerungen

Wohl auch als Reaktion auf die öffentliche Kritik anlässlich des Zwischenberichts forderte die KMK, das Programm um ein Schuljahr zu verlängern und um weitere 500 Millionen € vom Bund aufzustocken. Diese Forderung traf in der Öffentlichkeit auf Erstaunen. Die öffentliche Aufmerksamkeit für das Aufholprogramm ist auch deshalb so groß, weil kurze Zeit nach Veröffentlichung des Zwischenberichts die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 bekannt wurden. Die Kompetenzstände (in Deutsch und Mathematik) am Ende der 4. Jahrgangsstufe haben sich in allen untersuchten Bereichen weiter verschlechtert, d.h. sie sind nicht ausschließlich auf die Pandemiesituation zurückzuführen. Die Lernrückstände entsprechen im Durchschnitt einer Lernzeit zwischen einem halben und einem viertel Schuljahr. Der Anteil der Schüler*innen, die die Mindeststandards verfehlen, hat sich noch einmal erhöht. Weiterhin besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen erreichten Kompetenzen und sozio-ökonomischen sowie zuwanderungsbezogenem Hintergrund. Nicht nur die bildungspolitische Öffentlichkeit ist geschockt, sondern auch die Ökonomen sehen den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die wirtschaftliche Zukunft gefährdet.

Ist die Forderung nach Verlängerung des Aufholprogramms nun berechtigt oder dient sie nur zur Legitimierung der KMK?

Grundsätzlich kann niemand zum jetzigen Zeitpunkt auf der Grundlage der Länderprogramme und des Zwischenberichts überhaupt einschätzen, ob das Programm „erfolgreich“ ist, weil über die Umsetzung systematisch kaum etwas bekannt ist.

In der Analyse konnte aber gezeigt werden, dass das Aufholprogramm in seinen Zielen und Maßnahmen gravierende Schwächen auf verschiedenen Ebenen des deutschen Bildungssystems verdeutlicht. Das soll exemplarisch an einigen Analyseergebnissen gezeigt werden.

Bezogen auf die oberste Steuerungsebene, den Bund und die Länder, zeigen die Programme, dass die strukturellen Mechanismen des Föderalismus durchsetzungsstärker sind als die Sache selbst: Das Bundesprogramm ist ein Konsenspapier ohne klare, womöglich überprüfbare Ziele, ohne Konzentration auf einige wenige Schwerpunkte, ohne fundierte Datengrundlage, ohne zielgerichtete und bedarfsgerechte Verteilung der Finanzmittel, ohne verbindliche Standards, aber mit weiten Spielräumen für die Länder. Hier setzt die Kritik der Öffentlichkeit an der KMK und der komplizierten Zusammenarbeit von Bund und Ländern an.

Die dadurch geschaffene gewisse Beliebigkeit wird noch verstärkt durch das „Autonomieparadigma“, wie es in diesem Aufsatz genannt wurde, nach dem die Pädagog*innen selbst am besten wissen, welche Unterrichtskonzepte, Methoden und Instrumente für den Lernprozess optimal sind. Das Resultat zeigt sich besonders deutlich bei den Verfahren der Lernstandermittlung und dem Konzept der individuellen Förderung. Bei ersteren gibt es länderübergreifend keine verbindlichen Standards/Verfahren, beim zweiten nur einen Bericht der KMK mit einer Sammlung von Fördermaßnahmen, die in den Ländern praktiziert werden. Was gemacht wird, überlassen die meisten Länderministerien den Schulen. Vergleich, Synthese und konzeptionelle Entwicklung findet dann nur in einzelnen Projekten statt. Von einem planvollen Transfer kann keine Rede sein. Grundsätzlicher wird man auch die bisherige Steuerung der Schulen durch die Landesministerien in Frage stellen.

Es wäre aber falsch, das Aufholprogramm auf diese Schwächen zu reduzieren, sondern es birgt auch Potentiale für Veränderungen und Innovationen.

Die hohe Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf Wirkungen des Programms zusammen mit den Gutachten der SWK, z.B. dem Konzept für das Monitoring, und den Ergebnissen des Bildungstrends werden, ohne hier zu spekulieren, zu Veränderungen in der Bund-Länderzusammenarbeit, der Beziehung Wissenschaft-Bildungspolitik und der landesinternen Steuerung führen.

Als erstes praktisches Projekt dürfte „Schule macht stark“ (SchuMas) dienen.⁷³ Dies ist ein Bund-Länder-Projekt mit 200 besonders belasteten Schulen, das vom DIPF gesteuert wird und dem ein noch größeres Projekt mit 4000 Schulen folgen soll. Lehrkräfte und Schulleitungen von 200 Schulen entwickeln zusammen mit Wissenschaftler*innen Strategien und Ansätze für den Unterricht und für den Schulalltag, die erprobt werden. Erfolgreiche Ansätze sollen in der zweiten Projektperiode auf andere Schulen transferiert werden.

Nicht zuletzt hat die Digitalisierung im Unterricht einen neuen Schub erhalten. An vielen Schulen dürften Lehrpersonen und Förderkräfte die Erfahrung machen bzw. gemacht haben, dass der Einsatz digitaler Förderprogramme erstens zeitsparend ist und zweitens eine intensive Förderung ermöglicht. Das dürfte den Druck auf Schulträger, Bildungsministerien und Fortbildungsträger erhöhen, für Infrastruktur und technischen Support, Landeslizenzen und qualifizierte Fortbildung zu sorgen.

Aber auch ein mögliches Scheitern des Aufholprogramms hätte das Potential, zu grundlegenden Veränderungen zu führen.

Literatur

Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche, verfügbar unter: www.kmk.org; die Länderprogramme findet man auf der Homepage der jeweiligen Schulministerien

Anton- Lerne kostenlos mit Übungen für Mathe, Deutsch..., verfügbar unter: <https://anton.app/de>

Autor:Innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Bielefeld

Bettermarks, verfügbar unter: <https://bettermarks.com>

Beckmann, Udo, in: „Aufholprogramm an Schulen überzeugt die Verbände nicht (ZEIT ONLINE vom 2.01.2022)

Bildung für Sprache und Schrift (BISS): verfügbar unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Edberg, Manuela (2021): Digitalisierungsbezogene Schulentwicklung: Mehr als die Summe der Einzelteile. In: WZB, Digitales Colloquium zur Bildungspolitik.ppt

Emotikon- Grundschulsport, verfügbar unter: www.universität-potsdam.de

Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K. & Selcik, F. 2022. Erfahrungen vonSchulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19 Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie «S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen

Herausforderungen». Online: www.s-clever.org

Fickermann, Detlef/Hoffmann, Ilka (2021): Ungleiches ungleich behandeln. IN: DDS – Die Deutsche Schule, 113. Jahrgang 2021, Heft 3, S. 348–367S.

⁷³ www.schumas-forschung.de

Fickermann, Detlef (2021): Daten für Taten. Verbesserung der Datengrundlagen für zielgerichteteres politisches Handeln zur Eindämmung und Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie. In: Die deutsche Schule 113 (2021) 2, S. 227-242

Helbig, Marcel (2021): Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. In: Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Gerick, Julia [Hrsg.]; Racherbäumer, Kathrin [Hrsg.]: Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt? Münster; New York, S. 127-14

Holtappels, Heinz Günter; Ackeren, Isabell van; Bremm, Nina; Rutter, Sabrina (2021): Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen. Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim, S. 333-344

IleA-plus-individuelle Lernstandsanalysen online. Verfügbar unter: isq-bb.de

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ 2022): KERMIT im Kohortenvergleich (2022). Hamburg

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2016): Kompetenzen entwickeln. Hamburg

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2020): Einschätzungsbögen überfachlicher Kompetenzen (ÜKO). Hamburg

Klemm, Klaus (2022), Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot bis 2030 – Expertise. Hrsg. VBE. Essen

KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, LinkLuchterhand

KMK (2020): Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategien für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Bonn

Kultusministerium Hessen: FFERDI II/LONDI, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de>

Kultusministerium Schleswig- Holstein: Lesen macht stark, Mathe macht stark, verfügbar unter: <https://nlz.de>

MaCo – DZLM, ein Programm des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung verfügbar unter: <https://maco.dzlm.de/projektinfos>

MatheBattle, verfügbar unter: <http://mathebattle.de>

Mußmann, Frank/Hardwig, Thomas (2021): Digitalisierung im Schulsystem. Herausforderung für Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Digitalisierung im Schulsystem. Pressekonferenz zur Vorstellung der Studienergebnisse. Kooperationsstelle Georg-August-Universität Göttingen. Verfügbar unter: Kooperationsstelle. Uni-Goettingen.de

Onlinediagnose, verfügbar unter: <https://onlinediagnose.westermann.de>

Robert Bosch Stiftung (2022): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und

berufsbildender Schulen durchgeführt von Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH. Stuttgart, S.7

Schreiner, Claudia/Breit, Simone (2021): Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. In: Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens (Hrsg): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, New York, S. 171 ff.

Schule macht stark, verfügbar unter: www.schumas-forschung.de

Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (2021): Konzept zur Evaluation des Landesprogramms „Schüler:innen stärken“ (Kurzfassung)

Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (2021): Evaluation Lernstände Bremen

Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (2022): Landesprogramm „Schüler:innen stärken“: Strukturelle Umsetzung und globale Bewertungen der Maßnahmen der Säule 3 des Programms „Schüler:innen stärken“: Ergebnisse der quantitativen Abfrage zu den von den Schulen beantragten Maßnahmen (Dr. Helmut Ittner)

Sofatutor.com – mit Spaß lernen, verfügbar unter: <https://sofatutor.com>

Ständige wissenschaftliche Kommission (SWK 2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren, verfügbar unter www.kmk.org

Thiel, Felicitas; Cortina, Kai S.; Pant, Hans Anand (2014): Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim, S. 123-138. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)

Vieluf, Ulrich (2017): Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung unter Rahmenbedingungen längeren gemeinsamen Lernens. In: Textor, Anette; Grüter, Sandra u.a. (Hrsg.2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft.2.Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S.13

Webakademie Sachsen-Anhalt, verfügbar unter: moodle.bildung-isa.de/webakademie

Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Bielefeld

Wößmann (2021): Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: ifo-Schnelldienst 6/22, München, S. 40

Wübben-Stiftung, Stichwort Familiengrundschulzentren, verfügbar unter: wuebben-stiftung.de

Wübben-Stiftung (2022): Vorschlag von Schulleitungen zur Verstetigung des PerspektivSchul-Programms, verfügbar unter: www.wuebben-stiftung.de/vorschlag-schulleitungen-perspektivschulen/

ZEIT ONLINE (19.05.2022): Alles kann, nichts muss

ZEIT ONLINE (11.05.22): Einfach nur irgendwas zu machen, genügt nicht

ZEIT Online (24.06.2022): KMK fordert Verlängerung des Programms

23+ Starke Schulen, verfügbar unter: www.hamburg.de