



Vierte Meldung der ProBiKri-Studie

„*Ich kann da nichts, wirklich nichts gegen machen*“ – Die Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit in der Corona-Krise aus der Perspektive von Lehrkräften an Schulen

Veröffentlicht am: 01.12.2020

Autor*innen: Prof.*in Dr.*in. Julia Schütz; Dr.*in. Lena Rosenkranz; Davin P. Akko, M.Sc.; Cylia Hergenröder, M.A.; Annalena Sander, B.Sc.

„Ich kann da nichts, wirklich nichts gegen machen“

Die Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit in der Corona-Krise aus der Perspektive von Lehrkräften an Schulen

Bekanntlich ist Bildungsungerechtigkeit im deutschen Bildungswesen besonders tiefgreifend verankert (Schleicher 2013). Eine weitere Verschärfung der Bildungsungerechtigkeit infolge der Erschütterung der etablierten Strukturen an allgemeinbildenden Schulen und (Fach-) Hochschulen durch die Maßnahmen zur Eindämmung von Covid-19 wird derzeit intensiv diskutiert. Im Fokus stehen z.B. finanzielle Notlagen bei Studierenden (GEW 2020), unterschiedliche familiäre Unterstützungsstrukturen im Homeschooling (FES 2020) und Ungleichheiten bezüglich der Zugänge zu digitalen Geräten und der Aneignung digitaler Kompetenzen (vgl. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen 2020). Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Pandemie auf die Bildungsgerechtigkeit kann insbesondere auf die Publikation „Die deutsche Schule“ (Fickermann & Edelstein 2020) verwiesen werden, in der aus unterschiedlichen Blickwinkeln Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Bildungsgerechtigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive diskutiert werden. Die Analysen konnten sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ausschließlich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, die vor der Corona-Pandemie erhoben wurden. „Belastbare Studien [...] zur Auswirkung der Pandemie auf Prozesse der Ungleichheits(re-)produktion [...] stehen noch aus“ (Bremm & Racherbäumer 2020, S. 204).

Die ersten Auswertungen der qualitativen und quantitativen Daten der ProBiKri-Studie untermauern eine prognostizierte Verschärfung von Bildungsungleichheit infolge der Pandemie.

Aus der offenen Online-Befragung der ProBiKri-Studie geht hervor, dass Lehrkräfte an Schulen einen hohen Wert auf eine gleichberechtigte Chance zur Bearbeitung bereitgestellter Materialien legen ($N_{AS} = 429$, $M_{AS} = 6,47$, $SD = 0,97$)¹. Jedoch sehen 64,5% der Lehrkräfte die gleichberechtigte Teilhabe ihrer Schüler*innen zu Beginn der Krise am Unterricht als gefährdet an (siehe Abbildung 1).

¹ Die Werte basieren auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „stimme voll und ganz zu“).

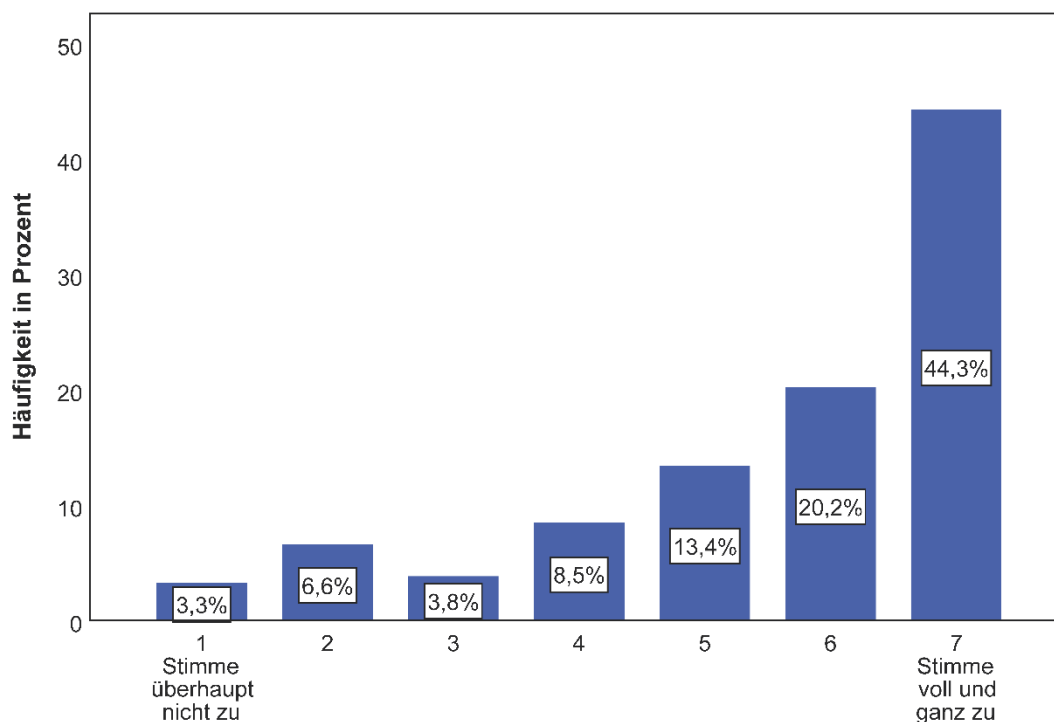


Abbildung 1: Prozentuale Antwortverteilung auf die Frage, ob Lehrkräfte an Schulen die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht in der Krise für gefährdet halten (N_{AS}=366), Quelle: ProBiKri-Studie, Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen 2020

Auf Basis der qualitativen Daten der ProBiKri-Studie lassen sich Wahrnehmungen zur ungerechten Bildungsteilhabe während des Fernunterrichts konkretisieren. Viele Lehrkräfte können gerade zu Beginn der Krise den Kontakt zu ihren Schüler*innen nicht aufrechterhalten, wodurch eine Art „Black-Box“ entsteht. Dies verdeutlicht die nachfolgende Aussage einer Lehrkraft aus NRW: *„Ich habe allerdings, ich denke mal, vielleicht die Hälfte erreicht, wirklich. Ich weiß nicht, was die anderen/ ob, was die gemacht haben oder nicht. Ja.“* (IP Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule). In den Interviews wird nicht nur ein Kontaktverlust, sondern auch ein Kontrollverlust beschrieben, denn der Raum und die Möglichkeiten fehlen, um zu verfolgen, inwiefern Aufgaben bewältigt und Lernprozesse stattfinden können: *„Man hat da gar nicht so richtig die Kontrolle. Man kann da anrufen und fragen "Ja, machst du was?", da kriegt man "Ja", aber man kriegt nie irgendwas zurückgeschickt von denen“* (IP Saarland, Grundschule).

Die private Situation der Schüler*innen wird immer wieder als Erklärung für die Unerreichbarkeit einiger Schüler*innen herangezogen. Eine unzureichende technische Ausstattung, viele Geschwister, belastete familiäre Strukturen oder ein beengter Wohnraum erschweren laut der Befragten die Bearbeitung der schulischen Aufgaben zum Teil massiv. Einige Lehrkräfte ergreifen

vor diesem Hintergrund die Initiative und unterstützen einzelne Schüler*innen, z.B. durch die Bereitstellung technischer Geräte oder durch Hausbesuche. Das Engagement einzelner Lehrkräfte wird jedoch auch durch Handlungsunfähigkeit flankiert. Hierzu ein Beispiel aus NRW: *„Ich habe dann auch in der Steuergruppe gesagt: ‚Hier, wir müssen was tun. Wir haben ja hier die Kinder, die gar nicht ausgestattet sind. Das kann doch nicht wahr sein‘ und dann sagt aber dann jemand: ‚Ja, aber ist doch nicht unsere Aufgabe, ist doch Aufgabe der Stadt.‘ Sage ich: ‚Ja, aber WIR müssen doch drauf aufmerksam machen. Wer soll es denn sonst tun?‘.* Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wird von einigen als Auftrag wahrgenommen, die Verschärfung der Ungerechtigkeit erkannt, diese jedoch auch in anderen Fällen mit einer Handlungsunfähigkeit assoziiert: *„Also ja, ich kann ja nichts, wirklich nichts gegen machen. Die Schere, die wird wahnsinnig bei uns in der Schule auseinander gehen“* (IP Hessen, Grundschule).

Dabei geht es in den Interviews nicht nur um die technische Ausstattung, sondern es geht den Lehrkräften um vieles mehr: Der schulische Bildungsauftrag ist längst nicht auf eine reine Wissensvermittlung beschränkt. Schule ist auch in Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe – und dies sollte gerade in der Pandemie besonders betont werden – eine wichtige Sozialisationsinstanz und ist ebenso bedeutsam für die Strukturierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Mehrfach lenken die befragten Lehrkräfte den Fokus weg von dem Ziel der Wissensvermittlung und rücken den erweiterten Auftrag von Schulen ins Zentrum: *„Ich meine auch, ehrlich gesagt, nicht nur Wissen, was man anhäuft, sondern ich meine, dass man morgens aufsteht, dass man einen Termin hat, irgendwo hingeh, sich da einbringen muss und diese ganzen Sachen, das meine ich“* (IP Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule). Somit heben Lehrkräfte einen bedeutsamen Strukturverlust für einen Teil der Schüler*innen hervor. Doch es ist nicht nur der Wegfall der Struktur, der in den Interviews aufgegriffen wird, sondern auch die Bedeutsamkeit der emotionalen Stabilisierung von Schüler*innen getragen durch die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernendem. Bildungsgerechtigkeit hängt von „der Qualität der pädagogischen Interaktionen und den lebensweltlichen Beziehungen innerhalb der Bildungsinstitutionen“ ab. „Demnach ist ein Bildungswesen dann gerecht, wenn es Interaktions- und Beziehungsmuster institutionalisiert, die die Entwicklung von Subjektautonomie tendenziell bei allen Educanden fördern“ (Stojanow 2013, S. 63). Der Verzicht auf Präsenz sowie der beschriebene Kontaktverlust schmälern jedoch die Basis, um Schüler*innen auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu begleiten, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in zu stärken und dadurch auch überhaupt erst eine Lernbereitschaft zu unterstützen: *„Gerade bei uns in der Förderschule, sozial-emotionale Entwicklung, ist es sowieso schwierig. Da ist ja in erster Linie darauf zu achten, dass die Kinder überhaupt lernbereit sind und lernfähig sind und da bleibt oft schon der Lernstoff im Hintertreffen*

(IP Saarland, Förderschule). Die Begrenztheit in der Krise, Schüler*innen auch emotional zu unterstützen, stellen die Befragten als weitreichendes Problem heraus und beanstanden auf mehreren Ebenen einen Beziehungsverlust. Theoretisch rekurren wir in diesem Zusammenhang auf das pädagogische Arbeitsbündnis (Helsper 2016) als „Keimzelle“ für Lehr-/Lernprozesse im professionstheoretischen Diskurs, um die Bedeutsamkeit dieser Beschreibungen empirisch herausarbeiten zu können. Geplante Publikationen greifen diese Tendenzen durch eine systematische Auswertung und theoretische Fundierung im weiteren Projektverlauf auf.

Um die Konsequenzen auf die Bildungsgerechtigkeit näher betrachten zu können, sind gleichzeitig die positiven Entwicklungen zu fokussieren, welche als Resultat der Fernlehre in Erscheinung treten. Schüler*innen und Lehrkräfte erleben einen erweiterten Erfahrungsraum durch den digitalgestützten Unterricht. Somit erfahren viele Schüler*innen infolge der Krise einen Zuwachs an Selbstständigkeit, eine Bereicherung durch neue Lehr- und Lernformate sowie auch einen Zugewinn an Medienkompetenz und formal-digitalen Sozialisationsprozessen. Die positiven Impulse erfordern jedoch einige Voraussetzungen, wie beispielsweise eine technische Ausstattung oder das Vermögen, selbstständig zu lernen. Diese Voraussetzungen sind längst nicht bei allen Schüler*innen gleichermaßen gegeben. Die Bildungsschere geht auch vor dem Hintergrund dieser positiven Entwicklungen ausgelöst durch die Krise weiter auseinander. Denn zu betonen ist noch einmal, dass ein Teil der Schüler*innen Zugewinne in der Krise auf den genannten Ebenen erleben. Somit werden die Diskrepanzen nicht nur auf der Ebene des Lernstoffs größer, sondern auch in Bezug auf die genannten Zugewinne. Wenn wir anerkennen, dass Medienkompetenz jetzt und gerade in Zukunft für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolge ein Schlüsselfaktor ist, sollten wir Folgen aus den berichteten Tendenzen unbedingt antizipieren und strukturell sowie pädagogisch bearbeiten. Sonst droht eine weitere Verschärfung der digitalen Ungleichheit (z.B. Scheerder et al. 2017) und somit eine Ausweitung von Bildungsungerechtigkeit. *„Also das ist tatsächlich die größte und schwerste Konsequenz, die sich aus dieser ganzen Krise ergeben hat, dass die Kinder, die vorher abgehängt waren, jetzt noch mehr abgehängt werden“* (IP Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule).

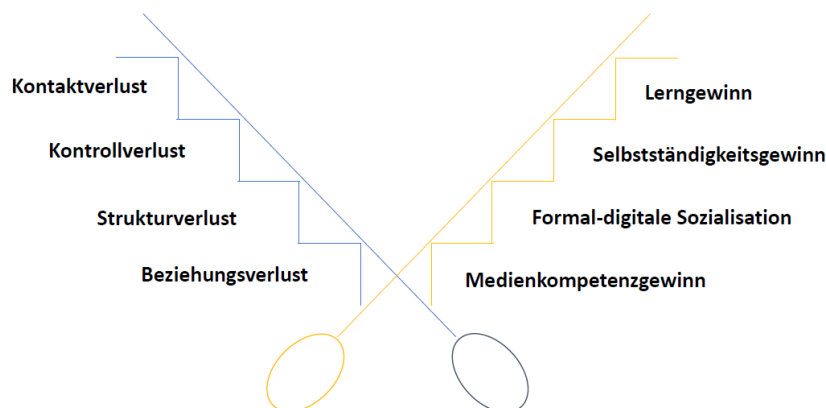


Abbildung 2: Die digitale Bildungsschere , Quelle: eigene Darstellung - Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen 2020

Die zunehmende Kluft zwischen Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen ist in der gegenwärtigen Krise deutlich nachweisbar und die Frage nach einer Vergrößerung der Bildungsschere auch für zukünftige Entwicklungen hoch relevant. Die Ausgestaltung des Digitalisierungsschubs an Schulen sollte somit immer auch an der Frage ausgerichtet sein, inwiefern die Digitalisierung ein Potential bietet, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern, anstatt die *Bildungsungerechtigkeit* zu verschärfen.

Referenzen:

- Ackeren, I. van; Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In *Die Deutsche Schule* 112 (2020) 2, 245-248.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020): Dimensionen der (re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft; 16. (S. 202-215). Münster; New York: Waxmann.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020): "Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. In *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft; 16. Münster; New York: Waxmann.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16262.pdf> [Zugriff am: 1.12.2020].

- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020). Corona-Shutdown: Studierende benötigen sofort finanzielle Sicherheit. Verfügbar unter: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/studierende-benoetigen-sofort-finanzielle-sicherheit/> [Zugriff am: 1.12.2020].
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S.103-126). Münster: Waxmann Verlag.
- Scheerder, A., van Deursen, A. & van Dijk, J. (2017). Determinants of internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34 (8), 1607–1624.
- Schleicher, Andreas (2013): PISA oder das Scheitern des deutschen Bildungssystems. Eiko, J., Miller, S. (Hrsg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 96-114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stojanov, Krassimir (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* S. 57-69). Wiesbaden: Springer VS.