

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Klaus Zierer

Aus: Erich Marks, Claudia Heinzelmann, Gina Rosa Wollinger (Hrsg.):
Kinder im Fokus der Prävention
Ausgewählte Beiträge des 27. Deutschen Präventionstages
Forum Verlag Godesberg GmbH 2023

978.3.96410.026.9 (Printausgabe)
978.3.96410.027.6 (eBook)

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie*

6

Klaus Zierer

Seit mehreren Monaten hält die Corona-Pandemie die Welt in Atem. Die ergriffenen Maßnahmen wirken nicht immer wie erhofft und ziehen Kollateralschäden nach sich, die nicht unbeachtet bleiben dürfen. Denn bei aller Dringlichkeit, die Gesundheit der Menschen zu schützen: Gesundheit umfasst neben der körperlichen Unversehrtheit auch eine psychische und soziale Komponente und alle drei hängen voneinander ab (vgl. WHO, 1946). Gleiches gilt im übertragenen Sinn für Systeme wie die Familie, die Wirtschaft oder die Schulen.

Blickt man auf die zuletzt Genannten, so mehren sich die Hinweise, dass die Bildung von Kindern leidet und vor allem jene aus bildungsfernen Milieus besonders betroffen sind. Zweifelsfrei ist gerade in Deutschland die Bildungsschere immer schon beachtlich, was nicht zuletzt mit der Vielfalt der kulturellen Prägung in den Elternhäusern zu tun hat. Aber die schulischen Maßnahmen, die zur Eindämmung der Corona-Pandemie ergriffen wurden, haben diese Situation bereits heute massiv verschärft und verschärfen sie noch weiter. Bildungsgerechtigkeit nimmt also zu. Eine Bildungskatastrophe droht (vgl. Zierer, 2021a).

Da die angesprochenen Begriffe der Bildung, der Bildungsgerechtigkeit und der Bildungskatastrophe alles andere als leicht zu interpretieren sind, wird zunächst eine theoretische Grundlegung vorgenommen. Darauf aufbauend wird Bildung differenziert und unter den Perspektiven einer kognitiven, psycho-sozialen und körperlichen Entwicklung betrachtet. Somit lässt sich ein umfassender Blick auf Kinder und ihre Bildung im Fokus der Corona-Pandemie werfen. Abschließend wird Bildung zeitgemäß interpretiert und unter der Leitidee der Freude neu gedacht.



Prof. Dr. Klaus Zierer

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg

* Der vorliegende Text basiert auf meinem Buch „Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die drohende Bildungskatastrophe verhindern können“, erschienen 2021 bei Herder.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

6.1 Bildung – Bildungsungleichheiten – Bildungsgerechtigkeit

Der Bildungsbegriff ist nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaft ein Terminus technicus, sondern auch von bildungspolitischer Relevanz (vgl. Zierer, 2021b). So findet sich in allen Länderverfassungen der Bundesrepublik Deutschland ein Artikel, in dem der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule bestimmt und erläutert wird. Diese Verankerung ist insofern bemerkenswert, stellt sie damit Schule und Unterricht in einen juristischen Raum, der sodann Aufgaben und Pflichten definiert. In Bayern beispielsweise ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung formuliert. Dort heißt es in Absatz 1: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“ Grundlegend für das damit verbundene Bildungsverständnis ist die anthropologische Bestimmung des Menschen als Person. Im Grundgesetz ist dieser Gedanke in Artikel 1 festgeschrieben mit den Worten, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Jeder Mensch hat nicht nur die Gabe, sich zu bilden, sondern es ist auch seine Aufgabe. Im Kontext von Schule und Unterricht resultiert daraus die Pflicht, jeden Menschen in seinem Bildungsprozess zu unterstützen.

Die Nennung der Bereiche des Wissens und des Könnens auf der einen Seite und die des Herzens und des Charakters auf der anderen Seite mag altertümlich klingen. Sie macht aber darauf aufmerksam, dass Bildung nicht auf einzelne Bereiche des Menschseins begrenzt werden darf, sondern sich auf die gesamte Persönlichkeit in all ihren Facetten bezieht. Neben kognitiven Aspekten spielen folglich auch soziale, moralische, ästhetische, motivationale, spirituelle und viele andere mehr eine Rolle (vgl. Gardner, 2013). Es verbietet sich von hier aus, den Menschen auf nur wenige dieser Bereiche zu begrenzen und ihn damit womöglich als „Humankapital“ für außer ihm liegende Zwecke zu benutzen. Der Mensch ist ein Wert für sich, der nicht zu hinterfragen und seine Bildung nicht zu instrumentalisieren ist. Darüber hinaus weisen die verschiedenen Facetten der Persönlichkeit darauf hin, dass Wechselwirkungen bestehen und Bildung vor diesem Hintergrund immer einen umfassenden Anspruch zu erheben hat, wenn sie dem Menschen in all seinen Möglichkeiten gerecht werden möchte.

Mit diesen Überlegungen ist das Ziel von Bildung definiert: Als Gabe und Aufgabe des Menschseins hat sie kein Ziel außerhalb ihrer selbst. Es geht bei Bildung folglich um den Menschen, um das Menschsein und das Menschwerden. Dieser Vorgang als solcher ist nie abgeschlossen, denn der Mensch steht immerzu vor der Herausforderung, der zu sein, der er ist.

Dieses Ziel ist allgemeingültig und daher nicht von gesellschaftlichen Veränderungen abhängig, obschon die Konkretisierung dieses Zieles gesellschaftliche Veränderungen berücksichtigen muss. Besonders deutlich wird dieser Gedanke, wenn man sich vor Augen führt, wie unterschiedlich die Ausgangsbedingungen für den einzelnen Menschen sein können. Folgende Dichotomien zur Verdeutlichung: weiblich – männlich, bildungsnahes Milieu – bildungsfernes Milieu, Arbeiterfamilie – Akademikerfamilie, Land – Stadt, keine Geschwister – viele Geschwister usw. usf. Die daraus resultierenden Unterschiede im Hinblick auf Bildung werden im Diskurs als Bildungsungleichheiten bezeichnet. Sie markieren also auf Seiten des Menschen Begebenheiten, die Gabe und Aufgabe des Menschseins je

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

nach Situation hemmen oder befördern können. Auch wenn es durchaus eine Reihe von Aspekten gibt, die seit jeher für Bildungsungleichheiten sorgen, gesamtgesellschaftliche Veränderungen nehmen immer wieder Einfluss auf dieses Konstrukt und verdeutlichen die Dynamik und die Komplexität im Bildungsdiskurs.

Bildungsungleichheiten werden in der Regel nur unter diagnostischer Perspektive betrachtet und liefern noch kein Ziel, das für pädagogische Maßnahmen leitend werden kann. Aus diesem Grund bedarf es einer normativen Schlussfolgerung, die mehrheitlich als Bildungsgerechtigkeit bezeichnet wird. Auch sie ist von Komplexität gekennzeichnet. Insofern ist eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Gerechtigkeitsbegriff unerlässlich. Im Kern werden aktuell drei Perspektiven unterschieden (vgl. Zierer, 2021a):

Erstens eine Bildungsgerechtigkeit, die als anthropologisch charakterisiert werden kann. Sie meint, dass jedem Menschen völlig unabhängig von seinem Geschlecht, seinem Glauben, seiner Hautfarbe, seiner Herkunft und dergleichen das Recht auf Bildung zusteht. Ein Anspruch, der nicht überall auf der Welt umgesetzt ist, aber in Deutschland weitestgehend erfüllt ist: Jeder hat das Recht darauf, einen Kindergarten und eine Schule zu besuchen und, falls er die Leistungsvoraussetzungen erfüllt, auch zu studieren.

Zweitens eine Bildungsgerechtigkeit, die als pädagogisch charakterisiert werden kann. Sie meint, dass alle Menschen neben ihrer anthropologischen Gemeinsamkeiten und ihrer daraus ableitbaren Gabe und Aufgabe der Bildung auch Unterschiede im Hinblick auf Intelligenz, Wissen, Können, Motivation und Haltungen vorweisen. Die Folge daraus ist, dass Lernende unterschiedliche Lernangebote brauchen. Anschaulich wird dies beispielsweise an den verschiedenen Zweigen des Gymnasiums und an den unterschiedlichen Richtungen der beruflichen Bildung.

Und drittens eine Bildungsgerechtigkeit, die als sozial charakterisiert werden kann. Sie meint, dass es unter bestimmten Umständen notwendig ist, Menschen ungleich zu behandeln, um gesamtgesellschaftlich wiederum für mehr Gerechtigkeit zu sorgen. Paradebeispiel ist die Förderung von Lernenden aus bildungsfernen Milieus: Je früher es gelingt, diese zu unterstützen, desto eher ist ihnen eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe möglich. Und umgekehrt kann sich eine gezielte Förderung der Besten eines Jahrgangs gesamtgesellschaftlich in einem Wohlstand niederschlagen, der vor allem auf deren Leistung zurückzuführen ist.

Kommt es vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen zu besonders massiven Unterschieden und Rückständen in der Bildung, wird häufig von einer Bildungskatastrophe gesprochen. Es war in erster Linie Georg Picht (1964), der diesen Begriff in den Diskurs einführte. Als Gründe nannte er damals im wesentlichen vier Punkte: erstens einen Lehrermangel, der auf Dauer zu größeren Nachteilen führen werde; zweitens zu wenig Abiturient:innen; drittens eine ungerechte Verteilung von Bildungschancen; und viertens Konstruktionsfehler in der Steuerung und Verwaltung des Bildungssystems, die all die genannten Punkte noch weiter verschärfen würden. Gegen diesen Bildungsnotstand formulierte Georg Picht ein Notstandsprogramm. In diesem erarbeitete er Vorschläge zur Organisation des Bildungswesens, zur Modernisierung des ländlichen Schulwesens, zur Verdoppelung der Abiturientenzahl, zur Vermehrung der Gymnasiallehrpersonen und auch

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

der Volksschullehrpersonen sowie zur Neuordnung der Kulturverwaltung. Sein Fazit lautete: „Jedes Volk hat das Bildungswesen, das es verdient. Noch ist es möglich, zu verhindern, dass die Bildungskatastrophe in ihrer vollen Gewalt über uns hereinbricht. Deutschland kann als Kulturstaat noch erhalten bleiben. Dazu bedarf es aber einer entscheidenden Wendung.“

Mit dieser Zustandsbeschreibung des deutschen Bildungswesens war Georg Picht nicht alleine. Eine Reihe von namhaften Personen der damaligen Zeit stützen seine Überlegungen. Allen voran ist an dieser Stelle Ralf Dahrendorf zu nennen, der in seinem Werk „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) die Position von Georg Picht untermauerte und darin die bekannte Formel für damalige Benachteiligung im Bildungssystem prägte: „das katholische Arbeitermädchen vom Land“. Diese Formel ist eine Zuspitzung für Bildungsungleichheiten und umfasst vier Aspekte, von denen damals wie heute bekannt ist, dass sie wirksam werden können: die Religion, das Geschlecht, der familiäre Hintergrund und der Wohnort. Ungeachtet der Tatsache, dass es heute nicht mehr das katholische Arbeitermädchen vom Land, sondern schon eher der Junge mit Migrationshintergrund aus der Großstadt ist, der zu den Bildungsverlierern zählt, die Diskussionen, die Georg Picht und Ralf Dahrendorf angestoßen haben, zeigen bis heute in drei Aspekten ihre Wirkung (vgl. Zierer, 2021a):

Erstens ist es wichtig, dass jede Generation aufs Neue für sich überlegt, was Bildung bedeutet und welchen Stellenwert sie hat. Dabei reicht es nicht aus, nur strukturelle Fragen des Bildungssystems zu betrachten – vermutlich einer der größeren Schwachpunkte in der Debatte um eine Bildungskatastrophe aus den 1960er-Jahren. Zweitens ist unstrittig, dass nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen für Bildung haben, aber dennoch jeder Mensch ein Recht auf Bildung besitzt. Solche Bildungsungleichheiten sind dabei nicht nur die Sache des Einzelnen, sondern in einer Demokratie immer die Verantwortung aller. Nach wie vor ist dieses Thema so zentral, dass es nur mit verschlossenen Augen übersehen werden kann. Drittens resultiert daraus die Aufgabe, Bildungsgerechtigkeit als bildungspolitisches Programm zu sehen. Vor dieser normativen Perspektive schreckt der erziehungswissenschaftliche Diskurs häufig zurück und man überlässt es der Bildungspolitik, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Normativ zu werden, so die häufig zu vernehmende Position, sei nicht die Aufgabe von Wissenschaft. Dies ist im Kern allerdings verkürzend, denn gerade im pädagogischen Kontext geht es nicht nur darum, die Welt zu beschreiben, wie sie ist, sondern auch darzulegen, wie sie sein sollte und was dafür notwendig wäre.

Im Folgenden wird aufbauend auf diesen begrifflichen Reflexionen der Fokus auf Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie gelenkt. Zur Konkretisierung wird dazu auf die Bereiche der kognitiven, der psycho-sozialen und der körperlichen Entwicklung eingegangen. Sie alle lassen sich als Facetten von Bildung bezeichnen.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

6.2 Die kognitive Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie (vgl. Zierer 2021b)

Eine der derzeit drängendsten Fragen unter dieser Perspektive lautet: Welchen Einfluss haben Schulschließungen mit Distanzunterricht auf die schulischen Leistungen? Dass bei der Beantwortung dieser Frage ein Schwerpunkt auf die mathematischen, naturwissenschaftlich-technischen und sprachlichen Kompetenzen gelegt wird, ist bekannt und seit PISA & Co. immer wieder ein berechtigter Kritikpunkt. Denn Bildung umfasst mehr als diese drei Kompetenzen. Warum diese Engführung in der Erforschung der kognitiven Perspektive besteht, ist in der häufig anzutreffenden Beantwortung so einfach wie unbefriedigend: Weil sich diese drei Kompetenzen am besten messen lassen. Und dennoch: Der empirische Zugang zur kognitiven Perspektive anhand ausgewählter Kompetenzbereiche hilft, um unter diesem Blickwinkel fundierte Aussagen zur Wirksamkeit von Schule treffen zu können. Vorsichtig muss man bei der Ausweitung der Ergebnisse auf andere Fächer und Domänen oder auf das Schulsystem insgesamt sein.

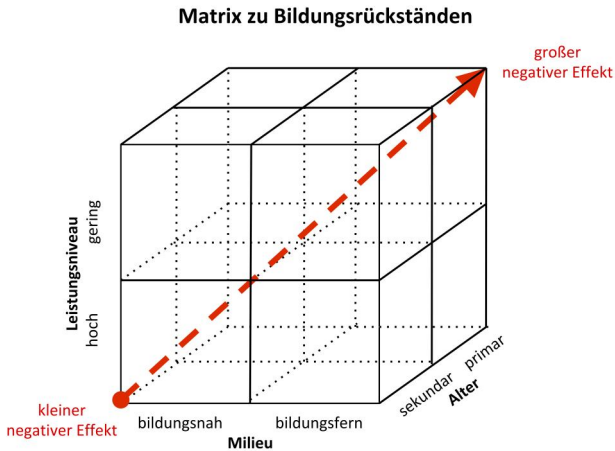
Während in der Diskussion über den Einfluss von Schulschließungen mit Distanzunterricht auf die schulischen Leistungen viele Meinungen kursieren, die zwischen Apokalypse und Euphorie changieren, scheiden sich bei einem Blick in die Forschungen erst einmal die Geister. Denn es ist festzustellen, dass es in Deutschland bis heute wenig aussagekräftigen Forschungen dazu gibt. Bildungspolitisch ist das durchaus bemerkenswert. Während nämlich auf das Corona-Virus massenhaft getestet wird, erfolgen kaum vergleichenden Leistungserhebungen bei Lernenden. Im internationalen Kontext zeigt sich die Studienlage besser, wie vor allem in meiner Meta-Analyse deutlich wurde (vgl. Zierer, 2021c):

Der Datensatz der Meta-Analyse umfasst die Lernleistungen von über fünf Millionen Lernenden aus fünf Ländern (Niederlande, Schweiz, Belgien, USA und Deutschland). Ausgewertet wurde die Entwicklung der mathematischen, der muttersprachlichen (Lesen, Rechtschreibung und Grammatik) und der naturwissenschaftlichen Kompetenz in der Primarstufe und der Sekundarstufe. Durch Lerntests zwischen März und Mai 2020 bzw. durch den Vergleich alljährlich stattfindender Lerntests mit früheren Jahren wurde berechnet, welchen Effekt der ca. achtwöchige schulische Lockdown hatte.

Das Ergebnis ist eindeutig: In allen untersuchten Ländern haben die Schulschließungen mit Distanzunterricht zu einem negativen Effekt auf Seiten der Lernenden geführt. Dieser Rückgang der schulischen Leistungen entspricht durchschnittlich und hochgerechnet auf ein Schuljahr dem Verlust eines halben Schuljahres. Bemerkenswert ist sicherlich, dass die negativen Auswirkungen in bildungsfernen Milieus noch stärker sind und je nach Bildungsungleichheit sogar bis zum doppelten Maß reichen können. Auch das Alter der Lernenden spielt eine Rolle, belegen die Daten, dass Kinder im Primarbereich stärker von Lernrückständen betroffen sind als Kinder im Sekundarbereich. Die Corona-Pandemie wird dadurch im Bildungsbereich zu einem Treiber von Bildungsungerechtigkeit. Die skizzierten Bildungsrückstände lassen sich mit einer Matrix verdeutlichen (vgl. Abbildung 1).

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Abbildung 1: Matrix zu Bildungsrückständen



Je geringer also das Leistungsniveau der Lernenden ist, je jünger die Lernenden sind und je bildungsferner das Milieu der Lernenden sich zeigt, desto negativer sind die Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf Bildungsprozesse.

In der Debatte um diese Effekte ist vereinzelt zu hören, dass es doch gar nicht so schlimm sei, wenn die Lernenden aus dem Primarschulbereich negative Effekte haben. Sie hätten doch noch ausreichend Zeit, Verlorenes aufzuholen. Wichtiger sei schließlich, dass Lernende in den weiterführenden Schulen Anschluss halten könnten. Allerdings ist aus Studien zu Lernrückständen bekannt, dass es für den Lernerfolg im Allgemeinen immer besser ist, Lücken im Vorhinein zu vermeiden. Also: Prävention vor Intervention. Sind Lücken nämlich erst einmal aufgetreten, werden sie in der Regel immer größer, weil sie nur schwer und nur unter großem finanziellen, organisatorischen und pädagogischen Aufwand geschlossen werden können.

6.3 Lösungsansätze zur Verbesserung der kognitiven Entwicklung

Die internationale Forschungslage belegt ohne Zweifel, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie bei allen Kindern zu Lernrückständen geführt haben, besonders stark betroffen sind Kinder aus bildungsfernen Milieus. So ist es an der Zeit, konkrete Vorschläge zu erarbeiten, um eine drohende Bildungskatastrophe abzuwenden. Dabei wird darauf zu achten sein, dass nicht nur Strukturmaßnahmen, wie die bloße Verlängerung des Schuljahres oder ein einfaches Wiederholungsjahr, angedacht werden, sondern

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

dass vor allem über die Qualitätssicherung in diesen Strukturmaßnahmen zu entscheiden ist (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a):

Erstens ist das Homeschooling endlich pädagogisch professionell zu gestalten. Waren im ersten Lockdown vielerorts Lehrpersonen untergetaucht, war im zweiten Lockdown das andere Extrem zu erleben: Lernende werden für mehrere Stunden am Tag mit monotonen Videokonferenzen an die Geräte gefesselt. Bei aller Freude über das Funktionieren der Technik – die Pädagogik darf nicht vergessen werden: Klarheit, Herausforderung, Motivierung und Rhythmisierung sind wichtiger denn je. Allen voran bleibt die Beziehungsarbeit als wichtigste Aufgabe, d. h. Feedback in allen Richtungen und so oft es geht. Zudem ist ein Maßhalten angesagt, insbesondere bei den Lehrplänen. Diese können zwar in einer falsch verstandenen digitalen Einbahnstraße schnell gelehrt werden, aber gelernt werden sie deswegen noch lange nicht. Eine Entrümpelung der Lehrpläne ist somit unabdingbar, was übrigens nicht erst seit der Corona-Pandemie eine berechnete Forderung ist.

Zweitens ist durch eine Neuaufgabe des Schulfernsehens eine Kompensation möglich. Dieses wurde bereits im letzten Jahrhundert forciert, um die damals drohende Bildungskatastrophe einzudämmen. Bei allen pädagogischen Bedenken gegenüber dem Fernsehen, die digitalen Möglichkeiten könnten es revolutionieren: Die Anschlüsse sind vorhanden und die Systeme laufen stabil. Durch eine kluge Rhythmisierung in 20 Minuten Sequenzen und eine didaktische Aufbereitung auf höchstem Niveau (mit Lernstandserhebungen und -tests) können die Mindeststandards in allen Fächern und allen Jahrgangsstufen vermittelt werden. Lernende hätten so eine Orientierung, Lehrpersonen eine Unterstützung und Eltern eine Entlastung. Natürlich geht auch das nicht von heute auf morgen. Aber: Es gibt so viele engagierte Lehrpersonen. Warum nicht diese zusammenschließen, um ein solches Programm auf die Beine zu stellen? Die Bildungspolitik müsste die Führung übernehmen. Sie könnte das Schulfernsehen ausbauen und mit digitalen Tools ergänzen, sodass es auch nach der Krise hilfreich sein kann – zur Differenzierung und Förderung, zur Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht.

Und drittens sind Sommerschulen als Vorstoß zur Fundierung einer Kultur der individuellen Förderung eine Lösung, entweder in den letzten Schulwochen oder in den Schulferien. Von Lehrpersonen basierend auf den Lernstandserhebungen empfohlen bzw. verordnet, könnten vor allem Lernende aus bildungsfernen Milieus schnell und einfach erreicht werden. Das Schulfernsehen ließe sich hier erneut nutzen und integrieren. Eine Begleitung durch pädagogisches Fachpersonal, das dafür entsprechend zu honorieren ist, wäre notwendig und die bildungspolitische Herausforderung. Das Schulwerk der Diözese Augsburg beispielsweise organisiert eine solche Maßnahme: das Brückenwerk.¹⁴ Das Angebot richtet sich an Lernende aller Schularten der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Die Förderung erfolgt in Kleingruppen von ca. fünf Lernenden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Sie wird von Studierenden durchgeführt, die im Rahmen ihrer Ausbildung einen Vorberei-

¹⁴ Vgl. <https://www.schulwerk-augsburg.info/6768-2/>

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

tungskurs absolvieren. Darin lernen sie die wichtigsten Bausteine einer individuellen Förderung, in deren Zentrum die Diagnose, die Planung, die Implementation und die Evaluation stehen.

Mag der konzentrierte Blick auf die Lernleistungen berechtigt sein, Bildung umfasst mehr als diese, und auch die Gesundheit des Menschen umspannt, wie eingangs erläutert wurde, ein breiteres Spektrum als nur das Kognitive. Besonders wichtig für junge Menschen ist dabei ihre psycho-soziale Entwicklung. Denn im Kern ist der Mensch ein soziales Wesen und er braucht die Begegnung von Mensch zu Mensch, um sich bilden zu können. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Entwicklung von Kindern hatten und welche pädagogischen Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind (vgl. Zierer, 2021d).

6.4 Die psycho-soziale Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie

Auch wenn es berechtigte Kritik gibt, das Stufenmodell der psycho-sozialen Entwicklung des Menschen nach Joan Erikson und Erik H. Erikson (1966) ist bis heute wegweisend in der Forschung. Darin unterscheiden sie acht Stadien, die jeweils ein Spannungsfeld beschreiben zwischen den Bedürfnissen und Wünschen des Menschen als Individuum auf der einen Seite und den sich ständig verändernden Anforderungen der sozialen Umwelt auf der anderen Seite. Je nachdem, ob es dem Menschen gelingt, dieses Spannungsfeld zu meistern oder nicht, geht er entweder gestärkt oder geschwächt in das nächste Stadium. Aus diesem Grund sprechen Joan Erikson und Erik H. Erikson von Krisen, die über das eigentliche Stadium hinaus wirken. Problematisch ist es daher für die psychosoziale Entwicklung des Menschen, wenn er geschwächt aus einer Krise geht, weil dadurch weitere Lebensphasen behindert werden. Diese Schwächung tritt auch auf, wenn eine Krise gar nicht erlebt worden ist, was beispielsweise im Zug monatelanger sozialer Isolation von Kindern und Jugendlichen zur Eindämmung der Corona-Pandemie eingetreten ist.

Um welche acht Krisen handelt es sich (vgl. Zierer, 2021e)? Im ersten Stadium (erstes Lebensjahr) geht es um das Urvertrauen beziehungsweise das Urmisstrauen. Das Kind wird relativ schutzlos geboren und bedarf daher der Nähe, der Zuneigung, der Geborgenheit und der Sicherheit. Erfährt das Kind all das nicht, wird das Urvertrauen erschüttert und es entwickelt Angst und Misstrauen. Im zweiten Stadium (zweites und drittes Lebensjahr) ist es Autonomie auf der einen Seite und Scham sowie Zweifel auf der anderen Seite, die die Krise bestimmen. Schritt für Schritt erweitert das Kind seinen Aktionsradius und wird eigenständiger. Je mehr Vertrauen es dabei in seine Umwelt hat, desto autonomer wird es werden. Kommt es in diesem Stadium zu vielen Rückschlägen oder fehlt das nötige Urvertrauen, nimmt das Selbstkonzept insofern Schaden, als es negativ und von Unsicherheit besetzt wird. Im dritten Stadium (viertes und fünftes Lebensjahr) bildet sich in besonderer Weise das Gewissen im Spannungsfeld von Initiative und Schuldgefühl. Dieses kann durch Strenge und Verbote in Richtung Angst und Schuldgefühl gelenkt werden, was für weitere Entwicklungen schädlich ist. Förderlich ist es, wenn das Kind in einem vertrauten Raum

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

initiativ sein darf und Fehler begrüßt, nicht als Makel gesehen werden. Im vierten Stadium (sechstes Lebensjahr bis Pubertät) geht es um das Verhältnis zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl. Menschen in diesem Alter wollen etwas machen, herstellen, gestalten, nicht mehr nur zuschauen und beobachten. Joan Erikson und Erik H. Erikson nennen diese Eigenschaft Werksinn. Erfährt ein Mensch in dieser Phase nur Scheitern oder erhält er gar keine Möglichkeit, seinen Werksinn zu entfalten, entwickelt sich das Gefühl der Minderwertigkeit. Insofern dürfen die Aufgaben nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht sein. Die Herausforderung ist es, die antreibt und bei Erfolg zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes führt. Im fünften Stadium (Jugendalter) ist die zentrale Aufgabe der psychosozialen Entwicklung darin zu sehen, seine Rolle in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen zu finden. Angesichts zahlreicher Fallstricke ist das keine leichte Aufgabe. Dabei zeigt sich ganz besonders: Wer bereits in den vorausgehenden Stadien geschwächt wurde, der wird in diesem Stadium besonders gefordert sein. Scheitert ein Mensch auch hier, so ist anstatt einer Ich-Identität eine Ich-Identitätsdiffusion die Folge. Im sechsten Stadium (frühes Erwachsenenalter) ist es die Aufgabe, Intimität zu ermöglichen und nicht in eine soziale Isolation zu fallen. Dieses ist Voraussetzung für die Liebe, die im Erwachsenenalter von zentraler Bedeutung wird. Schafft es ein Mensch nicht, sich anderen gegenüber zu öffnen, Freundschaften zu schließen, Nähe zuzulassen und treu zu sein, kann Vereinsamung die Folge sein. Im siebten Stadium (Erwachsenenalter) sprechen Joan Erikson und Erik H. Erikson von Generativität beziehungsweise Stagnation und Selbstabsorption. Damit meinen sie den positiven Ausgang der Krise, dass Menschen bereit sind, eine Familie zu gründen und soziales Engagement zu zeigen. Wer in diesem Stadium scheitert, wird sich zurückziehen und in erster Linie mit sich selbst befassen. Das achte und letzte Stadium (reifes Erwachsenenalter) bringt für den Menschen die Herausforderung mit sich, auf sein Leben zurückzublicken und sich dem Tod zu stellen. Wird dabei der Blick geprägt von Zufriedenheit, so wird auch das Ende des Lebens angenommen. Unzufriedenheit hingegen führt zu dem Gefühl, noch länger oder noch einmal leben zu müssen.

Man muss kein Prophet sein, um die Schlussfolgerung ziehen zu können, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie hinderlich sind, um die Entwicklungsaufgaben nach Joan Erikson und Erik H. Erikson bewältigen zu können: Wer sozial isoliert wird, keine Kontakte mehr hat, Freunde nicht mehr treffen kann und ständig Abstand halten muss, hat schwierige Bedingungen. Mittlerweile weisen zahlreiche Befragungen (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2021; Fegert et al., 2020; Andresen et al., 2020; Bignardi et al., 2020; Damerow et al., 2020; Schlack et al., 2020; Panda et al., 2020) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen darauf hin, dass beispielsweise Ängste, Depressionen, Einsamkeit, Gereiztheit, Einschlafprobleme, Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit, Bauchschmerzen und Nervosität in der Corona-Pandemie im Vergleich zu Erhebungen aus den früheren Jahren in allen Altersgruppen deutlich zugenommen haben. Diese Ergebnisse finden sich weltweit, nicht nur in Deutschland, und treffen erneut Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus stärker. Exemplarisch werden im Folgenden die Ergebnisse der COPSY-Studie zitiert, die als erste deutschlandweite repräsentative Studie zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie angesehen werden kann (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2021). Hierfür wurden vom

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

26.05.2020 bis zum 10.06.2020 über 1.500 Eltern mit 7- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen befragt, von denen über 1.040 11- bis 17-Jährige auch Selbstangaben machten. Eingesetzt wurden international etablierte Instrumente zur Erfassung von gesundheitsbezogener Lebensqualität, psychischen Auffälligkeiten, Ängstlichkeit und depressiven Symptomen. Die Auswertung der Daten mittels verschiedener statistischer Verfahren liefert im Kern folgende Ergebnisse (vgl. zum Folgenden Ravens-Sieberer et al., 2021):

1. Belastungserleben in der ersten Welle der Corona-Pandemie: Über 70 % der Kinder und Jugendlichen und über 75 % der Eltern fühlen sich durch die Pandemie und die damit einhergehenden Veränderungen belastet. Bei Kindern und Jugendlichen ist es vor allem das Homeschooling (ca. 64 %), die Kontaktbeschränkung zu Freunden (ca. 83 %) und zunehmender Streit in der Familie (ca. 28 %), was als besonders belastend wahrgenommen wird. Bei drei Viertel der Eltern ist es in erster Linie die Veränderung der beruflichen Situation, die zu schaffen machte.

2. Lebensqualität in der ersten Welle der Corona-Pandemie: Im Vergleich zur Zeit vor der Corona-Pandemie hat sich die Lebensqualität verschlechtert. Über 40 %, und damit vergleichsweise doppelt so negativ, gaben die 11- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen an, während der Corona-Pandemie verringerte Lebensqualität zu haben. Von den Befragten berichteten ca. 42 % von einer verringerten Lebensqualität und lediglich ca. 3 Prozent sprechen von einer hohen Lebensqualität.

3. Psychische Auffälligkeiten in der ersten Welle der Corona-Pandemie: Die Rate psychischer Auffälligkeiten stieg im Zug der Corona-Pandemie fast um das Doppelte, von ca. 17 % auf ca. 30 %. Somit wurden für fast jeden dritten jungen Menschen psychische Auffälligkeiten berichtet. Zudem nennen ca. 24 % der Kinder und Jugendlichen Angstsymptome während der Corona-Pandemie. Auch hier liegt fast eine Verdoppelung zu den Vergleichswerten vor der Corona-Pandemie vor.

Natürlich ist die Aussagekraft von Befragungen und Selbstauskünften im Vergleich zu medizinischen Befunden geringer. Umso wichtiger sind daher beispielsweise Zahlen von Krankenversicherungen (z. B. DAK, 2021; Barmer, 2021 und DpT, 202), die belegen: Im Jahr 2020 waren so viele Fehltag aufgrund psychischer Erkrankungen wie noch nie zu verzeichnen, und immer mehr Kinder und Jugendliche unterziehen sich einer psychologischen und psychotherapeutischen Behandlung.

6.5 Lösungsansätze zur Verbesserung der psycho-sozialen Entwicklung

Angesichts dieser Datenlage besteht kein Zweifel, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie zu psychischen Belastungen aufseiten der Kinder und Jugendlichen führen. Die Krise macht auch junge Menschen auf Dauer psychisch krank. Sie schadet der psycho-sozialen Entwicklung und damit der Bildung. Um eine drohende Bildungskatastrophe in diesem Bereich abzuwenden, sind in Zukunft vermehrte Phasen eines pädagogisch

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

initiierten sozialen Lernens notwendig: Kinder brauchen dringend Zeit und Raum für gemeinsames Spielen und Arbeiten, Lernen und Feiern (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a).

Programme, die das Gesagte in besonderer Weise ermöglichen, sind beispielsweise mehrtägige Zeltlager und Schullandheimaufenthalte. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zählen sie zu den so genannten „Erlebnispädagogischen Maßnahmen“ und erreichen hohe Effektstärke auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentfaltung: auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen, auf soziale Kompetenzen, auf das Selbstkonzept und auf die Motivation (vgl. Zierer, 2020a). Und noch eine Besonderheit weisen erlebnispädagogischen Maßnahmen auf: Sie haben so genannte Follow-Up-Effekte und können ihren Einfluss über die Maßnahme hinaus beibehalten. Das ist in der Erziehungswissenschaft selten. Meistens tritt ein so genannter Wash-Out-Effekt ein, demzufolge nach einer gewissen Zeit der Einfluss einer Maßnahme nicht mehr nachgewiesen werden kann. Dieser Wash-Out-Effekt lässt sich beispielsweise bei der frühkindlichen Förderung feststellen: Am Ende der vierten Jahrgangsstufe kann man nicht mehr sagen, wer von den Kindern in einer KiTa war.

Was sind die Gründe für die nachhaltigen Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen? Ein Grund ist in der Klarheit zu sehen: Erfolgreiche Programme in diesem Bereich zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien bewusst und nachvollziehbar, konkret und umsetzbar sind. Ein zweiter Grund ist in der Lehrer:in-Schüler:in- und Schüler:in-Schüler:in-Beziehung zu sehen, die durch gemeinsame Aktivitäten in einem anregungsreichen Umfeld gefördert werden. Kooperationen sind notwendig und Vertrauen wird aufgebaut.

Angesichts des Einflusses der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Entwicklung von Kindern ist es an der Zeit, allen sobald wie möglich Räume für soziales Lernen anzubieten – und zwar mehr, konzentrierter und intensiver als jemals zuvor. So können die Defizite in diesem Bereich, die nicht nur der Gesundheit von jungen Menschen schaden, sondern auch ihrer Bildung, kompensiert werden und ein Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit geleistet werden. Denn eines zeigen die empirischen Befunde deutlich: Kinder aus bildungsfernen Milieus sind noch stärker von negativen Effekten betroffen als Kinder aus bildungsnahen Milieus. Sie treffen sich noch seltener mit Gleichaltrigen, verbringen noch mehr Zeit mit digitalen Medien, verfallen noch stärker in soziale Isolation und Einsamkeit.

So kann eine Forderung aus der Corona-Pandemie lauten: Alle Lernende haben das Recht, in jedem Schuljahr eine erlebnispädagogische Maßnahmen zu erhalten. Mit anderen Worten: Eine Woche Schullandheim für alle! Strukturell ist das sicherlich herausfordernd. Weniger wegen der Plätze, als vielmehr angesichts der empirischen Datenlage, wonach nur die wenigsten Lehrpersonen bis heute solche Maßnahmen im Schulleben umsetzen. Und diejenigen Lehrpersonen, die diese Maßnahmen umsetzen, machen im Unterrichtsalltag sowieso schon sehr viel richtig. Insofern wird es nicht nur struktureller Weichenstellungen bedürfen, um eine pädagogische Kultur des sozialen Lernens nach der Corona-Pandemie

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

zu implementieren, sondern auch und vor allem einer entsprechenden Professionalisierung des pädagogischen Personals.

„Mens sana in corpore sano“¹⁵, so lautet einer der am meisten zitierten Sprüche der Antike. Er geht zurück auf den römischen Dichter Juvenal, der in einer seiner Satiren schreibt: „Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano“¹⁶. Erst später wurde diese Redewendung zum geflügelten Wort, um darauf aufmerksam zu machen, dass der Mensch nicht nur einen Körper hat, um seinen Kopf spazieren zu tragen. Vielmehr ist der Mensch eine Leib-Seele-Geist-Einheit, und insofern ist das Körperliche von ebenso großer Bedeutung wie das Kognitive. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule umfasst seit jeher nicht nur die kognitiven Bereiche des Menschen, sondern auch seine körperliche Entwicklung. Besonders deutlich wird dies am Gymnasium, das in ganz Deutschland die Schulart mit dem höchsten Bildungsabschluss bezeichnet. Denn der Wortherkunft folgend meint das Gymnasium einen Ort der körperlichen und geistigen Ertüchtigung, wobei in der Antike das Körperliche im Vordergrund stand (vgl. Zierer, 2021e).

6.6 Die körperliche Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie

Welchen Einfluss haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie auf die körperliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021e)? Auch diese Frage scheint angesichts der Dominanz von Lernleistungen in bestimmten Fächern seit PISA & Co. nicht von zentraler Bedeutung zu sein. Derweil ist gerade in Zeiten der Krise die Frage nach der körperlichen Unversehrtheit der Mittelpunkt öffentlicher Debatten – leider wird sie in der Krise nur einseitig aus virologischer Sicht diskutiert, nicht aber vor dem Hintergrund pädagogischer Überlegungen.

Wirft man einen Blick auf das Leben von Schüler:innen in der Coronapandemie, so sind Verbote einer Bildungskatastrophe in diesem Bereich sichtbar: Durch Homeschooling fiel der Schulweg weg, der für viele Kinder und Jugendliche sowohl morgens als auch mittags oder nachmittags ein wichtiger Ausgleich zur sitzenden Tätigkeit in der Schule war. Sodann waren viele Schüler:innen in ihren Kinderzimmern und den kleinen Wohnungen den ganzen Vormittag vor Monitoren gefesselt. In diesen Zeiten wurden die Pausen häufig nicht genutzt, um einfach mal rauszugehen, weil die Freund:innen fehlten, die dazu motivierten. Stattdessen hockten Lernende weiter im Zimmer und mussten stundenlange Videokonferenzen über sich ergehen lassen. Ein Blick aus dem Fenster war häufig die einzige Abwechslung zum Starren auf den Bildschirm. Ironisch wurde auch von einem „liegend Lernen“ gesprochen ebenso wie von einem „Betttop“ anstelle eines Laptops, um darauf hinzuweisen, dass viele Lernende nicht einmal den Schritt bis zum Schreibtisch geschafft haben. Wie immer bei solchen Beschreibungen besteht die Gefahr einer Übertreibung.

¹⁵ Ein gesunder Geist wohnt in einem gesunden Körper.

¹⁶ Man muss darum bitten, dass ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Aber es gibt bereits eine Reihe von Forschungen, die die Zuspitzungen mit Evidenz untermauern. Zunächst wird in Studien (vgl. Damerow et al., 2020; Schmidt et al., 2020; Wößmann et al., 2020; Nowossadeck et al., 2021) einhellig davon berichtet, dass organisierte Bewegung, vor allem solche, die in Sportvereinen stattfindet, den Lockdown-Maßnahmen zum Opfer gefallen und damit häufig auf null zurückgegangen ist. Allerdings kam es in allen Altersgruppen zu einem Anstieg alltäglicher Bewegung, beispielsweise durch Spaziergänge, Radfahren, Gartenarbeiten und dergleichen. Kinder und Jugendliche verbrachten in der Coronapandemie unterm Strich also sogar mehr Zeit in Bewegung draußen an der frischen Luft.

Vor diesem Hintergrund könnte man durchaus schlussfolgern, dass die körperliche Verfassung in der Krise keinen Schaden genommen hat. Allerdings trägt dieser Eindruck, wenn weitere Daten hinzugenommen werden. So weisen die genannten Studien darauf hin, dass es ebenso wie beim Rückgang der Lernleistungen und der Zunahme an psychischen Belastungen Effekte des Bildungsmilieus gibt. Konkret: Menschen, die bereits vor der Coronapandemie sportlich aktiv waren, nutzten die zur Verfügung stehende Zeit zuhause, um noch mehr Sport zu treiben. Passive Menschen hingegen profitierten von der neuen Zeit weniger. Auch hier nimmt also die Bildungsgerechtigkeit zu.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass trotz einem Mehr an alltäglicher Bewegung das Körpergewicht über alle Altersgruppen und alle Bildungsmilieus hinweg gestiegen ist (vgl. Damerow et al., 2020; Nowossadeck et al., 2021). Mehr alltägliche Bewegung führt also nicht zwangsläufig zu einer besseren körperlichen Entwicklung. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass alltägliche Bewegung gerade bei jüngeren Menschen keinem systematischen Training entspricht und damit im Vergleich zur organisierten Bewegung trotz einer höheren Dauer weniger wirksam ist (vgl. López-Bueno et al., 2021).

Zwei weitere Gründe sind an dieser Stelle zu thematisieren, weil sie einmal mehr Bildungsungleichheiten verstärken und damit zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen:

Erstens haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie Einfluss auf die Ernährung von Kindern genommen (vgl. Koletzko et al., 2021). Seit Beginn der Krise essen junge Menschen mehr Süßigkeiten, aber auch mehr Obst. Jungen sind dabei anfälliger für ungesundes Essverhalten als Mädchen und legen in der Folge auch mehr an Gewicht zu. Je bildungsferner das Elternhaus ist, desto ungesünder die Ernährung und desto größer die Gewichtszunahme bei den Kindern.

Zweitens haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie über alle Altersgruppen und alle Bildungsmilieus hinweg bei Kindern zu einer Erhöhung der Bildschirmzeiten geführt (vgl. Schmidt et al., 2020; Wößmann et al., 2020). Da in gleicher Weise die tägliche Zeit für schulisches Lernen zurückgegangen ist, wurden diese zusätzlichen Zeiten für außerschulische Angelegenheiten genutzt, beispielsweise für Fernsehen, Computerspiele und soziale Medien. Auch hier zeigt sich ein größerer negativer Effekt für Kinder aus benachteiligten Familien in geringeren Lernleistungen: Sie sehen mehr fern, surfen sinnlos im Internet, lernen weniger, bewegen sich nicht ausreichend und ernähren sich schlecht. Alles in allem also wird die Coronapandemie unter diesem Blickwinkel zu einem Treiber für Bildungsgerechtigkeit.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Als Abschluss der Ausführungen zu den körperlichen Defiziten wird eine Studie vorgestellt, die das ganze Dilemma der Schulschließungen im Hinblick auf die Physis auf den Punkt bringt (vgl. Wang et al., 2021): In China wird alljährlich die Sehstärke der sechs- bis achtjährigen Schüler:innen gemessen. Im Jahr 2020 fand zwischen Januar und Mai Home-schooling statt und Lernende arbeiteten zuhause an Rechnern. Die Folge daraus ist ein messbarer Anstieg der Kurzsichtigkeit bei den Jüngsten um fast das Vierfache im Vergleich zu den Vorjahren.

Zwar wird seit Jahren beobachtet, dass in vielen Ländern die Kurzsichtigkeit zunimmt. Auch Lesen ist eine Tätigkeit in der Nahdistanz, aber die verstärkte Nutzung von Tablet & Co. infolge der Schulschließungen führt dazu, dass Tätigkeiten in der Nahdistanz noch mehr zunehmen und immer mehr Kinder kurzsichtig werden. Der Blick aus dem Fenster in die Ferne ist zur Seltenheit geworden, schon eher geht er zum Smartphone und bleibt damit erneut im Nahbereich. Die Zunahme an Kurzsichtigkeit gerade bei jungen Menschen ist auf längere Sicht ein ernstzunehmendes Gesundheitsrisiko. Denn je früher eine Kurzsichtigkeit auftritt, desto wahrscheinlicher sind Folgeschäden wie Netzhautablösungen und Glaukome. Ermutigend ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer Studie aus Taiwan (vgl. Wu et al., 2018): Der Aufenthalt im Freien von 120 Minuten täglich wirkt sowohl präventiv als auch intervenierend. Pädagogisch lässt sich also gegen diese körperliche Beeinträchtigung angehen.

Während über die Schwere einer Coronaerkrankung bei Kindern immer wieder diskutiert wird, ist heute schon sicher: Die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie haben der körperlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen geschadet. Um eine drohende Bildungskatastrophe in diesem Bereich abzuwenden, sind in Zukunft vermehrte Phasen eines pädagogisch initiierten körperlichen Lernens notwendig: Kinder und Jugendliche brauchen mehr denn je Zeit und Raum für Fächer wie Kunst, Musik, Sport, darstellendes Spiel, Hauswirtschaft und dergleichen.

6.7 Lösungsansätze zur Verbesserung der körperlichen Entwicklung

Nun haben es Kunst, Musik und Sport immer schon schwer, im bildungspolitischen Diskurs wahrgenommen zu werden. Sie füllen die Ränder der Stundentafeln und fallen zuerst aus. Aber dass sie kurzerhand sogar abgewrackt wurden, ist ein neues Phänomen und treibt ein inhumanes Bildungsverständnis von Schule auf die Spitze. Angesichts der Schiefelage im Bildungssystem, die infolge der Coronapandemie offensichtlich geworden ist, zeigt sich eine dringende Notwendigkeit zur Lehrplanreform, die einerseits entrümpeln und andererseits neu gewichten muss (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a).

Aktuelle Lehrpläne bereiten die junge Generation nicht auf das vor, was wir heute schon wissen – und nicht auf das, was wir heute noch nicht wissen können. Sie bereiten sie auf das vor, was gestern wichtig war. Die nachwachsende Generation braucht nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen, nicht nur die Tiefe in einem Fach, sondern auch die

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Verknüpfung der Fächer, nicht nur Expertentum, sondern auch Kreativität, nicht nur egozentrisches Leistungsstreben, sondern auch eine respektvolle und ethische Haltung gegenüber der Mit- und Umwelt.

Darum wird es Zeit für Folgendes (vgl. Nida-Rümelin et al., 2018):

1. Die Stofffülle in allen Lehrplänen muss drastisch reduziert werden – eine alte Forderung, die, nur, weil sie alt ist, nicht falsch ist. Diese verfolgt nicht das Ziel, Schule leichter zu machen, sondern herausfordernder, weil sinnvoller.

2. Der Mut zur Lücke muss größer werden – das Bestreben, ein Fach in der Schule umfassend behandeln zu wollen, führt zwangsläufig zu tragem Wissen.

3. Der Unterricht muss mit mindestens 25 Prozent der Unterrichtszeit an Schlüsselproblemen unserer Zeit ausgerichtet werden – soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Sicht, Demokratisierung sowie Krieg und Frieden – damit werden Lehrpläne flexibel, um aktuelle Herausforderungen angemessen bearbeiten zu können. Auch die Coronapandemie ist hierfür ein Beispiel.

4. Die Region und die Heimat müssen stärker in den Blick genommen werden – konkrete Projekte sollten mit der Frage beginnen, wo der kulturelle, politische und historische Ausgangspunkt vor Ort ist, und erst darauf aufbauend globale Zusammenhänge erschließen. Anerkennung von Vielfalt und Urteilskraft gründet auf der Kenntnis der eigenen Identität. Fridays for Future ist hierfür ein durchaus kontroverses Beispiel. Es kann doch nicht sein, dass die nachwachsende Generation auf der Straße mehr über ihre Zukunft lernt als in der Schule!

5. Bildung muss entschleunigt werden – Lernen braucht Zeit, auch und gerade in Zeiten der Digitalisierung. Um einen Sachverhalt nicht nur gelernt, sondern auch verstanden zu haben, ist Muße im positiven Sinn unabdingbar.

6. Humanität muss das Leitmotiv der Lehrpläne sein – einer weiteren Ökonomisierung von Bildung ist Einhalt zu gebieten. Es ist inhuman, nach dem Wert des Menschen zu fragen und Bildung darauf zu reduzieren.

7. Inter- und transdisziplinäres Denken muss ausgebaut werden – beispielsweise lässt sich Nachhaltigkeit als Schlüsselproblem bei aller Notwendigkeit von Fachlichkeit nicht nur mit einer Summe aus physikalischen, biologischen, chemischen und anderen Kenntnissen bewältigen. Vielmehr erfordert es den reflektierten und kreativen Umgang mit fachlichem Wissen und Können über die Fachgrenzen hinweg.

8. Praktische, kreative und ethische Fragen für den Unterricht müssen wiederentdeckt werden – der Mensch ist mehr als das, was ein Intelligenztest misst.

Zu guter Letzt ist nochmals auf das oben genannten Fächerbündel Kunst, Musik, Sport, darstellendes Spiel, Hauswirtschaft und dergleichen zu blicken, deren Potenzial bis heute vielfach verkannt wird. Denn das sind die Fächer, die in besonderem Maß von der Kooperation und Kollaboration leben, die Kreativität fördern und fordern, die auf Kommunikation aufbauen und kritisches Denken als Grundbedingung ansehen. Auch wenn das hier zitierte 4K-Modell (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität, kritisches Denken) mehr

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

an einen technischen Standard erinnert und gerne als Pseudotheorie der Digitalisierungseuphorie gesehen wird, in den genannten Fächern findet es eine treffende Zuspitzung. Insofern erweisen sich die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie als ein Weckruf, in zukünftigen Lehrplänen die musischen, künstlerischen und sportlichen Bereiche ins Zentrum zu rücken. Gerade auch deswegen, weil in diesen Fächern Bildungsungleichheiten weniger zum Tragen kommen und auch weniger verstärkt werden. Ganz im Gegenteil: Diese Fächer bilden den sozialen Kitt, der für eine Demokratie notwendig ist. Sie sind die Fächer, die am besten für Bildungsgerechtigkeit sorgen, weil sie immer den Menschen in all seinen Möglichkeiten ansprechen und insofern positive Effekte auf die psychische, physische und soziale Gesundheit haben.

6.8 Schule neu denken: Freude als pädagogisches Leitmotiv

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie haben zu weitreichenden Kollateralschäden im Bildungssystem geführt: Die Lernleistungen, die psycho-soziale Entwicklung und die körperliche Verfassung von Kindern und Jugendlichen hat Schaden genommen – besonders stark in bildungsfernen Milieus. So ist es an der Zeit, nicht mehr nur mit Lippenbekenntnissen für Bildung in Deutschland einzutreten, sondern mit Tatendrang grundlegende Reformen anzustoßen. Bildung und Schule müssen neu gedacht werden (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021a und e).

Derweil war bereits vor der Corona-Pandemie bekannt, woran das Bildungssystem am meisten krankt. Lee Jenkins (2015) hat in einer Studie Pädagog:innen einschätzen lassen, wie gerne ihre Lernende in die Schule gehen, weil sie Freude am Lernen haben. Das Ergebnis zeigt, dass zu Beginn der Schulkarriere nahezu alle Lernenden Freude am schulischen Lernen erfahren. Dieser Wert nimmt dann von Schuljahr zu Schuljahr langsam, aber sicher ab, bis er in der neunten Jahrgangsstufe bei gut 30 Prozent Zustimmung ist. Zum Ende hin, also wenn Licht am Ende des Tunnels sichtbar wird, steigt die Freude am schulischen Lernen wieder leicht an.

Dieses Ergebnis, auch als Jenkins-Kurve bezeichnet, ist schockierend: Das zentrale Ziel von Schule ist doch, Freude am Lernen zu erhalten und im Zug einer Erweiterung des Gedankenkreises auch eine Freude am schulischen Lernen zu wecken. Wenn wir nun aber feststellen müssen, dass genau das Gegenteil eintritt und Lernende mit zunehmendem Alter immer weniger Freude am schulischen Lernen verspüren, dann läuft etwas schief in dieser Bildungseinrichtung.

Was alles schief läuft, legt Ken Robinson (2018) in einem TED-Talk offen, der bis heute der am meisten gesehene TED-Talk überhaupt ist: Über 70 Millionen Menschen haben sich ihn angesehen. Darin spricht Ken Robinson davon, dass die Kreativität von Kindern und Jugendlichen in der Schule getötet wird – so manche Schulpsycholog:innen gehen noch einen Schritt weiter und sagen: Schule tötet nicht nur die Kreativität von Kindern und Jugendlichen, sie kann sogar krank machen. Als Gründe für diesen negativen Befund nennt Ken Robinson eine falsch verstandene Standardisierung, die die Individualität der Men-

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

schen verkennt. Zudem dominiert ein Verständnis von Fehlern, das nicht dem menschlichen Lernen entspricht. Diesem falschen Verständnis zufolge sind Fehler in der Schule immer etwas, was es zu vermeiden gilt. Aber richtig verstanden ist der Fehler der Motor des Lernens – ohne Fehler kein Lernen. Und schließlich kritisiert er eine daraus folgende Oberflächlichkeit, die im Kern den menschlichen Möglichkeiten nicht gerecht wird: Durch zu viel sinnloses Detailwissen verlieren Lernende die Lust am Lernen und damit auch die Freude an der Schule.

Die Folge aus dem Gesagten ist für Ken Robinson eine „pädagogische Klimakrise“: Kinder und Jugendliche werden in einem System groß, das ihnen nicht gerecht wird und sie nicht versteht. Diese pädagogische Klimakrise ist noch schwerwiegender als die ökologische Klimakrise. Denn ohne ein Klima in den Bildungseinrichtungen, das Kinder und Jugendliche achtet und ihnen sowohl Zeit als auch Raum für die Entfaltung im umfassenden Sinn lässt, können Kinder und Jugendliche sich nicht umfassend bilden, und es kann keine Freude entstehen. Freude ist der Motor des Lebens, der Bildung und des Lernens (vgl. Zierer, 2021b).

Entscheidend ist nun: Diese pädagogische Klimakrise lässt sich ebenso bewältigen wie die ökologische Klimakrise. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben wir Menschen nicht nur das nötige Wissen, sondern auch die nötigen Möglichkeiten. Aber auch hier gilt: Es ist Zeit zu handeln, im Großen wie im Kleinen.

Um den Gedanken an dieser Stelle weiter ausführen zu können, möchte ich nochmals auf die Corona-Pandemie eingehen. Denn sie war für viele junge Menschen eine Ausnahme-situation – manche Forscher sprechen sogar vom größten sozialen Experiment der Menschheit. Warum? Aufgrund der Lockdown-Maßnahmen wurden Schüler:innen mehrmals aus ihrem sozialen Umfeld herausgerissen und Kontakte wurden eingeschränkt. Aufgrund von Infektionsfällen mussten zusätzlich einige Kinder und Jugendliche in Quarantäne, wodurch jeglicher soziale Kontakt vermieden wurde. In der Summe kommen so schnell mehrere Wochen zusammen, in denen Kinder und Jugendliche nicht nur zuhause lernen mussten, sondern auch sozial isoliert waren.

In der sogenannten Seneca-Studie (vgl. Zierer, 2020b) wurde der Frage nachgegangen, wie es Lernenden nach dem ersten Lockdown ergangen ist. Namensgebend für die Studie ist der römische Philosoph Seneca, der mit seinem Ausspruch „Non vitae, sed scholae discimus“¹⁷ Kritik an Schulen formulierte; seither dient die Umstellung „Non scholae, sed vitae discimus“ als pädagogischer Appell. Nach den coronabedingten Schulschließungen zum Ende des letzten Schuljahres konnte in diesem Zusammenhang ein Phänomen beobachtet werden, das die Schulen nur selten, vielleicht sogar noch nie erlebt haben: Auf allen Seiten war die Freude groß, dass endlich wieder Präsenzunterricht stattfand. Was ist es also, das die Lernenden motiviert, in die Schule zu gehen?

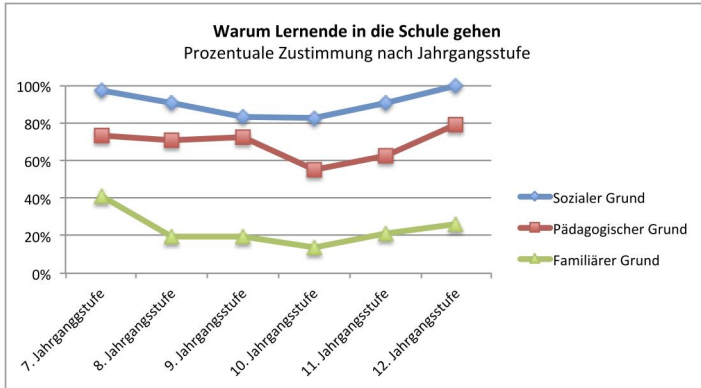
Um diese Frage zu beantworten, wurden im Oktober und November 2020 über 2200 Schüler:innen aus den Jahrgangsstufen 7 bis 12 dreier Bundesländer danach befragt, was

¹⁷ Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

ihr Hauptmotiv ist, in die Schule zu gehen. Drei Antwortmöglichkeiten mussten dabei bewertet werden. Die Auswertung der Daten ergibt folgendes Bild:

Abbildung 2: Warum Lernende in die Schule gehen



An erster Stelle stehen in allen Klassen die Gleichaltrigen: 93 % der Lernenden geben an, dass die Freund:innen der bestimmende Grund sind, warum sie gerne in die Schule gehen. Der Antwortmöglichkeit, dass die Schüler:innen gerne in die Schule gehen, weil sie dort etwas lernen, stimmten im Vergleich lediglich 72 % zu. Angesichts der langen Zeit, in der Jugendliche zuhause sein mussten, interessierte auch die Antwortmöglichkeit, ob Lernende sich freuten, endlich wieder aus dem Zuhause zu kommen. Die Zustimmung hierfür gaben lediglich 24 %.

Das Ergebnis zeigt, dass über alle Jahrgangsstufen hinweg die Gleichaltrigen der wichtigste Anstoß für Bildungsprozesse sind. Vor diesem Hintergrund muss der an Seneca angelehnte und viel zitierte Spruch „Non scholae, sed vitae discimus“ korrekt lauten: „Non scholae, sed amicis discimus“. Also: Nicht für die Schule, sondern für die Freund:innen lernen wir.

Bei diesem Ergebnis ist beachtenswert, dass die genannten Zustimmungen abhängig vom Alter der Lernenden sind: So erreichen die Freund:innen, das Lernen und das Rauskommen aus dem Elternhaus die höchste Zustimmung jeweils in der 7. und 12. Jahrgangsstufe, während in der 10. Jahrgangsstufe jeweils der Tiefstand zu verzeichnen ist: In die Schule wegen des Lernens zu gehen, gilt in dieser Altersgruppe nur noch für 55 Prozent. Offensichtlich ist zwischen 15 und 16 Jahren vieles weitaus wichtiger als die Schule, und sie verliert als Lebensort an Bedeutung. Ein Grund dafür ist in der Fülle an Lehrplaninhalten zu sehen, die vielen Schüler:innen nahezu sinnlos erscheinen. Die Seneca-Studie bestätigt damit die bereits angesprochene Jenkins-Kurve, wonach zu Beginn der Schulkarriere die Freude am schulischen Lernen hoch ist, danach kontinuierlich auf einen Zustimmungswert von gut 30 Prozent abfällt, um dann zum Ende hin wieder leicht anzusteigen.

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Was folgt aus dem Gesagten für die Schule als der wichtigsten gesellschaftlichen Institution für junge Menschen? Soll Schule nicht nur Lernort, sondern auch Bildungsraum werden und damit ein Ort der Freude, so wird sie neu zu denken sein. Kennzeichnend für Freude sind fünf Aspekte (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021f): Gründe, Gestaltung, Gelingen, Gefühle und Gemeinschaft. Mit diesen Kennzeichen lässt sich die angesprochene pädagogische Klimakrise meistern:

Schule als Ort der Freude braucht Gründe: Lernen heute vollzieht sich häufig ohne nachvollziehbaren Sinn für Kinder und Jugendliche. Warum soll sich beispielsweise ein Abiturient aus Bayern alle Namen der Halligen merken? Warum wird von jungen Menschen verlangt, dass sie die genaue Anzahl der Wirbelkörper benennen können? Und warum ist es bedeutsam zu wissen, aus wie vielen einzelnen Büchern die Bibel besteht? Wenn Schule diese Fragen nicht beantworten kann, dann schafft sie es nicht, dass Lernen zu Bildung wird. Zwar kann sich ein Mensch auch ohne Antworten auf diese Fragen Wissen aneignen, aber dieses Wissen wird ihn nicht als Menschen verändern, weil es ihn nicht berührt. Es nimmt folglich keinen Einfluss auf sein Denken, Handeln und Fühlen. Für die Prüfung mag es relevant sein, aber nach der Prüfung wird es schnell wieder vergessen sein. Schule heute muss also mehr als bisher die Frage nach dem Sinn des Lernens nicht nur zulassen, sondern in den Mittelpunkt rücken.

Schule als Ort der Freude braucht Gefühle: Lernen heute vollzieht sich häufig ohne die Einbindung der Emotionalität von Kindern und Jugendlichen. Wissen wird häufig als Wissen vermittelt, das in Büchern steht. Im Unterricht wird nur selten deutlich gemacht, was dieses Wissen mit den Lernenden zu tun hat. Fast jeder kennt aus seiner Schulzeit das Buch-Seite-Aufgabe-Spiel. Auch heute ist dieses Vorgehen keine Seltenheit, und Lernende fragen sich berechtigterweise: Warum soll ich das lernen? Was hat das Ganze mit mir zu tun? Wenn Lernen für Kinder und Jugendliche keinen Sinn ergibt, dann werden sie davon nicht berührt und die Emotionalität bleibt außen vor. Aber ohne Emotionalität kann keine Freude entstehen. Hinzu kommt, dass Schule immer stärker auf das Lernen reduziert wird – gerade während der Corona-Pandemie gezwungenermaßen. Feste und Feiern spielen sich am Rand des Schullebens ab: Der Lehrplan ist auch zu voll und es ist keine Zeit, so ist zu vernehmen, wenn das pädagogische Klima in Richtung Lebensfreude entwickelt werden soll. Ein Glückspilz, der in seiner Schulzeit auf Klassenfahrten war. Denn heute waren viele Kinder in der Grundschule nicht in einem Schullandheim, und viele Jugendliche kennen bis auf den Urlaub mit ihren Eltern keine weiteren Reisen. Dass aber der Mensch auf Reisen sich erkennt und dadurch Freude erfährt, ist nicht erst seit Johann Wolfgang von Goethe bekannt. So bleibt für viele Absolvent:innen als einzige Erinnerung die Abschlussfahrt, auf der angesichts des erlebten Elends nicht selten über die Stränge geschlagen wird. Schule heute muss also mehr als bisher die Emotionalität von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen – in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Schule als Ort der Freude braucht Gestaltung: Lernen heute vollzieht sich häufig in einer Empfängerrolle. Lernende hören zu und führen aus, was die Lehrperson vorträgt. Vielfach wird daraus gefolgert, dass Schüler:innen nur passiv seien. Dies ist aber insofern falsch, als sowohl Zuhören als auch Ausführen Aktivitäten sind – und gerade das Zuhören ist eine der wichtigsten Kompetenzen des Menschen. Womit Kritiker:innen recht haben, ist der

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

Mangel an Gestaltung bei diesem Lernen. Sicherlich lernen Kinder und Jugendliche im Lauf ihres Lebens vieles durch Nachahmen, und selbst der erwachsene Mensch tut dies. Aber der Mensch bleibt beim Nachahmen nicht stehen: er probiert aus, ändert das Gehörte ab, sucht neue Wege und ist kreativ. Das Wort „Bewegungsfreude“ bringt präzise auf den Punkt, wenn Kinder und Jugendliche beim Spielen ihrem motorischen Erfindergeist freien Lauf lassen. Ohne diese Möglichkeiten verkümmert die Neugierde der Schüler:innen und damit auch ihre Kreativität. Ein Lernen, das nur aus Zuhören und Ausführen besteht, wird dem Menschen nicht gerecht und ist letztlich auch inhuman. Schule heute muss also mehr als bisher den musischen Bereich ins Zentrum rücken. Kunst, Musik und Sport gehören in den Mittelpunkt von Schule, weil sie Gestaltungszeiten und -räume liefern, in denen Freude entstehen kann.

Schule als Ort der Freude braucht Gelingen: Lernen heute vollzieht sich häufig in Bahnen des Reproduzierens von Wissen. Auch das ist eine Form des Gelingens: Die Lehrperson stellt den Schüler:innen eine Frage, und diese geben die richtige Antwort. Dieses Frage-Antwort-Spiel ist uns allen bekannt, und manchmal ist es auch zufriedenstellend. Aber zur Freude braucht es mehr. Denn zum Gelingen, wie es für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für Freude im Besonderen gemeint ist, gehört eine Herausforderung, die den Menschen in all seinen Möglichkeiten anspricht. Denken Sie an dieser Stelle beispielsweise an einen Konzertauftritt, der nach wochenlangem Üben ansteht. Denken Sie an ein Kind, das seine ersten Schritte wagt und erfolgreich in die Hände der Eltern wackelt. Oder denken Sie an einen Wettkampf, auf den sich eine Mannschaft intensiv vorbereitet hat und von Spiel zu Spiel steigert, bis sie immer besser zusammenfindet. Das sind Herausforderungen, wie sie der Flow-Effekt beschreibt: Ausgehend vom Leistungsniveau kommt es zu einer Passung mit der Aufgabenstellung, die den Menschen nie nur kognitiv fordert, sondern immer auch motivational und emotional. Kleine Erfolge sind hier notwendig. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es hinderlich, überhaupt keine Momente des Gelingens zu erfahren und immer nur zu scheitern. Diese Erkenntnis ist besonders wichtig bei den aktuellen Herausforderungen: Wer die ökologische Krise nur als Bedrohung erfährt und keine Erfahrungen macht, wie er selbst etwas dagegensetzen kann, der wird womöglich nur Angst und Ohnmacht erfahren. Freude entsteht hier mit Sicherheit nicht. Für die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen ist also wichtig: Kinder und Jugendliche müssen erfahren, dass sie etwas tun können, dass sie erfolgreich agieren können. Damit wird beispielsweise das aufwändige Anlegen einer Insektenwiese, das auf das ökologische Klima zunächst kaum einen Einfluss hat, für das pädagogische Klima umso wichtiger. Schule heute muss also mehr Momente des Gelingens anbieten, die Kinder und Jugendliche umfassend herausfordern und sie kognitiv, emotional und motivational ansprechen.

Schule als Ort der Freude braucht Gemeinschaft: Lernen heute vollzieht sich häufig als Einzelleistung. Gerade in Prüfungen wird das sichtbar: Immer ist der Einzelne gefordert. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund abwegig, dass im späteren Leben in allen Bereichen Kooperation notwendig ist, sondern auch angesichts der Bedeutung von Gemeinschaft für Bildung und Lernen. Gemeinschaft ist die Grundlage dafür, dass sich der Mensch entfalten kann. Damit ist nicht gemeint, dass alle Schüler:innen immerzu dasselbe machen müssen

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

und der Gruppenfokus über allem anderen steht. Das wäre ebenso verkürzend wie die überzogene Feier der Individualität eines jeden Menschen. Vielmehr ist ein Ausbalancieren zwischen beiden Polen nötig: Die Gemeinschaft auf der einen Seite ist ebenso wichtig wie die Einzelleistung auf der anderen Seite. Das Kollektiv einerseits kann ebenso bildungswirksam werden wie der Wettbewerb andererseits. Infolgedessen sind beide Perspektiven nicht als Gegensätze zu sehen, sondern sie ergänzen sich. Damit kommt man einer Freude in der Schule sehr nahe. Dies gelingt beispielsweise über Projekte, die aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammen und dadurch sinnstiftend und emotional ansprechend sind. In solchen Projekten wirken beide Perspektiven zusammen: die Leistung des Einzelnen in der Gruppe – keiner bewältigt die Aufgabe eines Projektes allein, und ohne den Einzelnen ist Erfolg nicht möglich. Schule heute muss also mehr als bisher die Gemeinschaft fördern – weg vom/von der Einzelkämpfer:in und hin zum/zur Teamspieler:in.

Wenn in der Schule diese Veränderungsprozesse umgesetzt werden, dann wird Schule neu gedacht. Sie wandelt sich damit von einem Lernort zu einem Bildungsraum. In dessen Zentrum steht die Freude, weil es bewusste und vielfältige Gründe für das Lernen gibt, weil Inhalte sinnstiftend vermittelt werden und die Lernenden emotional ansprechen, weil Momente des Gelingens immer den ganzen Menschen mit all seinen Möglichkeiten erreichen und Gemeinschaft der Schüler:innen nicht nur auf dem Pausenhof oder vor den Schultoren Bedeutung erhält, sondern in den Klassenzimmern. In dieser Vision von Schule wird die pädagogische Klimakrise mittels der Freude bewältigt, und die Freude am schulischen Lernen wird nicht sukzessive ausgetrieben, sondern immerzu vermehrt.

Literatur

- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. *Jugendalltag 2020*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Barmer (Hrsg.). (2021). *BARMER Arztreport 2021*. www.barmer.de/blob/282916/043d9a7bf773a8810548d18dec661895/data/barmer-arztreport-2021.pdf (abgerufen am 16.2.2022).
- Bignardi, G. et al. (2020). Longitudinal Increases in Childhood Depression Symptoms During the COVID-19 Lockdown. *Archives of Disease in Childhood*, 0, 1–7, <https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-320372>
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen-Verlag.
- DAK (Hrsg.). (2021). *DAK Psychreport 2021*. www.dak.de/dak/download/report-2429408.pdf (abgerufen am 16.2.2022).
- Damerow, S. et al. (2020). Die gesundheitliche Lage in Deutschland in der Anfangsphase der COVID-19-Pandemie. Zeitliche Entwicklung ausgewählter Indikatoren der Studie GEDA 2019/2020-EHIS. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), <https://doi.org/10.25646/7171>
- DPTV (Hrsg.). (2021). *Patientenanfragen während der Coronapandemie*. <https://www.deutschespsychotherapeutenvereinigung.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=11802&token=68422b9d5fec27bb7944192837a7dc5d8b5a0292> (abgerufen am 16.2.2022)
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

- Fegert, J. M. et al. (2020). Challenges and burdens of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 14(20). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard
- Gardner, H. (2013). *Intelligenzen*. Klett-Cotta
- Jenkins, L. (2015). *Optimize your school*. Thousand Oaks.
- López-Bueno, R. et al. (2021). Potential health-related behaviors for preschool and school-aged children during COVID-19 lockdown. A narrative review. *Preventive Medicine*, 143, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106349>
- Nowossadeck, S. et al. (2021). *Körperliche Aktivität in der Corona-Pandemie: Veränderung der Häufigkeit von Sport und Spazierengehen bei Menschen in der zweiten Lebenshälfte*. DZA.
- Koletzko, B. et al. (2021). Lifestyle and Body Weight Consequences of the COVID-19 Pandemic in Children: Increasing Disparity. *Annals in Nutrition and Metabolism*, 76. <https://doi.org/10.1159/000514186>.
- Nida-Rümelin, J. et al. (2018). Entrümpelt die Lehrpläne. *Der Spiegel*, Nr. 27,
- Panda, P. K. et al. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Tropical Pediatrics* 29;67(1):fmaa122. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter-Verlag.
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Robinson, K. (2018). *You, your child, and school: navigate your way to the best education*. New York.
- Schlack, R. et al. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), 23–34.
- Schmidt, S. C. E. et al. (2020). Physical Activity and Screen Time of Children and Adolescents Before and During the COVID-19 lockdown in Germany: a Natural Experiment. *Nature Scientific Report*, 11; 10(1):21780. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78438-4>
- Wang, J. et al. (2021). Progression of Myopia in School-Aged Children After COVID-19 Home Confinement. *JAMA Ophthalmol*, 139(3), 293–300. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2020.6239>
- Wu, P.-C. et al. (2018). Myopia prevention in Taiwan. *Annals of Eye Science*, 3,12. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2017.12.011>
- WHO (Hrsg.). (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*, 22. Juli 1946, https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/de
- Wößmann, L. (2015). *Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/199450/volkswirtschaft-und-bildung> (abgerufen am 16.2.2022).
- Wößmann, L. et alii (2020). *Bildung in der Corona-Krise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?* ifo Schnelldienst, <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie

- Zierer, K. (2020a). *Visible Learning 2020*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
<https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Visible+Learning+2020.pdf/e664fc77-2b6e-bc9d-f6a1-9b8075268a50?version=1.0&t=1604486901283> (abgerufen am 16.2.2022).
- Zierer, K. (2020b). Für die Freunde lernen wir! *DIE ZEIT*, Nr. 54,
- Zierer, K. (2021a). *Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern können*. Herder.
- Zierer, K. (2021b). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 1. *Katholische Bildung*, 122(5/6), 106-114.
- Zierer, K. (2021c). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11, 252,
<https://doi.org/10.3390/educsci11060252>
- Zierer, K. (2021d). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 2. *Katholische Bildung*, 122(7/8), 145-152.
- Zierer, K. (2021e). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 3. *Katholische Bildung*, 122(9/10), 193-197.
- Zierer, K. (2021f). *Prinzip Freude*. Kösel.

Zur weiteren Vertiefung



- ▶ Zierer, K. (2021a): Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern können. Herder.

Mediathek



Videobeitrag der Veranstaltungsreihe „Das Blaue Sofa“ vom 21.10.2021 (50 min).



Videobeitrag von ZDFzoom über „Schulen im Corona Stress – Lernen aus der Krise“ vom 06.05.2020 (28 Minuten).

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie



Interview zum Thema „Ein Jahr zum Vergessen“ mit SR 2 KulturRadio vom 04.07.2021 (56 Minuten).



Video vom Vortrag bei der Evangelischen Stadtakademie München „Ein Jahr zum Vergessen“ vom 17.09.2021 (98 Minuten).



Informationen zur Sommerschule des Schulwerkes der Diözese Augsburg.

Inhalt

Vorwort 9

I. Der 27. Deutsche Präventionstag im Überblick

Tana Franke, Erich Marks

Zusammenfassende Gesamtdarstellung des
27. Deutschen Präventionstages 13

Merle Werner

Evaluation des 27. Deutschen Präventionstages 57

*Der Deutsche Präventionstag und ständige
Veranstaltungspartner*

Hannoveraner Erklärung des 27. Deutschen Präventionstages 101

II. Expertisen zum Schwerpunktthema

Vorwort 106

Regine Möble, Thomas Möble

Gelingende Entwicklung 115

Marlies Kroetsch

Kinderrechte und Partizipation 139

Bernd Holthusen, Heinz Kindler

Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt
und darauf bezogene Prävention 163

Nadine Schicha

Sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen vorbeugen –
Ansätze eines gelingenden Kinderschutzes 187

Klaus Zierer

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie 209

III. Vorträge

Selin Arikoglu

„und dann bin ich kriminell geworden“: Biografische Fallrekonstruktion von straffälligen jungen Frauen mit einem Migrationshintergrund 241

Alexandra Bachmann, Johannes Bittner

Das Präventionsprogramm DIGITAL NATIVE 251

Rainer Becker

Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder 257

Cora Bieß, Dr. Ingrid Stapf

Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt durch Stärkung von Kinderrechten und Gewaltprävention 161

Rita Bley

Präventionsprojekt „BewusstSIGN“ 279

Katharina Bremer, Ricarda Brender, Frederick Groeger-Roth, Ulla Walter

Grüne Liste Prävention: wirksame Verhältnisprävention stärken 291

Vera Dittmar, Anja Herrmann

Systemische Beratung für Kinder und deren inhaftierte Eltern 317

Stephan Eckl

Theater als hochwirksames Medium in der Prävention 333

Dunya Elemenler

Präventionsarbeit mit und für Frauen und Mädchen 343

Sabeth Eppinger

Beratung von Familien in hochkonflikthaften Trennungsprozessen 351

Matthias Franz, Daniel Hagen, Ida Helga Oster

Familiäre Trennung als Gesundheitsrisiko: Was tun? 367

Astrid Helling-Bakki, Flavia Klingenhäger und Judith Bader

Das Childhood-Haus-Konzept: Das Kind im Mittelpunkt 379

Dinah Huerkamp

Der Fluch und Segen eines präventiven Internetstrafrechts am Beispiel des Cybergroomings unter Berücksichtigung alternativer Regelungsansätze 391

Michael Laumer

Auswirkungen partnerschaftlicher Gewalt auf anwesende Kinder – Eine Untersuchung im Kontext der Pandemie 405

Michael Otten

Paternalismus und Kinderrechte vertragen sich nicht – das Kinderrecht auf Privatsphäre in der digitalisierten Welt 421

Helmolt Rademacher

Bedeutung der Kinderrechte für Demokratielernen und Gewaltprävention 433

Marc Reinelt

Prävention von Gefahren im digitalen Alltag von Kindern. Das polizeiliche Präventionsprogramm „Klasse im Netz“ der Polizei Baden-Württemberg 441

Jördis Schübler

Die Kinder von inhaftierten Eltern im Fokus der Prävention 451

Birte Steinlechner

PräGe – Prävention von häuslicher Gewalt an Schulen – warum dieser Baustein der Präventionsarbeit so unglaublich wichtig ist 465

IV. Praxis-Impulse

Rainer Becker

Mütter als Anzeigerstatterinnen bei sexuellem Missbrauch 481

Franziska Böndgen, Michael Wörner-Schappert

Nazisymbole und Holocaust-Leugnung in Schüler:innen-Chats – Konzept für Präventions-Fachtage 489

Eike Bösing, Yannick von Lautz, Margit Stein, Mehmet Kart

Möglichkeiten der Prävention islamistischer Radikalisierung bei Jugendlichen. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen

Begleitung des Projekts CHAMPS	497
<i>Christiane Honer, Renate Schwarz-Saage</i> „Herausforderung Gewalt“ – (Jugend)Gewalt am Präventionsort Schule wirksam begegnen	509
<i>Melanie Jagla-Franke, Leonard Konstantin Kulisch, Charlotte Sievert, Kerstin Kowalewski, Christa Engelhardt-Lohrke</i> Sind Präventionsangebote für Geschwister von Kindern/ Jugendlichen mit chronischer Erkrankung und/ oder Behinderung – in Deutschland – wirksam?	515
<i>Leo Keidel</i> „ISL AKTIV – Durchstarten nach Corona“ Ein interdisziplinäres Präventionsangebot für die Post-Corona-Zeit nicht nur für Erwachsene	525
<i>Elke Pop</i> Kindermusical „Schlamperjan“ – ein Beitrag zur kriminalpräventiven Kinder- und Jugendarbeit	533
<i>Stefan Schlang</i> Plan P. – Jugend stark machen gegen islamistische Radikalisierung	541
<i>Tuğba Tekin</i> Frauen stärken Frauen – gegen Radikalisierung	547
<i>Stella Valentien</i> Das Programm START ab 2: Stärkung der Persönlichkeit und Förderung der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Eine Maßnahme der Primären Prävention für Kinder ab zwei Jahren in Kitas und Kindertagespflegestellen.	557
<i>Thomas Wilke</i> Sexuelle Lebensstile bei Jugendlichen aus prekären Milieus und Ansätze für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis mit Kindern und Jugendlichen	569
V. Autor*innen	581