

Drewek, Peter

Working Paper

Bildungsdefizite coronabedingter Schulschließungen? Eine bildungshistorische Analyse

ZEW Discussion Papers, No. 20-073

Provided in Cooperation with:

ZEW - Leibniz Centre for European Economic Research

Suggested Citation: Drewek, Peter (2020) : Bildungsdefizite coronabedingter Schulschließungen? Eine bildungshistorische Analyse, ZEW Discussion Papers, No. 20-073, ZEW - Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, Mannheim

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/227624>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

DISCUSSION

// NO.20-073 | 12/2020

DISCUSSION PAPER

// PETER DREWEK

Bildungsdefizite Corona- bedingter Schulschließungen? Eine bildungshistorische Analyse

Bildungsdefizite Corona-bedingter Schulschließungen? Eine bildungshistorische Analyse.¹

Peter Drewek*

*Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft

02. Dezember 2020

Zusammenfassung:

In aktuellen Prognosen der Lern- und Einkommensverluste durch Corona-bedingte Schulschließungen spielen die Kurzschuljahre zur bundesweiten Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns bzw. die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht von acht auf neun Jahre in den 1960er Jahren eine prominente Rolle. Ihre rückblickend ermittelten Effekte dienen als Maßstab für die Vorhersage langfristig verminderter individueller Einkommen als direkte Folgen Corona-bedingter Schulschließungen. Demgegenüber wird im Kontext der nach dem Zweiten Weltkrieg massiv beschleunigten Bildungsexpansion infrage gestellt, ob isoliert von der Dynamik des Bildungssystems, d.h. trendneutral ermittelte Auswirkungen der Kurzschuljahre bzw. verlängerter Schulzeit auf Kompetenzentwicklung und Einkommen korrekt erfasst sind und auf die aktuelle Situation übertragen werden können. Zudem können die gegenwärtig befürchteten negativen Effekte eingeschränkten Lernens für Beschulung und Schulerfolg in den Kurzschuljahren nicht bestätigt werden.

Schlagnworte: Bildungsexpansion, Bildungsreform, Kosten von Schulschließungen

JEL-Klassifikation: I21, I26, N34

Adresse: Prof. Dr. Peter Drewek, Haydnplatz 3, D-76133 Karlsruhe

E-Mail: peter.drewek@rub.de

¹ Ich danke Klaus Harney (Recklinghausen), Manfred Hofer (Mannheim) und Friedhelm Pfeiffer (Mannheim) für ihre hilfreichen Kommentare und Hinweise.

1. Problemstellung und Gliederung

Entfaltete sich im Zuge Corona-bedingter Schließungen von Kindertagesstätten und Schulen ab Mitte März 2020 rasch eine intensive öffentliche Diskussion über die Möglichkeiten und – vielleicht mehr noch – über die Grenzen digitalen Unterrichts, fokussierte die empirische Bildungsforschung in der Phase der von Mai an sukzessive wieder auslaufenden Einschränkungen des Schulbetriebs bereits die zu erwartenden Folgen des Unterrichtsausfalls. In dem von Bildungsökonom² initiierten Aufruf „Bildung ermöglichen!“, dem sich über siebzig Wissenschaftler angeschlossen haben, wurden eine „verringerte Schulreife“ von Kita-Kindern prognostiziert sowie in den Schulen eine „verstärkte Versetzungsgefährdung“, eine „erhöhte Anzahl von Schulabbrüchen“ und „verringerte Abschlussquoten in der weiterführenden Bildung“ (Danzer et al. 2020, S. 1f.), weiterhin Einkommensverluste in Höhe von 3%-4% über das gesamte Berufsleben hinweg (Wößmann 2020). Eine Unterbrechung des Schulunterrichts von nur „wenigen Wochen“ zeige zudem auch „langfristig negative gesamtwirtschaftliche Effekte“ (Danzer et al. 2020, S. 2). Auch in der Erziehungswissenschaft wurden, teils an die genannten Prognosen angelehnt, „unabsehbare Schäden“ befürchtet (Köller 2020).

Hintergrund sind Untersuchungen zu den Effekten der dreimonatigen Sommerferien in den USA, von Lehrerstreiks in Argentinien, Belgien bzw. Kanada, besonders aber der Umstellung des Schuljahresbeginns von Ostern auf Herbst in zehn Bundesländern durch zwei jeweils achtmonatige Kurzsuljahre 1966/67, wodurch ein Drittel der regulären Unterrichtszeit von 24 Monaten verloren ging (Wößmann 2020, S. 4f.). Wößmann geht rechnerisch davon aus, dass „Schüler*innen im Durchschnitt pro Schuljahr rund ein Drittel einer Standardabweichung hinzulernen“ und der Verlust von einem Drittel der Unterrichtszeit demnach „rund 10% einer Standardabweichung an verlorenen Testleistungen entsprechen“ (Wößmann 2020, S. 3). Geht allgemein „eine zusätzliche Standardabweichung an Kompetenzen mit einem 27,4% höheren Erwerbseinkommen“ einher, bei einer Spezifikation der Kompetenzunterschiede „sogar 46,5%“, entsprechen

² Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Sie bezieht sich auf Personen aller drei Geschlechter (männlich, weiblich, divers).

die Lernverluste „einem Einkommensverlust von rund 2,7% - 4,6% über das gesamte Erwerbsleben“ (Wößmann 2020, S. 3).

So sehr einleuchtet und wiederholt belegt worden ist, dass sich längere Ausbildungszeiten in verschiedenen Dimensionen wie dem beruflichen und sozialen Status, den Aufstiegschancen und gerade auch dem Einkommen auszahlen, so wenig überzeugt es jedoch, wenn u.a. Hampf (2019) und Wößmann (2020) dazu die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht und die Kurzschuljahre in den 1960er Jahren heranziehen.

Zur Problematisierung dieser Referenzen aus Sicht der Bildungssystemgeschichte werden – anschließend an den Überblick über den Forschungsstand (Kap. 2) und die Darstellung des Untersuchungsansatzes (Kap. 3) – in Kap. 4.1 die 1960er Jahre zunächst schulstatistisch und schulstrukturell als Startphase der massiven Expansion vor allem der Gymnasien bzw. Hochschulen in den 1970er und 1980er Jahren historisch eingeordnet (Drewek & Harney 1982, Hufner & Naumann 1977). Dabei erscheint die durch das „Hamburger Abkommen“ von 1964 bundesweit eingeführte Verlängerung der Vollzeitschulpflicht von zuvor acht Jahren an den traditionellen Volksschulen auf neun Jahre an den neu eingerichteten (Grund- und) Hauptschulen als Versuch, ein quantitativ zunehmend kleineres und strukturell immer randständigeres Segment innerhalb des noch unvollständigen dreigliedrigen Schulsystems der Nachkriegszeit aufzuwerten und dadurch zu erhalten. Mittel- bzw. Realschulen als dritte Säule des gegliederten Schulsystems waren ganz entgegen dem in der Bundesrepublik nahezu unangefochtenen dreigliedrigen System bis Anfang der 1960er Jahre faktisch nur in geringer Zahl vorhanden.

Im Vergleich zu dieser begrenzten Reform der Pflichtschule stand das Bildungswesen in den 1960er Jahren auf Systemebene aber bereits an der Schwelle eines historisch einzigartigen Expansionsschubs von Realschulen, Gymnasien und Hochschulen, dessen Dynamik nicht zuletzt in einer deutlichen Verlängerung der durchschnittlichen Schulbesuchsdauer über die nominelle Schulpflicht hinaus und zugleich in einer unumkehrbaren Marginalisierung der Hauptschulen mündete (Drewek & Harney 1982). Im Zuge dieser Entwicklung wurde das bis weit in die Nachkriegszeit hinein vorherrschende industriegesellschaftliche Karrieremuster von Volksschulbesuch und anschließender dreijähriger Lehre für traditionell über 70% - 80% der Schüler durch eine vom Besuch des Gymnasiums mit anschließendem Universitäts- bzw. Fachhochschulstudium

geprägte Karrierestruktur im Sinne der „Verschulung“ durch „Akademisierung“, „Professionalisierung“ und „Verwissenschaftlichung“ der beruflichen Ausbildung ersetzt (Lundgreen 2000, S. 163f.). Insofern scheinen die an dem obsoleten Beispiel der Volks- bzw. Hauptschule der 1960er Jahre gewonnenen Erkenntnisse von Qualifikations- und Einkommenseffekten einer um ein Jahr verlängerten Schulzeit für eine quantitativ verschwindende, relativ niedrig qualifizierte Schülerminderheit schwerlich auf das aktuell weitaus vielgestaltigere Schul- und Hochschulsystem mit deutlich offeneren und flexibleren Qualifizierungschancen im sekundären wie im tertiären Bereich, dazu unter Bedingungen ungleich komplexerer Wissensformen und -inhalte übertragbar. Gleichwohl bilden die anhand der Schulzeitverlängerung im Kontext des überholten industriegesellschaftlichen Karrieremusters in den 1960er Jahren gewonnenen Erkenntnisse zu Kompetenz- und Einkommengewinnen den historisch wie soziologisch problematischen Maßstab zur Prognose der langfristigen ökonomischen Folgen aktueller Schulschließungen.

Mit Bezug auf die eingangs erwähnten Annahmen zu den direkten Effekten geschlossener Kindertagesstätten bzw. Schulen für den Schuleintritt und für Schullaufbahnen werden in einem zweiten Schritt in Kap. 4.2 am Beispiel ausgewählter Länder Annahmen zu den Auswirkungen der beiden Kurzschuljahre 1966/67 auf Zurückstellungen von der Einschulung und auf Schullaufbahnen im Sekundarbereich geprüft. Außerdem wird auf Bundesebene zeitversetzt der Prüfungserfolg an Hochschulen bei den von den Kurzschuljahren betroffenen Kohorten in den 1970er und 1980er Jahren herangezogen.

Insofern sich in den Sekundarschulen wie in den Hochschulen keine gravierenden Auswirkungen der Kurzschuljahre zeigen und aktuelle Prognosen der Folgen Corona-bedingter Schulschließungen für Beschulung und Schulerfolg anhand der Kurzschuljahre nicht bestätigt werden können, wird in der Diskussion (Kap. 5) mit Blick auf weitere Beispiele eingeschränkter Schullerner angenommen, dass das Schulsystem gerade im Sekundarbereich kurzfristige Einschnitte bzw. Unterbrechungen gut abfedern und potenziell negative Effekte besonders bei weiter fortgeschrittenen Schulkarrieren ausreichend kompensieren kann. Damit korrespondieren Maßnahmen der Schulverwaltungen, unabhängig von möglichen Kompetenzeinbußen die äußere Signalwirkung schulischer Zertifikate und Berechtigungen zu erhalten.

Für die hier nicht untersuchte Anfangsphase des Lernens in den Grundschulen dürften sich, wie in der Diskussion weiter gezeigt wird, die Folgen von Schulschließungen dagegen wegen der Gefahr erheblich größerer Lernverluste weitaus kritischer darstellen. Ähnliches gilt für Förderschulen. Schließlich könnten kurz- und mittelfristig gravierende Pandemie-Auswirkungen besonders bei den in der Forschung bisher weniger fokussierten Übergängen in die Berufsausbildung bzw. in das Beschäftigungssystem zu beobachten sein. Sinkt wegen akuter wirtschaftlicher Engpässe die Bereitschaft von Unternehmen, Auszubildende bzw. Berufsanfänger einzustellen, würde die Verzahnung und damit die zeitliche Kontinuität von Bildungs- und Berufskarrieren folgenreich unterbrochen.

2. Forschungsstand

Kurz- und langfristige Effekte der Dauer des Schulbesuchs für Intelligenz, Qualifikationen und Einkommen waren wiederholt Gegenstand bildungsökonomischer bzw. psychologischer Studien (z. B. Ceci 1991, Ceci & Williams 1997, Hampf et al. 2017, Pischke 2007, Pischke & Wachter 2005, 2008, Stelzl 1995). In diesem Kontext wurden neuerdings auch die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht und die Kurzschuljahre in den 1960er Jahren mit Bezug auf die aktuellen Corona-bedingten Schulschließungen fokussiert (Hampf 2019, Wößmann 2020). Effekte der Kurzschuljahre für Schulleistungen waren zudem bereits Anfang der 1970er Jahre in psychologischen Studien analysiert worden (Meister 1972, Thiel 1973). Zusammengenommen sind die Befunde dieser älteren wie auch der aktuellen Untersuchungen insgesamt heterogen, teils sogar widersprüchlich.

Erste Ergebnisse zu den *Auswirkungen der Kurzschuljahre* wurden 1968 in der Hessischen Lehrerzeitung berichtet. Sie basierten auf dem Vergleich der Fachleistungen von Viertklässlern in Deutsch und im Rechnen, die Normalschuljahre bzw. Kurzschuljahre durchlaufen hatten. In dem kurzen Beitrag wurde gezeigt, „dass die aus schulpolitischen und organisatorischen Gründen notwendig gewordenen Kurzschuljahre bei den Schülern, die im Schuljahr 1967/68 die 4. Klasse besuchten, in den Fächern Rechnen und Deutsch – mit Ausnahme der Rechtschreibung – nicht zu der befürchteten Leistungsminderung geführt haben“ (Schlevoigt et al. 1968, S. 184).

Kurz darauf wurden die Effekte der Kurzschuljahre unter der Annahme einer generellen „Unangemessenheit des Anfangsunterrichts in der Grundschule“ analysiert. „Zeitpunkt, Niveau, Struktur und Lerntempo der Anfangslehrrmethoden“, so die These, „entsprechen nicht der kognitiven Funktionsreife und der Motivation der Lernanfänger“ (Meister 1972, S. 146). Aufgrund der inhaltlichen und zeitlichen Straffung des Unterrichts in den Kurzschuljahren wurde deshalb erwartet, dass sich der Anfangsunterricht den Voraussetzungen von Lernanfängern besser annähert. Unter Verwendung verschiedener Testverfahren bestätigte der Schulleistungsvergleich von Kindern, die die beiden Kurzschuljahre besuchten, mit Kindern, die die 1. und 2. Schuljahre normal durchliefen, „dass die Schüler der Kurzschuljahre bedeutend besser abschneiden als Schüler der Normalschuljahre. Die Differenzen sind auf dem 0,1%-Signifikanzniveau gesichert. Auch die Streubreite der Leistungen ist im Kurzschuljahr gleich groß oder kleiner als im Normalschuljahr“ (Meister 1972, S. 148). Eine weitere Untersuchung der „Auswirkung verkürzter Unterrichtszeit auf die Schulleistung“ erbrachte dagegen zwar zunächst durchaus „Leistungsrückstände am Ende der KJ (Kurzschuljahre, P.D.) vor allem in der Grundschule“, hier jedoch nicht in allen getesteten Bereichen (Thiel 1973, S. 133). Gleichwohl zeigte die Untersuchung „am Ende des vierten Schuljahrs (...) weder einen Rückstand noch einen Vorsprung in der Leistungshöhe. (...) Nachwirkungen der Kurzschuljahre waren bei diesen Schülern nicht mehr festzustellen“ (Thiel 1973, S. 133). Generell wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, „dass eine Verkürzung der Unterrichtsdauer in den verschiedenen Schuljahren unterschiedliche Auswirkungen hat“ (Thiel 1973, S. 134). Für das Gesamtergebnis spielte aber vor allem die Besonderheit der Situation selbst eine große Rolle. „Intensivere Bemühungen von Lehrern und Eltern, hervorgerufen durch den Druck der KJ und den Aufnahmeprüfungen in weiterführenden Schulen, führten in kürzerer Zeit zu den angestrebten Lehrzielen“ (Thiel 1973, S. 134f.). Auch wenn hier nicht, wie in der ersten Untersuchung, die „Zeitverkürzung“ sondern vielmehr die „Einmaligkeit der Situation (...) gekennzeichnet durch vermehrte Aktivität der Lehrer und Eltern (z. B. signifikant weniger Lehrerausfälle im ersten Kurzschuljahr)“ (Meister 1972, S. 129) für die beobachtete Leistungsgleichheit mitverantwortlich gemacht worden war, widersprach dies noch „keineswegs“ (Meister 1972, S. 134) den berichteten Ergebnissen zur Unangemessenheit des Anfangsunterrichts.

Auf der Datenbasis des Qualification and Career Service (QaC) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Mikrozensus und der IAB Beschäftigtenstichprobe wurde gut dreißig Jahre darauf zunächst die *Verlängerung der Vollzeitschulpflicht* in der Bundesrepublik von acht auf neun Jahre in ihren möglichen Auswirkungen auf das Einkommen mit einem ebenso oft zitierten wie umstrittenen Ergebnis analysiert (Pischke & Wachter 2005). Während die Schätzwerte der durchschnittlichen Bildungserträge in vielen Studien 6% - 12% pro Ausbildungsjahr betragen (u.a. Card 1999, Gebel & Pfeiffer 2010), ergab die Untersuchung von Pischke & Wachter für die Bundesrepublik für das letzte Schuljahr „no return to compulsory schooling in Germany in terms of higher wages“ (Pischke & Wachter 2005, Abstract). Zur Erklärung wurde angenommen, „that the basic skills most relevant for the labor market are learned earlier in Germany than in other countries“ (Pischke & Wachter 2005, Abstract). Verglichen mit den USA, Kanada und Großbritannien „the German school system does a better job in teaching these skills earlier than school systems in the Anglo-Saxon countries“ (Pischke & Wachter 2005, S. 23). Eine weitere Studie zu den *Kurzschuljahren* ergab kurz darauf, “that the short school years increased grade repetition in primary school, and led to fewer students attending higher secondary school tracks. On the other hand, the short school years had no adverse effect in earnings and employment later in life” (Pischke 2007, S. 1216). Dabei traf die Zunahme von Wiederholungen besonders leistungsschwächere Schüler. „The most poorly performing students may not be able to keep up with an increased pace implied by a shorter school year. This indicates that the length of instructional time matters differently for different students” (Pischke 2007, S. 1241). Die Ergebnisse legten aber insgesamt nahe, “that the effects of the short school years were mostly short-lived, students quickly caught up and there were no long-term effects on human capital accumulation” (Pischke 2007, S. 1240).

Die jüngste, als Working Paper des Ifo-Instituts publizierte *Studie zur Schulzeitverlängerung und zu den Kurzschuljahren* in den 1960er Jahren beruht auf PIAAC-Daten (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) und zielt anhand der Altersgruppe der 53- bis 68-jährigen (Geburtsjahrgänge 1945-1960) auf „the extent to which the expansion of compulsory schooling improved cognitive skills in Germany“ (Hampf 2019, S. 1). Erstmals wird gezeigt „that

individuals affected by the reform benefit from the extended schooling throughout their entire working life” (Hampf 2019, S. 2). Ein zusätzliches Schuljahr “increases numeracy skills of basic track students by 20 percent of a standard deviation (SD)” (Hampf 2019, S. 2). Die Effekte für Schreib- und Lesefähigkeiten konnten nicht genau geschätzt werden. Von Analysen zu den Einkommenseffekten wurde aufgrund des Alters der Befragten abgesehen (Hampf 2019, S. 3). Die Befunde von Pischke und Wachter (2005) wurden wegen systematischer methodischer Defizite, nicht zuletzt auch wegen des Bezugs auf einen stark verkürzten IQ-Test infrage gestellt (Hampf 2019, S. 5f).

Weitere aktuelle Studien betonen u.a. die *sozialen Spreizungseffekte Corona-bedingter Schulschließungen für den Lernerfolg* (Bach et al. 2020, Fuchs-Schündeln et al. 2020). Insofern bildungsferne Familien in geringerem Grad in der Lage sind, ihre Kinder bei Schulschließungen angemessen zu unterstützen und so den Unterrichtsausfall auszugleichen, öffnet sich bereits im Grundschulbereich eine soziale Schere beim Kompetenzaufbau. Analog dazu sind die Formen häuslicher Beschäftigung bei Schulausfall schichtspezifisch klar differenziert (Wößmann et al. 2020) und nicht zuletzt vom Stand der Schulleistungen abhängig. Gymnasiasten, die sich in den Kernfächern am Rand des Leistungsspektrums befinden, fallen hinsichtlich der täglich mit schulischen Aktivitäten verbrachten Zeit im Vergleich zu leistungsstärkeren Schülern deutlich ab (Anger et al. 2020, S. 6). Schließlich kommt es auch auf globaler Ebene zu einer *Spreizung zwischen ärmeren und reichen Ländern*, insoweit ärmeren Ländern nach Einschätzung der World Bank (2020) ihre über Jahre mühsam erarbeiteten Fortschritte beim Ausbau ihrer Schulen in wenigen Monaten auf längere Sicht wieder verlorengehen.

Die Effekte Corona-bedingter Schulschließungen scheinen zusammengenommen umso größer, je schwächer die schichtspezifische Bildungsbeteiligung, das individuelle Leistungsniveau und die Lernmotivation und je fragiler der Ausbau des Bildungssystems als Ganzes vor Beginn der Pandemie war. Umgekehrt sind bildungsnahe Schichten, leistungsstärkere Schüler oder auch fest etalierte Bildungssysteme von Schulschließungen anscheinend geringer betroffen.

3. Untersuchungsansatz

Wichtige Erkenntnisse der Sozialgeschichte des modernen Bildungssystems verdanken sich der Unterscheidung zwischen den beiden Ebenen der langfristigen Entwicklung der politischen bzw. rechtlichen Normierung von Zielen, Lehrplänen, Dauer und Abschlüssen bzw. Berechtigungen der einzelnen Schularten und der Ebene ihrer jeweiligen tatsächlichen Frequentierung und Nutzung anhand schulstatistischer Zeitreihen. So können bildungshistorisch und -soziologisch relevante Differenzen zwischen den politisch bzw. rechtlich normierten Strukturen des Bildungssystems und ihren Realisierungsgraden sichtbar gemacht und beispielweise gezeigt werden, inwiefern Schulreformen bereits bestehende Entwicklungstendenzen im Nachhinein lediglich nachvollziehen oder tatsächlich Innovationen erst einleiten. Zugleich lassen sich historische Entwicklungstrends wie die erwähnte „Verschulung“ der Berufsausbildung im Laufe des 20. Jahrhunderts genauer identifizieren (Lundgreen 2000).

Angelehnt an diesen Zugang fokussiert die Analyse zunächst die Systemebene (und nicht die Programm- bzw. Legitimationsebene) des allgemeinbildenden Schulsystems anhand schulstatistischer Zeitreihen im Kontext der Kurzschuljahre von 1966/67 bzw. des „Hamburger Abkommens“ von 1964, wodurch bundesweit mit der Hauptschule die neunte Klasse verpflichtend, die zehnte fakultativ eingeführt worden ist (Michael & Schepp 1993, S. 418-423). Diese Reform betraf vor allem die bevölkerungsreichen Flächenländer (zur zeitgenössischen Wahrnehmung und Diskussion vgl. Schuljahr. Grenzen des Erträglichen 1966). In Schleswig-Holstein und im Saarland sowie in Hamburg und Bremen war das neunte Schuljahr bereits vor den 1960er Jahren eingeführt worden (Leschinsky 2008, S. 384). Im Zentrum der Entwicklungsanalysen von 1960 bis 1980 steht die in dieser Zeit mit dem quantitativen Ausbau der Realschulen vollzogene Durchsetzung des dreigliedrigen Schulsystems. Sie stärkte ganz entschieden die über den Pflichtschulabschluss hinausführenden Realschulen und Gymnasien und leitete die nachfolgende Bildungsexpansion zu Lasten der Hauptschulen ein. Durch die nun umgesetzte Dreigliedrigkeit wurden die strukturellen Abstände zwischen den weiterführenden Schularten im Vergleich mit dem noch überwiegend dualistischen System von Volksschulen und Gymnasien der 1950er Jahre verkleinert und so Bildungsentscheidungen zugunsten der Realschulen bzw. Gymnasien nach der 4. Klasse erleichtert.

Indikatoren für die Stärkung der Realschulen und Gymnasien sind die sich verändernde Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schularten gegen Ende der Sekundarstufe I, die schulartspezifische Differenzierung der Schüler mit dem Abschlussziel Mittlere Reife bzw. Abitur in Realschulen bzw. Gymnasien sowie der relative Schulbesuch der 13-jährigen an Realschulen und Gymnasien. Schließlich wird die Bedeutung der Geburtenentwicklung der 1950er Jahre („Babyboomer“) für die quantitative Entwicklung der verschiedenen Schularten während der 1960er Jahre adressiert.

Anlässlich der aktuellen Prognosen kurzfristiger Effekte reduzierter Schulzeit werden sodann mit Blick auf die Kurzschuljahre auf Länderebene Einschulungen, Zurückstellungen von der Einschulung, Abgänge ohne Abschluss von den Hauptschulen, Durchgangsquoten in Gymnasien, vorzeitige Abgänge vom Gymnasium mit Mittlerer Reife („Obersekundarreife“, Köhler & Lundgreen 2014, S. 15f.) sowie auf Bundesebene zeitversetzt seit Anfang der 1970er Jahre der Prüfungserfolg an Hochschulen untersucht. Die Untersuchung erstreckt sich mit Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen auf drei gleichermaßen bevölkerungsreiche, wirtschaftlich und politisch dagegen unterschiedlich profilierte Flächenländer. Bayern war schon deshalb zu berücksichtigen, weil es nicht von den Kurzschuljahren betroffen war. Der während des Nationalsozialismus 1941 auf Herbst festgelegte Schuljahresbeginn wurde hier nach 1945 beibehalten. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen repräsentieren zwei Vergleichsländer mit bildungsrelevanten unterschiedlichen sozio-ökonomischen Profilen. Dominierten in Nordrhein-Westfalen in den ersten Nachkriegsjahrzehnten Kohlebergbau und Stahlindustrie mit einer starken, gut organisierten Arbeiterschaft, war Baden-Württemberg – neben der Automobilindustrie – eher durch klein- und mittelständische Unternehmen geprägt. Dabei unterscheiden sich beide Länder zugleich von dem – neben wenigen großstädtischen Zentren – weithin ländlich strukturierten Bayern.

3.1 Daten

Im Unterschied zu den auf Befragungsdaten der 2011/12 gestarteten internationalen Vergleichsstudie PIAAC bzw. des 2014 begonnenen nationalen Bildungspanels NEPS (National Educational Panel Study) beruhenden oben genannten aktuellen Studien basieren die Befunde sämtlich auf der amtlichen Schulstatistik. Für Kap. 4.1 wurde auf die im Band VII des „Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte“ daraus für die Bundesrepublik zusammengestellten Zeitreihen zum relativen Schulbesuch, zur Verteilung der Schüler nach Schularten in bestimmten Klassenstufen, etc. zurückgegriffen (Köhler & Lundgreen 2014). Die in Kap. 4.2 und in den Tabellen wiedergegebenen Daten für das Bundesgebiet bzw. die drei Bundesländer stammen aus den jährlichen Ausgaben der Fachserie A, Reihe 10/1 bzw. der Fachserie 11, Reihe 1.1 des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 1964, 1965-1976, 1977a, 1977b). Aus diesen Fachserien wurden Neueinschulungen bzw. Zurückstellungen, die Abgänge von Hauptschulen ohne Hauptschulabschluss, die Durchgangsquoten dreier Kohorten der Jahrgangsstufen 8-13 an Gymnasien, beginnend jeweils 1960, 1965 und 1970, erhoben. Weiterhin wurde die Entwicklung der Abgänge von Gymnasien nach der 10. Klassenstufe mit „Obersekundareife“ (Köhler & Lundgreen 2014, S. 15f.) im Verhältnis zu den Abiturienten erfasst. Der Prüfungserfolg an den Hochschulen in den 1970er und 1980er Jahren konnte anhand einer BMBF-Veröffentlichung dargestellt werden (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1994).

4. Ergebnisse

4.1 Systemdynamik als Kontext der Schulpflichtverlängerung in den 1960er Jahren:

Bildungsexpansion und Schulstruktur 1960-1980

Wurde das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Republik in der „Restaurationsperiode“ des Schulwesens der Bundesrepublik während der 1950er Jahre (Herlitz et al. 2001, S. 159ff.) durch länderübergreifende Normierungen im „Düsseldorfer Abkommen“ von 1955 auch vordergründig stabilisiert, setzte sich die dreigliedrige Struktur selbst de facto erst von 1960 an bundesweit durch. Nachdem in der kurzen Reformphase der unmittelbaren Nachkriegszeit v.a. in den Stadt-

staaten bzw. in West-Berlin die Grundschuldauer im Sinne des Einheitsschulidee vorübergehend von vier auf sechs oder sogar acht Jahre verlängert worden war (Herrlitz et al. 2001, S. 161f.), entsprach der Schulaufbau der bevölkerungsreichen Flächenländer in den 1950er Jahren dagegen eher zwei- als dreigliedrigen Systemen und ähnelte insoweit noch dem dualistischen Schulsystem niederer und höherer Schulen des 19. Jahrhunderts (Drewek 1984). Neben einer übergroßen Zahl an Volksschulen bestanden nur wenige Gymnasien und noch weitaus weniger Realschulen als wichtige mittlere Säule des dreigliedrigen Systems. Im Jahr 1960 waren von den insgesamt 35.057 Schulen im Bundesgebiet 30.347 Volksschulen und 1.655 Gymnasien, dagegen nur 943 (2,7%) Realschulen (Köhler & Lundgreen 2014, S. 123). Damit war ein eigenständiges Schulangebot mit einem auch für Wirtschaft und Verwaltung attraktiven mittleren Abschluss deutlich über dem der Volks- als Pflichtschule und zugleich unterhalb des Abiturs nur sehr beschränkt verfügbar. Vielerorts fungierten deshalb die Gymnasien als Anstalten, an denen neben dem Abitur mit der „Obersekundareife“ (Köhler & Lundgreen 2014, S. 15f.) als Versetzung in die 11. Klasse automatisch die Mittlere Reife erworben werden konnte. Diese Doppelfunktion zeigt sich am deutlichen Rückgang der Schülerzahlen der gymnasialen Oberstufe im Vergleich zur Mittelstufe. In den 1950er Jahren besuchten stets weniger als 50% der gymnasialen Achtklässler fünf Jahre später die 13. Klassenstufe (Köhler & Lundgreen 2014, S. 286). Dementsprechend erwarb bald jeder zweite Mittelstufenschüler auf dem Gymnasium die Mittlere Reife. Angesichts des begrenzten Angebots an Realschulen war dieses Abschlussziel in nicht wenigen Fällen von vornherein vermutlich durchaus gewollt. Zur gleichen Zeit boten die Volksschulen am unteren Ende der Hierarchie der Schularten in nur sehr geringem Umfang Mittel-schulzugklassen für den schulischen Aufstieg an. Deren Zahl stieg zwischen 1950 und 1962 zwar von 804 auf das Maximum von 2.156 bei aber gleichzeitig insgesamt 149.836 Volksschulklassen (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 1.3.18 und Tab. 1.3.1).

In dieser Situation wurde die Volks- als Pflichtschule modernisiert und aufzuwerten versucht. Mit dem Hamburger Abkommen von 1964 wurde die mit der 5. Klassenstufe beginnende Volk-schuloberstufe zur Hauptschule als eigenständige weiterführende Schulart neben Realschule und Gymnasium mit neun Klassenstufen transformiert (Michael & Schepp 1993, S. 418-423). Zugleich wurde über Englisch als neu eingeführter Pflichtfremdsprache ab der 5. Klassenstufe

hinaus nun auch an der Hauptschule ein „wissenschaftsorientiertes“ Curriculum wie an Gymnasien eingeführt, nicht zuletzt sichtbar an den neuen Fächerbezeichnungen in den Naturwissenschaften bzw. für Mathematik (Leschinsky 2008, S. 384-386). Dies sollte jedoch nicht über den auch noch nach der Jahrtausendwende in großem Umfang fachfremd erteilten Unterricht hinwegtäuschen (Leschinsky 2008, S. 393). Außerdem ist daran zu erinnern, dass die Lehrkräfte an Hauptschulen trotz deren neuer Wissenschaftsorientierung im Vergleich mit den Gymnasiallehrern fachwissenschaftlich weiterhin an Pädagogischen Hochschulen mit einer um ein Jahr kürzeren Regelstudienzeit ausgebildet wurden. Von der Verlängerung der Schuldauer kann insofern nicht zugleich eine Erhöhung der Unterrichtsqualität abgeleitet werden.

Verglichen mit der Reform des Pflichtschulbereichs stellte die in den 1960er Jahren durch den Ausbau der Realschulen bundesweit vollzogene Durchsetzung der dreigliedrigen Schulstruktur den weitaus tieferen und folgenreicheren Einschnitt in die Entwicklung des Bildungssystems nach 1945 dar. In nur einem Jahrzehnt nahm die Zahl der Realschulen von zunächst lediglich 943 (1960) um weit mehr als das Doppelte auf 2.214 (1970) zu und stieg bis 1980 noch einmal auf 2.623 an. Erst seit 1970 war ihre Zahl mit derjenigen der Gymnasien mit jeweils gut 2.200 vergleichbar (Köhler & Lundgreen 2014, S. 145 und S. 149). Im gleichen Zeitraum sank der Anteil der Schüler in der 8. Klassenstufe an Volks- bzw. Hauptschulen an allen Sekundarschülern von 67,9% (1960) über 55,9% (1970) bis auf 38,6% (1980). Parallel nahmen die Prozentanteile der Achtklässler an Realschulen in den gleichen Jahren sprunghaft von 12,8% über 20,2 % auf 26,9%, an den Gymnasien von 16,1% über 21,3% auf 26,0% zu (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.161). Gegenüber den in die Minderheit geratenden Hauptschüler, die seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre eine nunmehr neunjährige Schulausbildung mit Hauptschulabschluss erhielten, betrug die Schulzeit der Realschüler bzw. Gymnasiasten zehn bzw. dreizehn Jahre und endete mit deutlich qualifizierteren Abschlüssen und Berechtigungen. Von dem zwischen 1960 und 1970 von 2,8% auf 8,2% gestiegenen Anteil der Schüler in der 9. Klasse an der Gesamtzahl der Schüler aller dreizehn Klassenstufen des allgemeinbildenden Schulwesens entfiel mithin ein immer größerer Anteil auf Realschüler und Gymnasiasten, nicht auf Hauptschüler (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.159). Befanden sich 1960 noch 67,9% aller Achtklässler an Volksschulen und 28,9% an Realschulen bzw. Gymnasien, betrug dieses Verhältnis 1970 bereits 53,7% zu

41,5% (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.161). Mit der Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf neun Jahre gingen 1970 noch keineswegs alle Achtklässler auch in die 9. Klasse über, sondern in den drei hier verglichenen Bundesländern lediglich gut 80% bis etwa 90% (Köhler & Lundgreen 2014, S. 36). Wie gering das Angebot eines anschließenden freiwilligen 10. Schuljahrs an den Hauptschulen wahrgenommen bzw. umgesetzt wurde, belegt sodann eine Übergangsquote von zunächst nur 3,3% (1970) aus der 9. in die 10. Klasse in Nordrhein-Westfalen. Stieg die Übergangsquote dann im Laufe der 1970er Jahre auch kräftig an, repräsentierte die 10. Klasse zu dieser Zeit bereits zunehmend die nach der Grundschule nicht in die Gymnasien bzw. Realschulen übergegangenen „Modernisierungsverlierer“ an den Hauptschulen. Baden-Württemberg und Bayern verzeichneten – wohl als Ausdruck fehlender Angebote – praktisch keine Übergänge von der 9. in die 10. Klasse (Köhler & Lundgreen 2014, S. 36). Festzuhalten ist, dass sich die durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre kaum aufgrund der Verlängerung der Vollzeitschulpflicht an den Hauptschulen erhöhte, sondern in erster Linie durch die Bildungsexpansion im Sinne steigender Übergänge auf Realschulen und Gymnasien. Im Vergleich der Geburtsjahrgänge 1950, 1960 und 1970 nahm im Zuge der Bildungsexpansion die durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre an allgemeinbildenden Schulen von 9,1 über 10,0 auf 11,0 Jahre zu (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020, S. 133).

Die gravierende strukturelle Verschiebung der Bildungsbeteiligung zuungunsten der Volks- bzw. Hauptschulen zwischen 1960 und 1980 wurde durch die im Kontext des Geburtenanstiegs in den 1950er Jahren schnell zunehmenden Jahrgangsstärken, die „Babyboomer“, quantitativ zunächst verdeckt. Nachdem die für die Sekundarschulen relevante Kohorte der 13-jährigen 1958 mit nur 558.268 ihren Tiefststand erreicht hatte, stiegen die Zahlen kurz darauf sprunghaft an. Schon zwei Jahre später, 1960, betrug die Zahl der 13-jährigen bereits 708.004, stieg dann bis 1970 weiter rasch auf 866.625 und erreichte 1980 mit 1.014.501 einen ihrer Spitzenwerte (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.166). Zugleich vollzog sich in den beiden Jahrzehnten von 1960 bis 1980 die bis heute wirksame Umverteilung der Schüler von der Haupt- als Pflichtschule auf die Realschulen und die Gymnasien. So sank der relative Schulbesuch der 13-jährigen an Hauptschulen von 71,7% im Jahr 1960 auf 55,3% 1970 und lag schon 1980 mit 39,2% erstmals unter 40%. Im Gegenzug stieg der relative Schulbesuch in denselben Jahren an Realschulen von 9,6%

über 18,5% auf 25,4% sowie an Gymnasien von 15,0% über 20,4% auf 26,7% (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.167). Dabei verlor das Gymnasium durch den Ausbau der Realschulen zunehmend die Doppelfunktion, neben dem Abitur auch in größerem Ausmaß die Mittlere Reife zu vergeben. Besuchte bis 1960 nur weniger als die Hälfte der Achtklässler fünf Jahre später die 13. (Abschluss-)Klasse der Gymnasien, stieg dieser Wert in der ersten Hälfte der 1980er Jahre auf 80% an (Köhler & Lundgreen 2014, Tab. 2.160).

Aufgrund der sich zwischen 1960 und 1980 dynamisch wandelnden Bildungsbeteiligung erscheint es mithin fraglich, ob Kompetenz- bzw. Einkommensgewinne auf der Basis der von acht auf neun Jahre verlängerten Vollzeitschulpflicht an den zunehmend marginalisierten Volks- bzw. Hauptschulen kalkuliert werden können. In der Diskussion (Kap. 5) wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, die reformbezogene Effekte (Verlängerung der Vollzeitschulpflicht) und Trendeffekte (Bildungsexpansion) voneinander isoliert. Zugleich werden die Grenzen des Vergleichs einer mehr als fünfzig Jahre zurückliegenden Teilreform des Schulsystems mit der gegenwärtigen Situation Corona-bedingt eingeschränkten Lernens thematisiert und Forschungsdefizite benannt, die nach heutigem Stand einen Vergleich mehr als problematisch erscheinen lassen.

4.2 Schullaufbahnbezogene Effekte der Kurzschuljahre

Aufgrund der Corona-bedingten Schließungen von Kindertagesstätten und Kindergärten wird aktuell eine Zunahme der *Zurückstellungen von der Einschulung* befürchtet, da entwicklungsrelevante Förder- und Unterstützungsangebote über Wochen hinweg ausgefallen sind. Wenngleich die Situation der 1960er Jahre schon wegen der damals noch gering ausgebauten Kindergärten nicht mit der Gegenwart vergleichbar ist, stehen Einschulungen und Zurückstellungen in den Kurzschuljahren bereits generell in einem völlig anderen Kontext. Während die Zahl der neu Eingeschulten in Bayern als nicht betroffenes Land von 1965/66 bis 1968/69 vier regulär neu eingeschulte Jahrgänge umfasste, wurde in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg zu Beginn des zweiten Kurzschuljahrs Anfang Dezember 1966 ein zusätzlicher Jahrgang eingeschult. Er umfasste in beiden Ländern gut 60% des letzten regulären Einschulungsjahrgangs von

1965/66 (Tab. 1). Werden die Neueinschulungen der beiden Kurzschuljahre und des anschließenden Normalschuljahrs 1967/68 addiert und – wie in Bayern – auf zwei Normalschuljahre verteilt, wurden in Nordrhein-Westfalen wie in Baden-Württemberg pro Schuljahr jeweils 20.000 - 40.000 Schüler mehr als in den Vor- bzw. Folgejahren eingeschult. Wenn im Schuljahr 1967/68 in Nordrhein-Westfalen die Zahl der neu Eingeschulten deutlich unter dem Wert der Vorjahre lag, deutet dies darauf hin, dass zahlreiche Kinder zu Beginn des vorausgehenden zweiten Kurzschuljahrs vorzeitig eingeschult worden sind. Auch den Erläuterungen des Statistischen Bundesamts zufolge standen bei den Kurzschuljahren die vorzeitigen Einschulungen im Vordergrund. Dabei sind die Länder unterschiedlich verfahren und haben, hier besonders Nordrhein-Westfalen, den Stichtag für die Geburt schulreifer, aber noch nicht schulpflichtiger sechsjähriger Kinder anders als Baden-Württemberg (30.11.1966) auf den 28.02.1967 gelegt und so das Potenzial der Neueinschulungen vergrößert (Statistisches Bundesamt 1971, S.11). Wird ein Teil der Schüler im zweiten Kurzschuljahr also noch vor der regulären Schulpflicht eingeschult, sprechen die vor allem in Nordrhein-Westfalen deutlich erhöhten Zurückstellungen zu Beginn des ersten Kurzschuljahrs im April 1966 dafür, dass Eltern angesichts der nur achtmonatigen Dauer der Zurückstellung von April bis November 1966 darin eher Entwicklungschancen als Risiken für ihre Kinder gesehen haben könnten (Tab. 2). Der überlagernden Tendenz zufolge sank in den 1960er Jahren auf Bundesebene die Zurückstellungsquote deutlich von 6,95% (1963) auf 4,48% (1972). Gilt dieser Trend auch für Nordrhein-Westfalen und ebenso, allerdings schwächer, für Baden-Württemberg, ist vor allem der Rückgang der Zurückstellungen in Bayern auf nur noch 1,98% (1972) bemerkenswert. Festzuhalten bleibt, dass die Kurzschuljahre vorübergehend sowohl zu erhöhten vorzeitigen Einschulungen als auch Zurückstellungen geführt haben. Diese waren aber vermutlich weniger – wie vermutlich heute – durch entfallene Unterstützungsangebote als vielmehr durch die zeitlich nur gering verzögerte Einschulung in das zweite Kurzschuljahr im Dezember 1966 motiviert. Im Gesamtergebnis wurde vor allem die offenbar relativ risikoarme Möglichkeit vorzeitiger Einschulungen genutzt. So weist die amtliche Statistik in den Schuljahren 1968/69 und 1969/70 in Nordrhein-Westfalen bzw. Baden-Württemberg lediglich zwischen 0,42% und 1,73% Neuanfänger aus, die im jeweils vorausgegangenen Schuljahr schon einmal eingeschult, dann aber zurückgestellt worden waren (eigene Berechnung nach: Statistisches Bundesamt 1972). Anhand der Zurückstellungen bzw. vorzeitigen Einschulungen

zeigt sich insgesamt der grundsätzlich verschiedene Kontext der Kurzschuljahre im Vergleich zur aktuellen Situation, wodurch bereits Probleme und Grenzen eines Vergleichs sichtbar werden.

Mit Recht wird wohl der vorzeitige *Abgang ohne Abschluss* von der Schule als sensibler Indikator unzureichender schulischer Unterstützung wahrgenommen. Der Anteil von Abgängern ohne Abschluss ist gerade in den Volks- bzw. Hauptschulen traditionell besonders hoch und steigt, wie Tabelle 3 zeigt, auf Bundesebene von 1962/63 bis 1969/70 sogar von 18,2% auf 21,7% an. Diese Tendenz gilt auch für Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, wenngleich auf unterschiedlichem Niveau. Verließ in Nordrhein-Westfalen 1963 noch jeder fünfte Schüler die Volksschule ohne Abschluss, war es 1970 bereits jeder vierte. In Baden-Württemberg ist dieser ebenfalls steigende Anteil nur halb so groß. Diese Zunahme reflektiert, dass die Zahl leistungsschwacher Schüler im Zuge der steigenden Übergänge in Realschulen und Gymnasien in den Hauptschulen zugenommen hat und diese dort dann nicht ausreichend gefördert worden sind. Der einmalige Rückgang in Nordrhein-Westfalen bzw. der Anstieg in Baden-Württemberg im zweiten Kursschuljahr dürfte – schon wegen der Gegenläufigkeit der Entwicklungen – auf unterschiedliche (Stichtags-)Regelungen zum Schulabgang in den Kurzschuljahren zurückzuführen sein. Erneut hebt sich Bayern mit sehr viel geringeren Anteilen positiv ab. Im Ergebnis sind auch bei den Schulabgängen ohne Abschluss spezifische Auswirkungen der Kurzschuljahre im Rahmen einer allerdings kritisch ansteigenden Entwicklungstendenz nicht zu erkennen.

Wenn sich auch die *dropouts* aus den Pflichtschulen am unteren Ende der Schularten-Hierarchie durch die Kurzschuljahre offenbar nicht signifikant erhöhten, können Effekte für den Durchgang durch die Schule nicht ausgeschlossen werden. Tabelle 4 stellt für drei Kohorten von Achtklässlern aus den Jahren 1960, 1965 und 1970 die *Durchgangsquoten* durch das Gymnasium als anspruchsvollster Schulart des allgemeinbildenden Schulwesens dar. An der ersten Kohorte der Achtklässler von 1960 zeigt sich auf Bundes- und Länderebene zunächst wieder der bereits diskutierte deutliche Verlust an Schülern beim Übergang von der 10. in die 11. Klassenstufe, also von der gymnasialen Mittel- in die Oberstufe, im Umfang von 15% bis über 20%. Aber auch im Verlauf der gymnasialen Oberstufe reduziert sich die Schülerzahl von der 11. bis zur 13. Klassenstufe – eher durch Nicht-Versetzungen als durch vorzeitige Abgänge – um mehr als 10% auf Bundesebene bzw. in Nordrhein-Westfalen und um immerhin etwa 8% in Baden-

Württemberg bzw. Bayern. Insgesamt reduziert sich die Schülerzahl von der 8. Klasse bis zur 13. Klasse um 55% (Bund) bzw. 50% oder knapp darunter (Vergleichsländer). Je stärker dann in den 1960er Jahren das Schulangebot unterhalb des Gymnasiums ausdifferenziert und genutzt wurde, desto mehr nahm die innere Selektivität des Gymnasiums gemessen an der Durchgangsquote ab. So lenkte der Ausbau der Realschulen in den 1960er Jahren Schüler ohne das Abitur als Abschlussziel nunmehr von den Gymnasien ab und mobilisierte nicht-gymnasial orientierte Schichten für die Mittlere Reife. Dies belegen indirekt die in dem recht kurzen Zeitraum von 1960 bzw. 1970 in Nordrhein-Westfalen von 50,0% (Kohorte 1960/61) auf 84,7% (Kohorte 1970/71) bzw. in Baden-Württemberg von 48,3% (1960/61) auf 68,6 % (1970/71) gestiegenen Durchgangsquoten. Dabei sticht freilich der im Vergleich mit den beiden anderen Bundesländern um 15% - 20% höhere Wert der 1970/71er Kohorte Nordrhein-Westfalens interpretationsbedürftig hervor. Im Ergebnis haben die Schüler beider Länder von den Kurzschuljahren insofern profitiert, als sie im Vergleich zu Bayern, wie die 1965/66er-Kohorte zeigt, ohne trendwidrige Einbrüche die Abschlussklasse und damit die Reifeprüfung ein Jahr schneller erreicht haben. Entsprechend früher konnte ein Hochschulstudium begonnen werden bzw. der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgen. In welchem quantitativen, der demographischen Dynamik geschuldeten Rahmen sich im Übrigen die Öffnung der Gymnasien in den 1960er und 1970er Jahren vollzog, illustriert der Vergleich der absoluten Kohorten-Stärken. Die auf Bundesebene im Jahr 1960 noch unter 100.000 liegende Marke von 95.512 Achtklässlern an Gymnasien standen fünf Jahre später bereits 121.034, 1970 dann 176.747 Achtklässler gegenüber – eine Zunahme von 185% in nur einer Dekade (Statistisches Bundesamt 1965-1976).

Wieweit sich die Kurzschuljahre im Einzelnen auf die Schullaufbahnen ausgewirkt haben, zeigen die *Durchgangsquoten durch die gymnasiale Mittelstufe* in den Jahrgangsstufen 8-10 (Tab. 4) sowie die Entwicklung der vorzeitigen *Abgänge mit „Obersekundarreife“*, der Versetzung von der 10. in die 11. Klasse und damit in die gymnasiale Oberstufe (Tab. 5). Gingen in Nordrhein-Westfalen wie in Baden-Württemberg die Schülerzahlen bei der ersten, 1960/61 beginnenden, ebenso wie bei der letzten, 1970/71 beginnenden Kohorte im Vergleich zwischen der 8. und der 10. Jahrgangsstufe zunächst um 20 % und mehr, später um 10%-15% zurück, fiel dieser Rück-

gang für die mittlere, 1965/66 beginnende und damit von den Kurzschuljahren betroffene Kohorte mit nur 9% erkennbar geringer aus (Tab. 4). Die Kurzschuljahre haben insoweit vermutlich nicht zu vermehrten Schulabstiegen nach „unten“ auf Real- bzw. Hauptschulen geführt. Alternativ hätten leistungsschwächere Schüler das Gymnasium häufiger noch vor dem Abitur mit der Obersekundareife verlassen können. Wie Tabelle 5 zeigt, trifft das Gegenteil zu. Der Anteil der Abgänger mit Obersekundareife nahm in den Kurzschuljahren in Nordrhein-Westfalen um 5%, in Baden-Württemberg sogar um mehr als 7% ab. Grund dafür könnte die attraktive Zeitersparnis von acht Monaten bis zum Abitur gewesen sein. Wie die in Bayern kurz darauf ebenfalls sinkenden Anteile von Abgängern mit Obersekundareife zeigen, dürfte viele Gymnasiasten auch der massive Ausbau der Studienplätze seit den 1960er Jahren und die äußerst günstige Entwicklung des Arbeitsmarktes für Akademiker, besonders der sprunghaft gestiegene Lehrbedarf, motiviert haben, die Reifeprüfung zu absolvieren statt das Gymnasium vorzeitig mit der Obersekundareife zu verlassen.

Schließlich zeigen auch die *Ergebnisse der Hochschulprüfungen* keine systematischen Schwankungen, die auf mögliche Einflüsse der Kurzschuljahre schließen lassen. Ausgehend von den betroffenen Kohorten der Fünftklässler an Gymnasien bis zu den Schülern der Abschlussklassen im Schuljahr 1965/66 müsste sich zeitversetzt ab den 1970er Jahren bis in die 1980er Jahre eine Zunahme nicht bestandener Prüfungen zeigen. Dies war bei den Diplomprüfungen bzw. weiteren entsprechenden Prüfungen an Universitäten nicht der Fall. Die Anteile nicht bestandener Prüfungen sanken stattdessen kontinuierlich von 10,6% (1973) auf 7,0% (1992). Anders die Lehramtsprüfungen, wo der Anteil nicht bestandener Prüfungen zwischen 6,9% und 8,6% leicht schwankte. Im Vergleich mit den Ergebnissen in den anderen Prüfungsarten sollten hier aber nicht Auswirkungen der Kurzschuljahre angenommen werden. Auf den enormen, durch den stark erhöhten Neubedarf bedingten Aufschwung Anfang der 1970er Jahre folgte bald eine Schrumpfung des Teilarbeitsmarktes für Lehrer, mit der zykluskonform schlechtere Prüfungsergebnisse korrespondierten (Müller-Benedict 2005, Müller-Benedict & Gaens 2015, Titze 1990). Dies könnte ebenso für den Wechsel zwischen moderatem Anstieg bzw. Rückgang des Anteils nicht bestandener Diplom-Prüfungen an Fachhochschulen mit institutionen- bzw. studien-gangspezifischen Hintergründen gelten. Über alle Prüfungsarten hinweg zeigen sich in den

1970er und 1980er Jahren im Ergebnis jedenfalls keine synchronen und damit für Kurzschuljahr-Effekte sprechende Zunahmen nicht bestandener Prüfungen (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1994, S.11; zur länderspezifischen Entwicklung der Studienberechtigten bzw. der Übergänge in die Hochschulen vgl. Statistisches Bundesamt 2004).

Die Annahme, dass verkürzter Unterricht zu erheblichen Lern- und in der Folge auch Einkommensverlusten führt (Danzer et al. 2020, Wößmann 2020), lässt sich den Analysen folgend anhand der Schullaufbahnen der von den Kurzschuljahren betroffenen Sekundarschüler nicht bestätigen. Nachdem bereits für die Einschulung von Grundschulern keine Unregelmäßigkeiten im Sinne steigender Zurückstellungen vorlagen, beeinträchtigten die Kurzschuljahre auch nicht die Bildungsexpansion im Sinne dynamisch steigender und zunehmend erfolgreicher Bildungsbeteiligung an Realschulen, Gymnasien und Hochschulen.

5. Diskussion

Vergleichbarkeit der Kurzschuljahre

Die Auswirkungen der Kurzschuljahre der 1960er Jahre sind aus bildungshistorischer Sicht nicht – wie von Wößmann und anderen angenommen – mit den befürchteten Effekten Corona-bedingter Schulschließungen vergleichbar. Weder waren Beschulung und Schullaufbahnen gravierend beeinträchtigt, noch konnten die Kurzschuljahre die einsetzende Bildungsexpansion, die den Nachkriegsgenerationen zuvor nicht gekannte Formen und Vorteile der Bildungsteilnahme ermöglicht hat, bremsen oder gar aufhalten.

Bereits mit Blick auf die konkreten Einschränkungen von Schule und Unterricht scheint es fraglich, ob die über fünfzig Jahre zurückliegenden Kurzschuljahre mit den aktuellen mehrmonatigen Schulschließungen nach der Art und dem Umfang der Lerneinschränkungen überhaupt vergleichbar sind. Während in den beiden zwar um insgesamt acht Monate verkürzten Schuljahren der Unterricht – von den Ferien abgesehen – faktisch nicht unterbrochen worden war, blieben die Schulen aktuell Corona-bedingt für etwa zehn Wochen geschlossen. Dennoch fand aber auch in dieser Zeit Unterricht in Form von „Distanzunterricht“ statt. Nach Angaben der Eltern

waren die Schüler dabei täglich durchschnittlich 3,6 Stunden mit schulischen Aktivitäten beschäftigt, was etwa der Hälfte der regulär mit der Schule verbrachten Zeit (7,4 Stunden) entsprach (Wößmann et al. 2020, S. 6f.). Einer anderen Erhebung zufolge geben 12-jährige Kinder an, „täglich etwa 5 ½ Stunden für Unterricht, Arbeitsgemeinschaften oder frei betreute Zeit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 136) zu verbringen, womit in dieser Altersgruppe unter Corona-Bedingungen nur zwei Stunden pro Tag verloren wären. Um den Umfang des inhaltlich ausgefallenen Unterrichtsstoffs genau genug zu bestimmen, müssten schließlich mindestens in den Kernfächern auch die in den Lehrplänen für das folgende Schuljahr vorgesehenen Stoff-Wiederholungen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund ist aktuell nicht zu bestimmen, wieweit die Corona-bedingten Einschränkungen der Straffung des Unterrichtsstoffs in den Kurzschuljahren entsprechen oder diese unter- bzw. überschreiten.

Die dargestellten Unterschiede zwischen der Auswertung der amtlichen Statistik zu den Folgen der Kurzschuljahre und den auf Befragungsdaten basierenden Befunden könnten allerdings zum Teil dem Untersuchungsansatz zuzuschreiben sein. Mit der Konzentration auf Hauptschulen und Gymnasien wurden Grundschulen nicht berücksichtigt. Werden Lernverluste aber altersspezifisch differenziert, so scheint längerer Schulausfall bei Grundschulkindern deutlich schwerer zu wiegen als bei Jugendlichen in Sekundarschulen (Bach et al. 2020, Köller 2020, Thiel 1973, S. 134; dies widerspricht auch den Ergebnissen von Pischke 2007 nicht). Daher dürften unter Einbezug der Grundschulen die Differenzen zwischen den aktuellen und den auf der amtlichen Statistik beruhenden Befunden abnehmen.

Gravierender scheint, dass in den (sich widersprechenden) Untersuchungen von Hampf (2019) und Pischke (2007) ausschließlich Effekte der Verlängerung der Vollzeitschulpflicht von acht auf neun Jahre, nicht dagegen die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf das Leistungsniveau und die Leistungshomogenität der Schüler der Volksschuloberstufe (Jahrgangsstufe 5 - 8) bzw. der Hauptschule geprüft worden sind. In den 1960er Jahren war die mit der Bildungsexpansion eingeleitete Marginalisierung der Volks- bzw. Hauptschule in vollem Gange. Im Zuge zunehmender, von Aufnahmeprüfungen abhängiger Übergänge von der Grundschule in Gymnasien bzw. Realschulen verblieben mehr und mehr leistungsschwächere Schüler in der Volksschuloberstufe bzw. in den Hauptschulen. Dementsprechend stieg auch die Zahl der Volksschulabsolventen

ohne Abschluss in den 1960er Jahren erkennbar an (s. Tab. 3). Ganz anders die Situation der Volksschulen in den 1950er Jahren. Angesichts einer demographisch bedingten, dramatischen Schrumpfung der Schülerzahlen in der Volksschuloberstufe wurden möglichst viele besser begabte Schüler an den Volksschulen gehalten. Zugleich bestanden für Volksschulabsolventen über Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen und Höhere Fachschulen Karrieremöglichkeiten bis hin beispielsweise zum Sozialarbeiter oder sogar zum Ingenieur (grad.) (Harney 2006, S. 253ff., Lundgreen 2000, S. 144ff.). Dementsprechend niedrig waren zu dieser Zeit noch die Übergangsquoten in Gymnasien. Der durch die Expansionsdynamik der 1960er Jahre bedingte negative Selektionseffekt an den Volksschuloberstufen wird dagegen in den genannten bildungsökonomischen Analysen nicht wahrgenommen, vor allem nicht von den Auswirkungen der Verlängerung der Vollzeitschulpflicht isoliert. Dazu wäre innerhalb der von Hampf untersuchten Geburtsjahrgänge 1945 - 1960 zu differenzieren zwischen (i) Jahrgängen vor dem Expansionsschub an den Gymnasien, d.h. den bis 1960 noch überwiegend in die Volksschuloberstufe eintretenden Geburtsjahrgänge 1945 - 1950, und (ii) den Jahrgängen danach, die in zunehmend geringerem Maß an den Volksschulen verblieben. Bei diesen Geburtsjahrgängen ist noch einmal zwischen (ii.8) Absolventen mit achtjährigem bzw. (ii.9) neunjährigem Schulbesuch zu unterscheiden. Gemäß der sich mit der Lage der Volks- bzw. Hauptschulen im Schulsystem verändernden Leistungszusammensetzung ihrer Schüler sind für die Jahrgänge 1945-1950 höhere Kompetenzen (Leistungsheterogenität durch größere Anteile höher begabter Schüler), für die Jahrgänge 1950-1955 zunehmend geringere Kompetenzen (Leistungshomogenität auf niedrigem Niveau durch die Zunahme leistungsschwächerer Schüler an den Volksschulen) und für die Jahrgänge ab 1955 wieder etwas höhere Kompetenzen (Leistungshomogenität auf leicht erhöhtem Niveau durch verlängerte Schulzeit) zu erwarten. Um aber auch die systemweiten Expansionseffekte mit zunehmend größeren Anteilen von Realschülern bzw. Gymnasiasten abzubilden, sind die höheren Kompetenzen der immer kleineren Zahl von Volksschulabsolventen mit neunjährigem Schulbesuch (ii.9) mit denen der immer größeren Zahl an (iii) Schülern mit Mittlerer Reife bzw. Abitur zu vergleichen. Während Hampf lediglich (i) und (ii 8) zusammengefasst mit (ii 9) vergleicht, würde die Systemdynamik erst dann abgebildet, wenn jede der vier genannten Kohorten mit den drei anderen verglichen wird. Dabei könnten die größten, aus der Systemdynamik resultierenden Kompetenzunterschiede zwischen (iii) und (ii 8) vorliegen, die

geringsten zwischen den davon isolierten Fällen der Kohorten (ii 8) und (ii 9).

Offene Variable

Zur systematischen Erklärung ausbleibender bzw. geringer Effekte verkürzten bzw. eingeschränkten Unterrichts bieten sich weiterhin Anpassungen seitens der Betroffenen bzw. der Schulverwaltung an, nicht zuletzt noch ausstehende Analysen weiterer Beispiele eingeschränkten Lernens.

Auf der Schüler-Ebene könnten größere Lernanstrengungen angesichts des bevorstehenden Abiturs Schulausfall bzw. verkürzten Unterricht kompensiert haben (Schmoll 2020b). Ähnlich dürften auch Eltern und Lehrer ihre Unterstützung signifikant verstärkt haben. In diesem Fall können erst genauere Untersuchungen zeigen, in welchem Umfang bzw. Grad und ggf. auch mit welchem Erfolg ausgefallener Unterricht quantitativ und qualitativ ausgeglichen wurde.

Neben situativ gesteigerten Aktivitäten von Lehrern, Eltern und Schülern zielen Maßnahmen der Schulverwaltung darauf ab, negative Effekte von Unterrichtsausfall durch abgeschwächte institutionelle Standards zu kompensieren. Erstaunlicherweise ist die Moderation organisatorischer Umstellungen oder Friktionen durch die Schulverwaltung mit Ausnahme von Thiel (1973, S. 10-34) bzw. Pischke (2007, S. 17-21 u.a. mit Bezug auf Thiel) bislang nicht als eine systematisch bedeutsame Variable zur Vermeidung harter Auswirkungen der Schulschließungen ins Auge gefasst worden. Im zweiten Schulhalbjahr 2019/20 wurden beispielsweise in Baden-Württemberg die Noten-Standards für Versetzungen sowie für das Abitur Corona-bedingt zeitnah angepasst (Ministerium für Kultus 2020). Beides spricht für eine institutionell moderierte Glättung möglicher Corona-Folgen. Dem entsprechen auch Berichte von Zeitzeugen über die Durchführung der Kurzschuljahre (Eberlein 2020, Lueken 2020, Reuter 2020). In den Bundesländern gab es 2020 bei den Durchschnittsnoten im Abitur kaum Veränderungen, vereinzelt sogar Verbesserungen (Schmoll 2020b). Sollten die Abiturnoten dennoch im Durchschnitt 0,4 oder 0,5 Punkte schlechter sein, fordert der Deutsche Hochschulverband vorsorglich bereits einen entsprechenden „Corona-Bonus“, den die Hochschulen bei den zulassungsbeschränkten Fächern gewähren sollen (Hochschulverband 2020).

Erhalt der Signalwirkung von Noten und Zertifikaten

Wie sehr es fehlgeht anzunehmen, institutionelle Friktionen mündeten im Bildungssystem per se auch in direkten Benachteiligungen der Betroffenen mit langfristigen individuellen Kosten, zeigt eine Studie zu den Auswirkungen des 1968 unter erleichterten Bedingungen durchgeführten „Bacs“ in Frankreich (Maurin & McNally 2005). Im Zuge der Unruhen unter Schülern und Studenten in Paris und anderen französischen Großstädten im Mai 1968 war der strenge Zeitplan für die Prüfungen nicht einzuhalten. Um aber durch die politischen Umstände bedingte Einbrüche bei den Neu-Immatrikulationen an den Hochschulen zu vermeiden, entschied man sich für die „Durchführung des Bac in vereinfachter Form: nur mündliche Prüfungen im Schnellverfahren“ (Hanimann 2005). Das Abitur wurde „verschenkt“ und auf fünf mündliche Prüfungen mit dem Ergebnis reduziert, dass „81 Prozent der Kandidaten“ bestanden – „im Vorjahr waren es 61 Prozent“ (Altwegg 2020). Gerade die situationsbedingt scheinbar benachteiligten Kohorten hatten aber langfristig für sich selbst und sogar noch für ihre Kinder signifikante Berufs- und Einkommensvorteile durch die aufgrund der Mai-Unruhen von 1968 erleichterten Prüfungen (Hanimann 2005, Maurin & McNally 2005). Während der Corona-Pandemie fand das Baccalauréat in Frankreich zum ersten Mal ohne schriftliche Abschlussprüfung statt, lediglich die mündliche Schlussprüfung in Französisch („oral de français“) blieb bestehen. Wird das aktuelle Bac behelfsweise „nach den im ersten und zweiten Semester erzielten Noten“ vergeben, benachteiligt dies paradoxerweise die Absolventen der traditionell strenger benotenden Elitelymnasien gegenüber denen der großzügigeren Vorort-Gymnasien (Altwegg 2020).

Unbeabsichtigte Nebeneffekte von Steuerungsversuchen auf Noten-Ebene zeigten sich auch in Großbritannien. Hier wurden als Ersatz für die Corona-bedingt ausgefallenen Abschlussprüfungen zunächst Benotungssysteme mit einem die leistungsschwächeren Schüler benachteiligenden Algorithmus eingesetzt, wodurch in England 40% der für die A-Levels (dem Abitur entsprechend, P.D.) von den Lehrern vorhergesagten Noten, in Schottland ein Viertel herabgesetzt worden waren. Nach der Rücknahme der verschlechterten Benotungen unter dem Druck der Öffentlichkeit stieg bei den A-Levels durch die wieder an den höheren Einschätzungen der Lehrer orientierte Bewertung „der Anteil der Bestnoten um 13 Punkte auf 38,1 Prozent, bei den GCSEs (als mittlerer Reife, P.D.) lag der Anteil derer, die Bestnoten erhielten mit 27,6 Prozent so

hoch wie nie“ (Thomas 2020).

Offene historische Beispiele von Schulschließungen und eingeschränkten Lernens

Werden die Folgen von Schul- bzw. Unterrichtsausfall meist mit Ergebnissen ausländischer Untersuchungen belegt (Köller 2020, Wößmann 2020), sind über die Kurzschuljahre hinausgehende Beispiele eingeschränkten Lernens in Deutschland bislang kaum erforscht. Dies gilt besonders für das Ende des Zweiten Weltkriegs und die unmittelbare Nachkriegszeit. Ab Frühjahr 1945 war der Unterricht oft über ein halbes Jahr ausgefallen und so etwa die Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen für die rasch wiedereröffneten Gymnasien entsprechend erschwert. Wird in Rechnung gestellt, dass in der Schlussphase des Krieges NS-Propaganda den Unterricht mehr und mehr durchdrungen, wenn nicht ersetzt hat und viele Schulen aufgrund von Bombardierungen schon vor Kriegsende immer wieder geschlossen werden mussten, könnte die im Schuljahr 1944/45 de facto ausgefallene Unterrichtszeit für viele fast ein Jahr betragen haben (Breit 2020, Ichino & Winter-Ebmer 2004, Koch 2020, Schütz 2020). Jüngeres Beispiel für die Reduktion der Unterrichtszeit ist die Umstellung der Schulen von der Sechs- auf die Fünf-Tage-Woche in den 1970er Jahren, wodurch die wöchentliche Unterrichtszeit rechnerisch um bis zu 15% reduziert worden war (Kühnel 2020). Auch hier sind die genauen Konsequenzen für das Lernen und die kognitive Entwicklung der Schüler offen.

6. Fazit und Ausblick

Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für die Wissensvermittlung und die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die Schule als Institution nicht ohne gravierende Folgen auszusetzen. Verschiedene aktuelle Prognosen der langfristigen Lern- und Einkommensverluste eingeschränkten Lernens scheinen dies mit spezifischem Bezug auf die Kurzschuljahre in den 1960er Jahren zu bestätigen. Demgegenüber legen Auswertungen der amtlichen Statistik eine differenzierende Sichtweise nahe. Im Kernbereich des Bildungssystems, den Sekundarschulen, ließen sich ebenso wie in den Hochschulen anhand verschiedener Erfolgs-Indikatoren keine nennenswerte Effekte der Kurzschuljahre belegen. Die um ein Drittel verkürzte Unterrichtszeit

konnte zunehmende Abiturientenquoten und wachsenden Studienerfolg im Rahmen der massiven Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg weder aufhalten noch auch nur verlangsamen. Insoweit werden die Fähigkeiten von Schulen, Funktionseinbrüchen entgegenzuwirken bzw. diese durch erhöhte individuelle Lehr- und Lernanstrengungen von Lehrern und Schülern graduell zu kompensieren, gerade im Sekundarbereich möglicherweise unterschätzt.

Im Vergleich mit den Sekundarschülern dürften dagegen die Lernanfänger an den Grundschulen, besonders auch die Schüler an Förderschulen (Brühl 2020), am Ende des Bildungsgangs dann die Absolventen im Übergang in die Berufsausbildung bzw. in das Hochschulstudium und von dort in den Arbeitsmarkt deutlich stärker von Unterrichtsausfall und Lerneinschränkungen belastet sein (Dohmen 2020, Dohmen et al. 2020, Düstere Aussichten 2020, Kuner 2020, Maier 2020, Sorge um Schüler 2020, relativierend Bellmann 2020). Durch die hier unterbrochenen Verzahnungen werden die Kontinuität von Schul- und Berufskarrieren und damit unterlegte Perspektiven infrage gestellt. Nicht zuletzt sinken besonders für niedrig qualifizierte Absolventen die Chancen am Arbeitsmarkt.

Auch im internationalen Vergleich dürften gerade die weniger ausgebauten Schulsysteme armer Länder an den Rändern des globalen modernen Bildungssystems gravierend betroffen sein. Wenn nach Berechnungen der Weltbank durch die Pandemie 1.6 Milliarden Kinder von Schulausfällen betroffen waren und sich die Zahl der Bildungsjahre etwa um ein halbes Jahr von 7,8 auf 7,3 verringert hat, trifft dies vor allem die ärmeren Regionen, weitaus geringer die ausgebauten traditionsreichen Bildungssysteme Europas und Nordamerikas (The World Bank 2020, S. XVII).

So scheint das konkrete Ausmaß der Corona-Effekte im Bildungssystem wesentlich durch den bereits vor der Pandemie bestehenden Grad an institutioneller Stabilität und Robustheit mitbestimmt. Eine problemsensibel fokussierte Bildungsforschung identifiziert die institutionell vulnerablen Partien des Bildungssystems und erforscht vor allem dort spezifische Interventionen statt pauschal Corona-Folgen für eine ganze Schülergeneration zu prognostizieren.

Differenzierte Modellrechnungen der Folgekosten Covid-19 bedingter Schulschließungen betonen zum Beispiel sowohl die differentiellen Effekte anhand des sozio-ökonomischen Status der

Eltern, über den der Unterrichtsausfall je nachdem besser oder schlechter kompensiert werden kann, als auch die bisher nicht untersuchten Folgen des Mangels an sozialen Kontakten für die *non-cognitive skills* der Schüler sowie Stresseffekte bei den Eltern für das Wohlergehen der Kinder, für Risiken des Jobverlustes und für berufliche Karriereverläufe. Zugleich wird betont, dass bisher lediglich die Kosten von Schulschließungen, nicht aber die damit gleichzeitig ermöglichten Gewinne für die Gesundheit der Bevölkerung fokussiert worden sind, deren Untersuchung als nächster Forschungsschritt in einem integrierten Modell angekündigt wird (Fuchs-Schündeln et al. 2020).

Zu einem der wichtigsten Merkmale institutionalisierten Lehren und Lernens zählt in der Sozialgeschichte des Bildungswesens die raum-zeitliche Verselbständigung des Lernens (Herrlitz et al. 1984). Im Unterschied zu dem mit- und nachahmenden Lernen in der Vormoderne erhält das Lernen in der modernen Schule einen eigenen Ort und wird durch die Schulpflicht und den Schulalltag zugleich zeitlich klar abgegrenzt. Erscheinen die Schulschließungen aus dieser Sicht manchen als dramatischer Rückfall in „vormoderne Verhältnisse“ (Schmoll 2020a), sind sie andernorts aufgrund der digitalen Möglichkeiten Anlass, „Schule neu (zu) denken“. In der Tat scheint heute „erstmal das Potenzial vorhanden zu sein, professionalisierte didaktisch geprüfte Interaktionen auch in den Alltag von Grundschüler/innen hineinzutragen“ (Bach et al. 2020). Trotz der damit aus Sicht der Unterrichts- und Interaktionsforschung einhergehenden enormen Herausforderungen (Voss & Wittwer 2020) ist es aber vielleicht keine ferne Illusion, dass zumindest zeitweise „altersadäquate und qualifizierte Unterrichtung nicht mehr an den Ort Schule gebunden sein muss“ (Bach et al. 2020).

Literatur

- Altwegg, J. (2020). Geisterabitur für alle. Zum ersten Mal: Das ‚Baccalauréat‘ in Frankreich ohne schriftliche Prüfung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20.06.2020, 13.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen*. IAB Forum 23. April 2020.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1994). *Prüfungen an Hochschulen 1973 bis 1992*. Bonn.
- Bach, M., Neidhöfer, G., McNamara, S. & Pfeiffer, F. (2020). *Schule neu denken*. ZEW Kurzexpertise 20-13. Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Mannheim.
- Bellmann, L. et al. (2020). *Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet*. IAB Forum 05.11.2020.
- Breit, R. (2020). Aussetzung der Schulpflicht gab es. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 27.03.2020, 7.
- Brühl, M. (2020). Bleibt alles anders. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19.10.2020, 4.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In Ashenfelter, O. & Card, D. (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Bd. 3A (S. 1801-1863). Amsterdam: Elsevier.
- Ceci, S.J. (1991). How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Components? A Reassessment of the Evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.
- Ceci, S.J. & Williams, W.M. (1997). Schooling, Intelligence, and Income. *American Psychologist*, 52, 1051-1058.

- Danzer, M., Danzer, N., Felfe de Ormeno, Chr., Spieß, K.C., Wiederhold, S. & Wößmann, L. (2020). *Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas*. Bildungsökonomischer Aufruf, verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04Wößmann_et_al.pdf, aufgerufen am 17.11.2020.
- Dohmen, D. (2020). *Berufsausbildung in Krisenzeiten nachhaltig unter Druck: Was bedeutet die Corona-Krise für die Berufsbildung?* FiBS Forum No. 73. Berlin.
- Dohmen, D., Yelubayeva, G., Firzlaff, Ch. & Cordes, M. (2020). *Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in Krisenzeiten*. FiBS-Forum No. 75. Berlin.
- Drewek, P. (1984). Aspekte der Schulentwicklung zwischen 1945 und 1960. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 65-77.
- Drewek, P. & Harney, K. (1982). „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 591-608.
- Düstere Aussichten für die duale Ausbildung (2020). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.08.2020, 15.
- Eberlein, M. (2020). Keine große Bildungskatastrophe. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 02.07.2020, 6.
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A. & Popova, I. (2020). *The Long-Term Distributional and Welfare Effects of COVID-19 School Closures*. Discussion Paper DP 15227. Centre for Economic Policy Research, London.
- Gebel, M. & Pfeiffer, F. (2010). Educational Expansion and Its Heterogeneous Returns for Wage Workers. *Schmollers Jahrbuch – Journal for Applied Social Science Studies* 130 (1), 19-42.
- Hanimann, J. (2020). Abitur 1968. Bildungsgewinnler: Eine Debatte in Frankreich. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 02.05.2005, 37.
- Hampf, R. (2019). *The Effect of Compulsory Schooling on Skills*. Ifo Working Papers 313/2019.
- Hampf, F., Wiederhold, S. & Woessmann, L. (2017). Skills, earnings, and employment: exploiting causality in the estimation of returns to skills. *Large-scale Assessments in Education* 5 (12), 1-30.

- Harney, K. (2006). Geschichte der Berufsbildung. In Harney, K. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 231-267). (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.) Opladen & Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (2001). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. (3. Aufl.) Weinheim und München: Juventa.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In Baethge, M. & Nevermann, K. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 55-71). Stuttgart: Klett.
- Hochschulverband fordert Corona-Bonus bei schlechten Abiturergebnissen (2020). *Faz.Net* 11.05.2020
- Hüfner, K. & Naumann, J. (1977). *Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960-1967)*. Stuttgart: Klett.
- Ichino, A. & Winter-Ebmer, R. (2004): The Long Run Educational Costs of World War Two, *Journal of Labor Economics* 22 (1), S. 57-86.
- Koch, G. (2020). Nicht klagen, sondern vertrauen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 17.11.2020, 6.
- Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014). *Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010*. (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VII) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köller, O. (2020). Unabsehbare Schäden. Die Generation der Bildungsverlierer: Corona, Schulschließungen und ihre Folgen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.06.2020, 6.
- Kühnel, W. (2020). Es gab viel gravierendere Kürzungen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 29.06.2020, 20.
- Kuner, L. (2020). Generation Corona. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 04.07.2020, C 1.
- Leschinsky, A. (2008). Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In Cortina, K.S., Baumert, J. Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 377-406). Reinbek: Rowohlt.

- Lueken, P. (2020). Völlig unaufgeregt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 30.05.2020, 37.
- Lundgreen, P. (2000). Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 140–165.
- Maier, T. (2020). *Auswirkungen der "Corona-Krise" auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten*. Version 1.0. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Bonn.
- Maurin, E. & McNally, S. (2005). *Vive la Révolution!: Long Term Returns of 1968 to the Angry Students*. IZA Discussion Papers, Nr. 1504. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Meister, H. (1972). *Die Unangemessenheit des Anfangsunterrichts in der Grundschule. Vergleichende Untersuchung des Einflusses der Kurzschuljahre auf Schulleistungen*. Phil. Diss. Saarbrücken.
- Michael, B. & Schepp, H.-H. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen/Zürich: Muster-Schmidt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Besonderheiten bei der Leistungsfeststellung der Schulen und der Durchführung der schulischen Abschlussprüfungen im Schuljahr 2019/2020, den Versetzungsentscheidungen und Niveauzuordnungen, den Beratungen schulischer Gremien sowie der Lehrkräfteausbildung und -prüfung (Corona-Pandemie-Prüfungsverordnung)*. Vom 29. April 2020. Stuttgart.
- Müller-Benedict, V. (2005). Sind Universitätsprüfungen objektiv? Der langfristige historische Zusammenhang zwischen Erfolg in akademischen Prüfungen und Überfüllung akademischer Berufe. *Soziologie*, 34, 191-208.
- Müller-Benedict, V. & Gaens, Th. (2015). Sind Examensnoten vergleichbar? Und was, wenn Noten immer besser werden? *die hochschule*, 2, 79-93.
- Pischke, J.-S. (2007). The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence From the German Short School Years. *Economic Journal* 117 (523), 1216–1242.
- Pischke, J.-S. & Wachter, T. von (2005). Zero Returns to Compulsory Schooling in Germany: Evidence and Interpretation. Working Paper 11414, *National Bureau of Economic Research*.

- Pischke, J.-S. & Wachter, T. von (2008). Zero Returns to Compulsory Schooling in Germany: Evidence and Interpretation. *The Review of Economics and Statistics* 90(3), 592–598.
- Reuter, K. (2020). Ohne Wehklagen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 24.06.2020, 6.
- Schlevoigt, C., Hebbel, G. & Richtberg, W. (1968). Soll und Haben nach zwei Kurzschuljahren. *Hessische Lehrerzeitung*, 21, 183-184.
- Schmoll, H. (2020a). Vormoderne Verhältnisse. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.06.2020, 1.
- Schmoll, H. (2020b). Keine Rechenkünstler. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.06.2020, 4.
- Schuljahr. Grenzen des Erträglichen (1966). *Der Spiegel*, 4, 33-34.
- Schütz, W. (2020). Damals 50 Schüler pro Klasse. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Briefe an die Herausgeber. 08.06.2020, 32.
- Sorge um Schüler und Azubis. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 19.07.2020, 1.
- Statistisches Bundesamt (1964). *Fachserie A Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 Bildungswesen I. Allgemeinbildende Schulen 1956-1961*. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1965-1976). *Fachserie A Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 Bildungswesen I. Allgemeinbildende Schulen 1962-1973*. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1977a). *Fachserie 11, Reihe 1.1 Schulen der allgemeinen Ausbildung 1974*. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (1977b). *Fachserie 11, Reihe 1.1 Schulen der allgemeinen Ausbildung 1975*. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (2004). *Fachserie 11, Reihe 4.3.1 Nicht monetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2002*. Wiesbaden.
- Stelzl, I., Merz, F., Ehlers, Th. & Remer, H. (1995). The Effect of Schooling on the Development of Fluid and Crystallized Intelligence. *Intelligence*, 21, 279-296.

- Thiel, B. (1973). *Die Auswirkung verkürzter Unterrichtszeit auf die Schulleistung. Untersuchung zur Problematik der Kurzschuljahre*. Phil. Diss. Tübingen.
- Thomas, G. (2020). Großbritanniens Not mit den Noten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.08.2020, 5.
- Titze, H. (1990). *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voss, Th. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*
<https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>.
- The World Bank (2020). *The Human Capital Index 2020 Update. Human Capital in the Time of Corona*. Washington. Washington.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *Ifo Schnelldienst* 6/2020.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, Ph., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *Ifo-Schnelldienst* 9/2020.

Tabelle 1 ³

Einschulungen

Jahr	NW	BW	BY
1965/66	280.954	136.271	169.915
1966 K1, BY 1966/67	265.308	134.903	175.250
1966/67 K2	181.490	87.956	-
1967/68	205.221	139.751	180.299
1968/69	277.619	158.601	194.369
1969/70	307.100	149.470	184.153

³ Berechnung der Tabellen nach: Statistisches Bundesamt 1964, 1965-1976, 1977a, 1977b; Abkürzungen: NW Nordrhein-Westfalen, BW Baden-Württemberg, BY Bayern, K1 1. Kurzschuljahr (01.04.1966 - 30.11.1966), K 2 2. Kurzschuljahr (01.12.1966 - 31.07.1967); Zeichenerklärung: - kein Nachweis, nichts vorhanden bzw. unvollständig nachgewiesen

Tabelle 2

Anteil der Zurückstellungen an der Gesamtzahl der Einschulungen und Zurückstellungen (in Prozent)

Jahr	Bund	NW	BW	BY
1963/64	6,95	8,29	4,81	5,18
1964/65	6,77	7,99	5,13	4,99
1965/66	5,89	6,57	4,10	5,04
1966 K1, BY 66/67	7,17	9,33	6,41	5,16
1966/67 K2	-	-	-	-
1967/68	5,52	6,55	5,50	4,47
1968/69	5,21	5,53	4,36	4,13
1969/70	4,64	5,36	2,95	2,41
1970/71	4,65	4,68	4,44	2,07
1971/72	4,45	5,16	3,55	1,80
1972/73	4,48	4,96	4,04	1,98

Tabelle 3

Volks-/Hauptschulabgänger mit bzw. ohne Abschluss (in Prozent)

Jahr	Bund	NW	BW	BY
1962/63	81,8/18,2	79,8/20,2	90,0/10,0	92,1/7,9
1963/64	81,8/18,2	79,2/20,8	90,6/9,4	91,9/8,1
1964/65	81,1/18,9	78,8/20,2	90,1/9,9	92,1/7,9
1965/66	80,7/19,3	79,6/20,4	88,7/11,3	91,4/8,6
1966 K1	-	84,4/15,6	74,6/25,4	-
1967 K2, BY 66/67	80,4/19,6	76,4/23,6	87,8/12,2	91,3/8,7
1967/68	-	-	88,9/11,1	-
1968/69	-	76,1/23,9	87,0/13,0	-
1969/70	78,3/21,7	75,0/25,0	86,8/13,1	82,3/17,7 ⁴

⁴ Datennachweis: Abgänge in einen Beruf und auf berufsbildende Vollzeitschulen

Tabelle 4

Veränderung der Schülerzahlen an Gymnasien im Verlauf der Jahrgangsstufen 8-13

1960-1965, 1965-1970, 1970-1975 (Durchgangsquoten, Index Jg. 8 = 100)

Jahr	Jahrgangsstufe	Bund	NW	BW	BY
1960/61	8	100	100	100	100
1961/62	9	89,1	90,3	86,4	86,5
1962/63	10	84,7	80,0	78,5	79,5
1963/64	11	66,2	62,8	56,4	56,4
1964/65	12	59,6	55,5	50,7	51,1
1965/66	13	55,2	50,0	48,3	48,2
1965/66	8	100	100	100	100
1966 K1	9	94,7	95,2	93,3	92,5 (1966/67)
1966/67 K2	10	-	91,3	91,1	-
1967/68	11	(86,1)	85,3	94,3	89,0 (10)
1968/69	12	(77,1)	74,8	85,3	75,3 (11)
1969/70	13	(70,1)	65,9	78,2	66,8 (12)
1970/71	-	-	-	-	64,3 (13)
1970/71	8	100	100	100	100
1971/72	9	94,3	98,5	93,4	92,6
1972/73	10	88,5	91,3	84,9	88,3
1973/74	11	87,5	95,9	85,2	75,1
1974/75	12	80,9	91,0	76,3	67,5
1975/76	13	72,4	84,7	68,6	63,1

Tabelle 5

Abgänger des Gymnasiums mit „Obersekundareife“ (Versetzung in Jahrgangsstufe 11) bzw. Reifeprüfung (in Prozent)

Jahr	Bund	NW	BW	BY
1961/62	27,6/72,4	32,9/67,1	33,6/66,4	25,6/74,4
1962/63	25,4/74,6	29,1/70,9	33,5/66,5	25,1/74,9
1963/64	27,2/72,8	30,6/69,4	36,5/63,5	26,2/73,8
1964/65	30,2/69,8	33,7/66,3	40,4/59,6	29,7/70,3
1965/66	26,4/73,6	31,1/68,9	37,1/62,9	25,1/74,9
1966 K1	-	26,7/73,3	29,4/70,6	-
1967 K2, BY 66/67	22,0/78,0	26,1/73,9	25,3/74,7	21,7/78,3
1967/68	20,3/79,7	22,5/77,5	24,2/75,8	18,7/81,3
1968/69	21,7/78,3	24,2/75,8	24,6/75,4	19,6/80,4



ZEW Discussion Papers finden Sie als Download auf unserem ftp-Server:

<http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/>

oder auf:

<https://www.ssrn.com/link/ZEW-Ctr-Euro-Econ-Research.html>

<https://ideas.repec.org/s/zbw/zewdip.html>



IMPRESSUM

**ZEW – Leibniz-Zentrum für Europäische
Wirtschaftsforschung GmbH Mannheim**

L 7,1 · 68161 Mannheim
Telefon +49 621 1235-01
info@zew.de · zew.de

Die Discussion Papers dienen einer möglichst schnellen
Verbreitung von neueren des ZEW. Die Beiträge liegen
in alleiniger Verantwortung der Autoren und stellen nicht
notwendigerweise die Meinung des ZEW dar.