

Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Gerick, Julia [Hrsg.]; Racherbäumer, Kathrin [Hrsg.]

Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?

Münster ; New York : Waxmann 2021, 175 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Gerick, Julia [Hrsg.]; Racherbäumer, Kathrin [Hrsg.]: Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt? Münster ; New York : Waxmann 2021, 175 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 18) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238694 - DOI: 10.25656/01:23869

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238694>

<https://doi.org/10.25656/01:23869>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiheft
18

DDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein
Julia Gerick und Kathrin Racherbäumer (Hrsg.)

Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?



WAXMANN

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

18. Beiheft

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein,
Julia Gerick und Kathrin Racherbäumer (Hrsg.)

Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?



Waxmann 2021
Münster • New York

Die Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfond für Open-Access-Monographien der Leibniz-Gemeinschaft und durch das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, die Technische Universität Braunschweig und die Universität Siegen.

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



**Technische
Universität
Braunschweig**



**UNIVERSITÄT
SIEGEN**

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4458-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9458-9

<https://doi.org/10.31244/9783830994589>

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-ND 4.0* veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-ND 4.0*)



INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick & Kathrin Racherbäumer
Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?.....7

EMPIRISCHE BEFUNDE ZU DEN SCHULSCHLIESSUNGEN IM FRÜHJAHR 2020

Tobias Böttger & Klaus Zierer
**Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020
auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler*innen im In- und Ausland**
Ein narratives Review39

Christoph Helm, Stephan Gerhard Huber & Alexandra Postlbauer
**Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen
während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020**
Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage.....59

Christoph Weber, Christoph Helm & David Kemethofer
Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen?
Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen
Schulklassen81

*Livia Jesacher-Rößler, Claudia Schreiner, Fred Berger, Christian Kraler,
Susanne Roßnagl & Wolfgang Hagleitner*
„Schaffen wir das?“
Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen
am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II 101

DISKUSSION

Marcel Helbig
Lernrückstände nach Corona – und wie weiter?
Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen
Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken 127

Ewald Terhart
Zukunftsthemen der Schulforschung 147

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick & Kathrin Racherbäumer
Schools and School Politics During the Corona Pandemic: Nothing Learned?7

EMPIRICAL FINDINGS ON THE SCHOOL CLOSURES IN SPRING 2020

Tobias Böttger & Klaus Zierer
**Effects of the Pandemic-related School Closures in Spring 2020
on the Cognitive Performance of Students at Home and Abroad**
A Narrative Review39

Christoph Helm, Stephan Gerhard Huber & Alexandra Postlbauer
**Learning Losses and Educational Inequality due to School Closures
During the Covid-19 Pandemic in Spring 2020**
An Overview of Current Findings59

Christoph Weber, Christoph Helm & David Kemethofer
Educational Inequalities Through School Closures?
Social and Ethnic Disparities in Reading Achievement Within
and Between Classes81

*Livia Jesacher-Rößler, Claudia Schreiner, Fred Berger, Christian Kraler,
Susanne Roßnagl & Wolfgang Hagleitner*
“Can We Handle This?”
Influences of the Pandemic on Students’ Feelings of Insecurity at the
Transition Between Lower and Upper Secondary Education 101

DISCUSSION

Marcel Helbig
Learning Gaps after Corona – and now what?
Comments on the Currently Debated Policy Interventions for
the Closing of Learning Gaps 127

Ewald Terhart
Future Topics of School Research 147

EDITORIAL

Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?

Schools and School Politics During the Corona Pandemic: Nothing Learned?

Das vorliegende Beiheft schließt an das im Juni 2020 erschienene 16. Beiheft „*Langsam vermisste ich die Schule ...* – Schule während und nach der Corona-Pandemie“ (Fickermann & Edelstein, 2020a) sowie an das im Januar 2021 erschienene 17. Beiheft „*Schule während der Corona-Pandemie – Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*“ (Fickermann & Edelstein, 2021a) an.

Es besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil bilden Beiträge zu den Auswirkungen des eingeschränkten Schulbetriebs im zweiten Schulhalbjahr 2019/20 den Schwerpunkt: Auf zwei Übersichtsbeiträge, die nationale und internationale Befunde zu Lernrückständen von Schüler*innen und deren Zusammenhang mit sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen zusammentragen, folgen zwei empirische Beiträge, in denen Ergebnisse aus Längsschnittstudien präsentiert werden – einerseits zur Frage, inwieweit soziale und ethnische Disparitäten im Lesen während des eingeschränkten Schulbetriebes im Frühjahr 2020 zugenommen haben, andererseits zu Unsicherheiten und Ängsten im Kontext des pandemiebedingten Distanzunterrichts und dem anstehenden Übergang in die nächste Bildungsphase nach der Sekundarstufe I.

Die Beiträge im zweiten Teil des Beiheftes blicken über den unmittelbaren Horizont der Pandemie hinaus und geben in Form von Diskussionsbeiträgen Anregungen für Schulpolitik und Schulforschung: Ein Beitrag diskutiert mögliche Maßnahmen zur mittel- und langfristigen Schließung pandemiebedingter Lernlücken, der andere skizziert – nicht nur, aber auch vor dem Hintergrund der Pandemie – Themen, denen sich die Schulforschung in Zukunft verstärkt widmen sollte.

Zunächst aktualisieren wir jedoch im ersten Abschnitt des vorliegenden Editorials die im ersten und zweiten Beiheft (Fickermann & Edelstein, 2020b, S. 10 ff.; Fickermann & Edelstein, 2021b, S. 8 ff.) dargestellte Chronologie der die Schulen unmittelbar und

mittelbar betreffenden politischen Entscheidungsprozesse auf Bundesebene. Thema des zweiten Abschnitts ist sodann das von Bund und Ländern beschlossene Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“. Für eine evidenzbasierte Steuerung und Evaluation der getroffenen Entscheidungen fehlen nach wie vor aussagekräftige Daten. Auf diese Problematik wollen wir im dritten Abschnitt erneut kurz eingehen. Anschließend richten wir im vierten Abschnitt kurz den Blick auf das Handeln staatlicher Akteur*innen während der Pandemie, ehe wir im fünften Abschnitt einen Überblick über die einzelnen Beiträge des vorliegenden Beiheftes geben.

1 Kurze Chronologie der politischen Entscheidungen zur Schulorganisation von Mitte Januar 2021 bis Mitte September 2021 auf Bundesebene

Die Chronologie¹ im Editorial des zweiten Corona-Beiheftes (Fickermann & Edelstein, 2021b, S. 17) endete am 19. Januar 2021.² Das an diesem Tag mehr als sechs Stunden dauernde Treffen der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder verlief äußerst kontrovers. Angesichts dessen, dass sich Mutationen des SARS-CoV2-Virus auch stärker unter Kinder und Jugendlichen verbreiten würden, einigten sich Bund und Länder schlussendlich darauf, ihren Beschluss vom 13. Dezember 2020 bis zum 14. Februar 2021 zu verlängern, sowie auf eine restriktive Umsetzung. Die Schulen sollten grundsätzlich geschlossen bzw. die Präsenzpflcht ausgesetzt und in Kindertagesstätten analog verfahren werden (Bundesregierung, 2021a). Wie nicht anders zu erwarten, kündigten auch diesmal einige Ministerpräsidenten unmittelbar nach ihrem Treffen mit der Bundeskanzlerin an, ihre Schulen früher wieder öffnen zu wollen, wenn es das Infektionsgeschehen zulasse.

Die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) beschloss am 21. Januar 2021 im Rahmen einer Videokonferenz, die bevorstehenden Abschlussprüfungen auch 2021 stattfinden zu lassen. Den Schüler*innen dürften in diesem von der Pandemie geprägten Schuljahr keine Nachteile für ihre weitere Bildungsbiografie entstehen, so die Präsidentin der KMK und brandenburgische Bildungsministerin Britta Ernst nach der Sitzung. Beschlossen wurde ein Rahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Abschlüsse, der gleichzeitig Rücksichtnahme auf die Einschränkungen der Pandemie ermöglichen sollte. Vor allem sollte mit dem Beschluss sichergestellt werden, dass die im Schuljahr

1 Vorgestellt werden die gemeinsamen Beschlüsse von Bund und Ländern zum Schulbereich, die der Gesundheitsminister*innenkonferenz (GMK) sowie die der Kultusminister*innenkonferenz (KMK) an Hand der jeweiligen Pressemitteilungen. Beschlüsse einzelner Länder zum Gesundheits- oder Schulbereich werden in der Chronologie ebenso wenig aufgeführt wie Reaktionen von Interessensgruppen oder der Öffentlichkeit auf die getroffenen Beschlüsse.

2 Für eine Übersicht über alle Beschlüsse, die Bund und Länder in der Pandemie bisher gemeinsam gefasst haben, vgl. Bundesregierung (2021i).

2020/21 erworbenen Abschlüsse denen früherer und späterer Jahrgänge entsprechen und gegenseitig anerkannt würden (KMK, 2021a).

In einer weiteren Videokonferenz befasste sich die KMK am 8. Februar 2021 mit den Auswirkungen der pandemischen Lage und sprach sich für eine schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs zunächst für die Abschlussklassen und die unteren Jahrgänge ab dem 15. Februar 2021 aus, falls die positive Entwicklung der Sieben-Tage-Inzidenz weiter anhalte (KMK, 2021b):

„Sollten weitere Lockerungen möglich sein, sollten diese gemäß dem von der Kultusministerkonferenz am 04.01.2021 beschlossenen Stufenplan erfolgen. Im Interesse einer ausreichenden Planungssicherheit für alle Beteiligten und mit Blick auf den organisatorischen Aufwand für die Schulen sind Perspektiven für Schulbetriebsmodelle anzustreben, die bis Ostern Gültigkeit haben“ (ebd.).

Neben einer Reihe anderer Punkte beschlossen die Kultusminister*innen ferner, vorhandene Lernrückstände insbesondere bei benachteiligten Schüler*innen mit gezielten Fördermaßnahmen in Form von Differenzierung, Intensivierung und etwaigen bedarfsgerechten zusätzlichen Angeboten in den Jahren 2021 und 2022 ausgleichen zu wollen, und begrüßten in diesem Zusammenhang die Bereitschaft des Bundes zu einem gemeinsamen Förderprogramm mit z.B. zusätzlichen Nachhilfe- und Förderangeboten in den Ferien und am Nachmittag (ebd.).

In ihrer Videokonferenz am 10. Februar 2021 fassten die Bundeskanzlerin und Regierungschefinnen und -chefs der Länder einen insgesamt 16 Punkte umfassenden Beschluss. Sie bekräftigten zunächst ihre bisherigen Beschlüsse, soweit die nachfolgenden fünfzehn Punkte keine abweichenden Regelungen trafen. Ferner verpflichteten sich die Länder, ihre Landesverordnungen entsprechend anzupassen und bis zum 7. März 2021 zu verlängern. Die Anzahl der Kontakte sei weiter zu reduzieren und die Corona-Regeln seien einzuhalten, um die Verbreitung des Virus einzudämmen.

Bei einer stabilen Sieben-Tage-Inzidenz von höchstens 35 Neuinfektionen pro 100.000 Einwohner*innen könnten weitere Öffnungsschritte durch die Länder erfolgen. In Ländern bzw. Landkreisen mit einer Sieben-Tage-Inzidenz von über 50 würden die Länder bzw. Landkreise umfangreiche weitere lokale oder regionale Maßnahmen nach dem Infektionsschutzgesetz beibehalten oder ausweiten, um die Infektionszahlen schnell zu senken.

Erneut bekräftigten die Entscheidungsträger*innen, dass der Betreuungs- und Bildungsbereich Priorität habe und daher hier als erstes wieder eine schrittweise Öffnung erfolgen solle. Ferner baten sie den Bundesminister für Gesundheit, in Absprache mit der Gesundheitsminister*innenkonferenz (GMK) zu prüfen, ob bei der

nächsten Fortschreibung der Coronavirus-Impfverordnung Beschäftigte in der Kindertagesbetreuung sowie Grundschullehrer*innen früher als bisher vorgesehen geimpft werden könnten. Über die schrittweise Rückkehr zum Präsenzunterricht und die Ausweitung des Angebots der Kindertagesbetreuung würden die Länder im Rahmen ihrer föderalen Zuständigkeit entscheiden. Bund und Länder wollten zudem ihre Anstrengungen im Bereich der Digitalisierung des Lernens intensivieren. Der Bund unterstütze dies durch den Digitalpakt Schule einschließlich der Sofortprogramme für Endgeräte für Schüler*innen und Lehrkräfte (Bundesregierung, 2021b).

Am 22. Februar 2021 beschlossen dann die Minister*innen und Senator*innen für Gesundheit der Länder im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Gesundheit, den Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung, in Grundschulen sowie in Förderschulen ab März 2021 ein Impfangebot zu unterbreiten (GMK, 2021a).

In einer Videokonferenz am 1. März 2021 erörterten die Kultusminister*innen weitere Öffnungsperspektiven von Schulen und sprachen sich erneut einstimmig für weitere sukzessive Öffnung gemäß dem am 4. Januar 2021 beschlossenen Stufenplan aus. Der in den jüngeren Jahrgängen und den Abschlussklassen begonnene Wechsel- oder Präsenzunterricht solle im März 2021 auf weitere Jahrgänge ausgeweitet und intensiviert werden. Regional könnten hiervon abweichende Regelungen getroffen werden. Die bestehenden Maßnahmen sollten ferner durch vom Bund zu finanzierende flächendeckende Tests für das an Schulen tätige Personal sowie perspektivisch auch für Schüler*innen flankiert werden; dem an Schulen tätigen Personal sollte vorrangig ein Impfangebot unterbreitet werden. Zudem verwiesen sie auf die laufenden Gespräche mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über ein Förderprogramm zur Kompensation pandemiebedingter Lernrückstände für Schüler*innen, das die in den Ländern bestehenden und geplanten Programme stärken und unterstützen solle (KMK, 2021c).

Die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs dankten in ihrer Videokonferenz am 3. März 2021 zunächst den Bürger*innen für ihre Unterstützung im Kampf gegen die Pandemie und die große Disziplin, mit der bisher der Lockdown umgesetzt worden sei. Kontaktvermeidung und Kontaktnachverfolgung seien weiterhin wesentliche Instrumente im Kampf gegen die Pandemie. Mit Bezug auf die Erfahrungen in anderen Staaten betonten sie die Notwendigkeit, bei weiteren Öffnungsschritten vorsichtig zu sein, wobei die zunehmende Menge an Impfstoff und die Verfügbarkeit von Schnell- und Selbsttests in sehr großen Mengen das Pandemiegeschehen verändern würden. Bei stabilem Infektionsgeschehen werde es in den nächsten Wochen und Monaten einen Vierklang geben aus Impfen, Testen, Kontaktnachvollziehung und Öffnungen. Sie vereinbarten neben diversen Regelungen zum Impfen eine Teststrategie sowie, in Ergänzung zu den bereits vollzogenen Öffnungen beispielsweise im Schulbereich, einen weiteren, vier Stufen umfassenden Öffnungsplan in Abhängigkeit von den regionalen Sieben-Tage-Inzidenzen, die sogenannte „Not-

bremse“. Über weitere Öffnungsschritte würden sie am 22. März 2021 im Lichte der Infektionslage und unter Berücksichtigung der angelaufenen Teststrategie, des Impfens, der Verbreitung von Virusmutanten und anderer Einflussfaktoren beraten.

Die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs hoben nochmals hervor, dass die Länder in Eigenverantwortung über die sukzessive Rückkehr der Schüler*innen in den Präsenzunterricht (unter besonderen Vorsichtsmaßnahmen wie etwa Wechselunterricht und Hygienemaßnahmen) entscheiden würden. Im Rahmen der Teststrategie sollten die Länder unter anderem einen sicheren Schulbetrieb und eine sichere Kinderbetreuung gewährleisten sowie dafür Sorge tragen, dass dem Personal in Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie allen Schüler*innen pro Präsenzwoche mindestens ein kostenloser Schnelltest angeboten werde (Bundesregierung, 2021c).

Am 18. März 2021, vier Tage vor dem nächsten Treffen der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder, fassten die Kultusminister*innen einstimmig den Beschluss *„Für das Recht auf Bildung und Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen“*. In diesem Beschluss brachten sie ihre Sorge über die Auswirkungen der zur Eindämmung der Pandemie getroffenen Maßnahmen auf Kinder und Jugendliche zum Ausdruck und verwiesen auf die negativen Folgen der sozialen Isolation sowie des Wegfalls von Kontakten zu Gleichaltrigen außerhalb der Familien. Sie waren sich einig, dass diese Folgen bei allen weiteren Maßnahmen prioritär zu berücksichtigen seien. Schulen müssten deshalb im Vergleich zu allen anderen Lebensbereichen am längsten geöffnet bleiben.

Die Kultusminister*innen betonten in ihrem Beschluss nachdrücklich, dass Kinder und Jugendliche nicht als Gefahr für alle an Schule Beteiligten stigmatisiert werden dürften. Im Mittelpunkt aller ihrer Maßnahmen stünden die Schüler*innen; deren Recht auf Bildung und Unversehrtheit sei handlungsleitend für alle ihre Beschlüsse. Ihre Entscheidungen zur Aufrechterhaltung und Ermöglichung des Präsenzbetriebs würden durch Hygienemaßnahmen und flächendeckende Testmöglichkeiten flankiert. Sie forderten darüber hinaus erneut eine vorrangige Impfung des an Schulen im Präsenzunterricht tätigen Personals. Die ausgeweitete Testung von Kindern und Jugendlichen diene dem Ziel, den Schulbesuch für Schüler*innen und Lehrkräfte sicherer zu machen und Infektionen zu identifizieren. Bei Entscheidungen über den Schulbetrieb sei daher perspektivisch zu prüfen, das Kriterium der Inzidenz um weitere Kriterien zu ergänzen (KMK, 2021d).

Besondere politische Brisanz erlangte die Videokonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs am 22. März 2021. Erst nach einer mehrstündigen Unterbrechung verständigten sich Bund und Länder auf einen harten „Oster-Shutdown“. Unstrittig war, dass Deutschland mitten in der dritten Welle der Pandemie steckte, jedoch bestand erheblicher Dissens in der Frage, wie dramatisch die

Situation wirklich sei und welche Maßnahmen getroffen werden müssten. Nach diversen Presseberichten waren sich die Regierungschefinnen und -chefs der Länder und die Bundeskanzlerin nicht einig, ob es weitere Lockerungen geben solle.

Schlussendlich hielten Bund und Länder fest, dass nach deutlich sichtbaren Erfolgen bei der Eindämmung des Infektionsgeschehens im Januar und Februar 2021 die hohe Verbreitung der Covid-19-Variante B.1.1.7 wieder zu einem starken Infektionsgeschehen und einer exponentiell wachsenden Dynamik geführt habe. Im April 2021, so wurde befürchtet, drohe ohne eine Begrenzung des Anstiegs der Neuinfektionen eine Überlastung des Gesundheitswesens, weshalb es konsequenter Maßnahmen bedürfe. Insbesondere Kontakte in Innenräumen müssten aufgrund der dort erhöhten Infektionsgefahr weitestgehend vermieden oder mit umfassenden Schutzmaßnahmen wie dem verpflichtenden Tragen von Masken mit hoher Schutzwirkung und der Nutzung von Schnelltests verbunden werden. Um das Übergreifen von Infektionen aus Regionen mit höheren Inzidenzen in Regionen mit niedrigeren Inzidenzen einzudämmen, müsse auch die Mobilität weiterhin eingeschränkt und auf das absolut notwendige Maß reduziert werden.

Vor diesem Hintergrund vereinbarten die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder unter anderem, die bestehenden Beschlüsse bis zum 18. April 2021 zu verlängern und die am 03. März 2021 vereinbarte „Notbremse“ für alle inzidenzabhängigen Öffnungsschritte konsequent umzusetzen. Darüber hinaus solle in Landkreisen mit einer Sieben-Tage-Inzidenz von über 100 durch zusätzliche Maßnahmen (u. a. Ausgangsbeschränkungen, verschärfte Kontaktbeschränkungen) dafür Sorge getragen werden, dass die Neuinfektionszahlen wieder verlässlich sinken.

Um das exponentielle Wachstum der 3. Welle zu durchbrechen, wurde beschlossen den 1. April (Gründonnerstag) und den 3. April (Karsamstag) 2021 einmalig als „Ruhetage“ zu definieren und dies mit weitgehenden Kontaktbeschränkungen vom 1. bis zum 5. April zu verbinden. Hierzu würde der Bund einen Vorschlag zur rechtlichen Umsetzung einschließlich der Begründung vorlegen.

Coronatests für Schüler*innen, Lehrkräfte und Kitabeschäftigte sollten auf möglichst zwei Testungen pro Woche ausgeweitet werden. Konkrete Vereinbarung zum weiteren Betrieb von Schulen und Kitas, etwa zu möglichen Schließungen oder anderen Einschränkungen, wurden wegen der Zuständigkeit der Länder nicht getroffen.

Am 12. April 2021 wollten sich die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder im Lichte der weiteren Entwicklung des Infektionsgeschehens erneut beraten (Bundesregierung, 2021d). Wegen erheblicher rechtlicher Hindernisse teilte die Bundeskanzlerin den Regierungschefinnen und -chefs der Länder am 24. März 2021 jedoch mit, dass die im Beschlusstext enthaltenen Bestimmungen zu den

zusätzlichen Ruhetagen an Gründonnerstag und Karsamstag von der Bundesregierung nicht umgesetzt werden könnten.

In einer kurzen und außergewöhnlichen Fernsehansprache bat die Bundeskanzlerin zudem die Bürger*innen um Verzeihung für die Kehrtwende und übernahm hierfür die volle Verantwortung: „Dieser Fehler ist einzig und allein mein Fehler“. „Ein Fehler muss als solcher benannt und vor allem korrigiert werden – und wenn möglich hat das noch rechtzeitig zu geschehen“ (<https://www.bundesregierung.de/breg-de/mediathek/merkel-statement-osterruhe-1881092>).

Die Kultusminister*innen führten am 8. April 2021 eine weitere Videokonferenz durch und setzten sich in ihrem Beschluss „*Flächendeckend testen, Unterricht und Prüfungen*“ erneut dafür ein, Schulen so weit wie möglich prioritär offen zu halten. Ihnen sei bewusst, dass auch der Lernort Schule sich nicht vom Pandemiegeschehen abkoppeln könne. Gleichwohl würden sie – durch eine umfassende Test- und Impfstrategie begleitet – im modifizierten Regelbetrieb oder im Wechselmodell so viel Präsenzunterricht wie möglich anbieten wollen. Dabei seien insbesondere die Schüler*innen bzw. die Jahrgangsstufen zu priorisieren, die im Schuljahr 2021/22 ihren Schulabschluss anstreben.

Allen Schüler*innen sowie den Lehrkräften und sonstigen an Schule Beschäftigten sollte, so der Beschluss, zweimal wöchentlich ein Selbsttest und allen Beschäftigten an Schulen, die im unmittelbaren Kontakt zu Schüler*innen stünden, ein frühestmöglicher Impftermin angeboten werden.

Auch wurde betont, dass die Abschlussprüfungen im Schuljahr 2020/21 durchgeführt werden sollten, da sich die Schüler*innen der Abschlussklassen trotz der Pandemiesituation hierauf gut hätten vorbereiten können und die Schulen und die Bildungsverwaltungen dafür gesorgt hätten, dass bei den Abschlussprüfungen die geltenden Hygiene- und Abstandsregelungen eingehalten werden könnten.

Da für die Kultusminister*innen die Kompensation pandemiebedingter Lernrückstände hohe Priorität habe, begrüßten sie das gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung geplante Förderprogramm zum Abbau pandemiebedingter Lernrückstände bei Schüler*innen und forderten die Bundesregierung auf, die hierzu bundeseitig notwendige Finanzierung sicherzustellen (KMK, 2021e).

Das für den 12. April 2021 geplante Treffen der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder fand nicht wie geplant statt. Stattdessen sollte das Infektionsschutzgesetz verschärft werden. Nach Presseberichten hat Kanzleramtsminister Helge Braun in einer Besprechung mit den Ländern am 11. April 2021 deutlich gemacht, dass die Bundesregierung von einer verschärften Infektionslage ausgehe, die noch sechs bis acht Wochen andauern werde. Erste Bestrebungen zur Änderung

des Infektionsschutzgesetzes, die härtere Lockdown-Regelungen vorsahen, wurden nach Presseberichten von den Ländern heftig kritisiert. Eingewendet wurde u. a., dass neben dem Inzidenzwert auch andere Kriterien herangezogen werden sollten. Zudem wurden verfassungsrechtliche Bedenken geäußert.³

Am 13. April 2021 beschloss das Bundeskabinett den Entwurf eines Vierten Gesetzes zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite. Der Bundestag verabschiedete das Gesetz am 21. April 2021 (Bundestag, 2021a; 2021b, S. 28261 f.), der Bundesrat stimmte am 22. April 2021 zu (Bundesrat, 2021a, 2021b). Am 23. April 2021 ist es in Kraft getreten.

Neben den Diskussionen von Bund und Ländern zu möglichen Lockerungen oder Verschärfungen des Lockdowns während der dritten Pandemiewelle entstand im April 2021 eine zweite Diskussionslinie über Impfungen für Personen zwischen zwölf und 17 Jahren. Die Zurückhaltung der Ständigen Impfkommission (STIKO), die wegen fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisse keine entsprechende Empfehlung aussprach, wurde zum Teil heftig von Mitgliedern von Landesregierungen und vom Bundesgesundheitsminister kritisiert. Trotz ausstehender STIKO-Empfehlung erklärten die Minister*innen und Senator*innen für Gesundheit der Länder im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Gesundheit am 06. Mai 2021, es sei ihr gemeinsames Ziel, allen Zwölf- bis 17-Jährigen bis Ende des Sommers eine Erstimpfung mit dem Impfstoff von BioNTech/Pfizer (BNT) in Impfzentren, durch Reihenimpfungen in den Schulen oder auf vergleichbaren Wegen unter Einbindung der Ärzteschaft anzubieten. Die hierfür notwendigen Impfdosen für die Erst- und Zweitimpfungen würden die Länder zusätzlich erhalten (GMK, 2021b).

Vom Bundeskabinett wurden am 5. Mai 2021 Eckpunkte für das mit den Ländern verhandelte Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ beschlossen (Bundesregierung, 2021e).⁴

Am 27. Mai 2021 bekräftigten die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder in einer erneuten Videokonferenz mit Hinweis auf eine vermutlich bevorstehende Zulassung des Impfstoffs von BioNTech/Pfizer für Kinder und Jugendliche ab zwölf Jahren durch die Europäische Arzneimittel-Agentur (EMA) ihr Ziel, allen Impfwilligen bis zum Ende des Sommers ein Impfangebot zu unterbreiten. Kinder und Jugendliche ab zwölf Jahren könnten sich ab dem 7. Juni 2021, dem Ende der bisherigen Impfpriorisierung, in vergleichbarer Weise wie andere Impfwillige,

3 Vgl. hierzu beispielsweise die Berichterstattung auf Spiegel-Online am 10.04.2021 unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/die-geplanten-neuerungen-und-ihre-fallstricke-a-f2295735-1e6a-4098-974f-c5595593384f> oder am 12.04.2021 unter <https://www.spiegel.de/politik/corona-infektionsschutzgesetz-fdp-warnt-vor-blamage-im-bundestag-a-0f98cdf5-2ba4-4376-9073-dab1cd7ac817>

4 Zu Einzelheiten des Aktionsprogramms und zu seiner Beschlussfassung im Bundestag und Bundesrat siehe den nachfolgenden Abschnitt dieses Editorials.

die keiner Priorisierung unterliegen, um einen Impftermin insbesondere bei den niedergelassenen Ärzt*innen bemühen. Sie erklärten ferner, der Schulbetrieb werde auch in Zukunft sicher und unabhängig davon sein, wie viele Schüler*innen ein Impfangebot wahrnehmen würden (Bundesregierung, 2021f).

Die Kultusminister*innen befassten sich am 10. Juni 2021 eingehend mit dem schulischen Regelbetrieb im kommenden Schuljahr 2021/22 und sprachen sich dabei für einen uneingeschränkten Regelbetrieb aus. Sie hielten fest, dass Schüler*innen während der bisherigen Pandemie besonders große Lasten tragen mussten, indem sie – phasenweise und regional verschieden – keinen oder nur sehr eingeschränkten Zugang zu ihrer Schule als einem zentralen Ort des Lernens und des sozialen Miteinanders hatten. Gemeinsam seien sie davon überzeugt, dass der Präsenzunterricht in seiner ganzen Breite die notwendige Grundlage erfolgreichen Lehrens und Lernens sei, und waren sich deshalb auch einig, dass alle Schulen mit Beginn des neuen Schuljahrs 2021/22 dauerhaft im Regelbetrieb (regulärer Schulbetrieb mit allen Schulfächern und Unterrichtsstunden) arbeiten sollten, wobei die je nach Infektionsgeschehen geltenden Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen zu beachten seien (KMK, 2021 f.).

Ein vollständiger Präsenzunterricht mit allen damit verbundenen Möglichkeiten sei zudem eine zentrale Voraussetzung, um die geplanten vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche wirksam einsetzen zu können. Schulische und außerschulische Angebote, die das soziale Miteinander fördern, würden grundsätzlich unter Einbeziehung von außerschulischen Lernorten und durch Kooperationen mit externen Partner*innen (beispielsweise in den Bereichen Sport, Kultur sowie künstlerische und ästhetische Bildung) gestaltet und auch Schulfahrten oder Austauschprogramme sollten wieder möglich sein. Für die Schüler*innen, die im nächsten Jahr einen Schulabschluss absolvieren, würden die Kultusminister*innen – wie schon 2020 und 2021 – angemessene Regelungen finden, damit ihnen beim Schulabschluss keine Nachteile entstünden. Sie bekräftigten, wie die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs bereits am 27. Mai 2021, dass der Regelbetrieb nicht an individuelle Impfungen von Schüler*innen bzw. Impfquoten geknüpft sei (ebd.).

Mit der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Corona-Pandemie beschäftigten sich die für Gesundheit zuständigen Minister*innen und Senator*innen der Länder in ihrer 94. Konferenz am 16. Juni 2021. Sie begrüßten die Anstrengungen des Bundes und der Länder zur Aufrechterhaltung des Betriebs von Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen durch Hygienepläne, Impf- und Testangebote. Bei Maßnahmen zur Bewältigung der Corona-Pandemie würden sie stets deren Auswirkungen auf das körperliche, psychische und geistige Wohl von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen wollen. Sie sahen darüber hinaus die Notwendigkeit, langfristig Maßnahmen zu erarbeiten, die geeignet seien, den schädlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psychische und physische Gesundheit von Kindern

und Jugendlichen entgegenzuwirken. In einem viele Einzelpunkte umfassenden Beschluss wurde u. a. festgehalten, dass zusammen mit anderen Ressorts und externen Sachverständigen und Akteur*innen Maßnahmen zur Bewegungs- und Ernährungsförderung für Kinder und Jugendliche unter (partiellen) Lockdown-Bedingungen neu entwickelt würden.

Ferner baten sie um Unterstützung für ihre Bitte an den Bundestag, eine Enquete-Kommission einzurichten, die insbesondere den aktuellen Kenntnisstand zu resilienzfördernden Faktoren sowie den gesundheitlichen Folgen der Corona-Pandemie zusammenfassen und Vorschläge zur Sicherung oder Förderung der physischen und/oder psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen unterbreiten solle. Zudem sollten die Forschung zu den Auswirkungen der Pandemiefolgen auf die seelische und körperliche Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, insbesondere zu Fehlernährung und Bewegungsmangel, intensiviert, die Wirksamkeit pandemiebegleitender Präventionsmaßnahmen evaluiert und eine langfristige und systematische Beobachtung und wissenschaftliche Aufarbeitung der kurz-, mittel- und langfristigen Folgen der Corona-Pandemie auf die somatische und psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sichergestellt werden (GMK, 2021c).

Obwohl die STIKO bislang nur eine Corona-Schutzimpfung von vorerkrankten sowie von Kindern und Jugendlichen, in deren Umfeld sich Angehörige oder andere Kontaktpersonen mit hoher Gefährdung für einen schweren Erkrankungsverlauf befinden, empfohlen hatte, beschlossen die für Gesundheit zuständigen Minister*innen und Senator*innen der Länder am 02. August 2021, Impfungen für Zwölf- bis 17-Jährige in Impfzentren, mit anderen niedrigschwelligen Angeboten oder durch die niedergelassenen Kinder-, Jugend- und Hausärzt*innen anzubieten. Dabei sei eine entsprechende ärztliche Aufklärung erforderlich sowie eine ggf. notwendige Zustimmung der Sorgeberechtigten einzuholen. Die Angebote seien so auszugestalten, dass die Freiwilligkeit der Annahme dieses Impfangebotes nicht in Frage gestellt werde (GMK, 2021d).

Vier Tage später, am 6. August 2021, sprachen sich die Kultusminister*innen der Länder erneut für einen schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/22 aus. Präsenzbetrieb sei das Gebot der Stunde. Schulen seien insbesondere hinsichtlich des Rechts auf Bildung systemrelevant. Kontinuierlichem und vollständigem Präsenzunterricht am Lern- und Lebensort Schule mit allen damit verbundenen Möglichkeiten müsse im Schuljahr 2021/22 in der Gesellschaft höchste Priorität eingeräumt werden, da dieser die Grundlage der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und zugleich eine zentrale Voraussetzung zur Umsetzung der vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche – sowohl im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona“ als auch der zahlreichen landesseitigen Lernfördermaßnahmen und Förderinstrumente zur Bekämpfung pandemiebedingter Lernrückstände – sei (KMK, 2021g).

Wiederum vier Tage später, am 10. August 2021, diskutierten die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder erneut Maßnahmen zur Bewältigung der Corona-Pandemie. Nachdem im Frühjahr die Infektionszahlen gesunken seien und sich im Sommer auf niedrigem Niveau bewegten, würden diese in den letzten Wochen wieder ansteigen. Der weitere Verlauf der Pandemie hänge maßgeblich davon ab, wie hoch die Impfquote in Deutschland sei. Deshalb appellierten sie eindringlich an die Bevölkerung, sich schnellstmöglich impfen zu lassen. Die üblichen Präventionsauflagen – Abstand halten, Händehygiene beachten, das Tragen von Masken sowie regelmäßiges Lüften in Innenräumen – würden weiterhin gelten.

Sie beschlossen u. a., die seit wenigen Wochen tagesaktuell erhobene Hospitalisierung von Covid-19-Patienten neben der Inzidenz und der Impfquote als weiteren Indikator bei der Beurteilung des Infektionsgeschehens zu berücksichtigen. Hierzu solle das Infektionsschutzgesetz entsprechend geändert werden.

Die Länder würden ferner die „3G-Regel“ (Zutritt nur für geimpfte, genesene oder getestete Personen) durch entsprechende Verordnungen oder Verfügungen spätestens ab dem 23. August 2021 einführen, um einen weiteren Anstieg der Infektionszahlen zu vermeiden. Ausgenommen seien generell Kinder bis zum sechsten Lebensjahr und darüber hinaus Schüler*innen, die im Rahmen eines verbindlichen schulischen Schutzkonzeptes regelmäßig getestet würden. Abweichende Regelungen seien in denjenigen Ländern möglich, in denen die Sieben-Tage-Inzidenz in einem Landkreis stabil unter 35 Neuinfektionen pro 100.000 Einwohner*innen liege oder das Indikatorensystem eines Landes (das ggf. weitere Faktoren einbezieht, wie zum Beispiel die Hospitalisierung) ein vergleichbar niedriges Infektionsgeschehen widerspiegele.

Das Angebot kostenloser Bürgertests für alle werde mit Wirkung vom 11. Oktober 2021 beendet. Für Personen, die nicht geimpft werden könnten und für die keine allgemeine Impfempfehlung vorliege, bleibe es aber bestehen (Bundesregierung, 2021h).

Da die bisherigen Quarantäneregeln die Teilnahme von vielen Schüler*innen am vollständigen Präsenzunterricht einschränke, beschlossen die für Gesundheit zuständigen Minister*innen und Senator*innen der Länder im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Gesundheit am 6. September 2021, die Anordnung einer Quarantäne von Kontaktpersonen im Rahmen des infektiologisch Vertretbaren auf möglichst wenige Personen zu beschränken. Im Falle eines Infektionsfalls in einer Schulklasse solle grundsätzlich nicht mehr der gesamte Klassenverband in Quarantäne geschickt werden.

Quarantäneanordnungen seien in Abhängigkeit von der Einhaltung der allgemeinen Hygienemaßnahmen einschließlich eines Lüftungskonzeptes mit Frischluftzufuhr sowie eines Testkonzepts und Regelungen zum Tragen medizinischer Schutzmasken zu erlassen; geimpfte oder genesene Personen ohne Symptome seien von Quarantäne-

anordnungen grundsätzlich ausgenommen. Eingeräumt wurde die Möglichkeit einer „Freitestung“ für enge Kontaktpersonen ohne Symptome nach fünf Tagen. Die übrigen Schüler*innen der Klasse, die nicht als enge Kontaktpersonen eingestuft seien, würden für eine gewisse Zeit im Rahmen der etablierten Testkonzepte intensiver getestet. Die zuständige Gesundheitsbehörde träge die jeweils erforderlichen Maßnahmen und könne im Einzelfall abweichende Entscheidungen treffen (GMK, 2021e).

Der Bundestag stimmte am 7. September 2021 und der Bundesrat am 10. September 2021 der Änderung des Infektionsschutzgesetzes im Sinne der Beschlüsse des Bundes und der Länder vom 10. August 2021 zu (Bundestag, 2021e; 2021f, S. 31174; Bundesrat, 2021e; 2021f, S. 364 ff.)⁵.

Die am 16. September 2021 veröffentlichte *Country Note* für Deutschland des Ländervergleichs „Bildung auf einen Blick“ der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) weist aus, dass 37 OECD-Staaten ihre Schulen seit März 2020 für kurze oder längere Zeiträume pandemiebedingt komplett schließen mussten, wobei die Zahl der ausgefallenen Schultage allerdings erheblich variiert. In Deutschland blieben die Grundschulen demnach an insgesamt 64 Tagen vollständig geschlossen, die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I an 85 Tagen. Damit liegt Deutschland im Durchschnitt der OECD-Staaten. Allerdings blieb der Schulbetrieb in Deutschland deutlich länger beeinträchtigt als in den meisten anderen von der OECD betrachteten Staaten. Zwischen März 2020 und Mai 2021 öffneten die deutschen Bildungseinrichtungen an weiteren 103 Tagen nur teilweise, etwa für Wechsel- oder Hybridunterricht. Der Durchschnitt der anderen betrachteten Staaten liegt bei 57 Tagen (OECD, 2021, S. 6).

Zusammenfassend ist aus unserer Sicht festzuhalten, dass sich in dem betrachteten Zeitraum die Schwerpunkte des auf Schule und Schüler*innen bezogenen politischen Diskurses mehrfach verschoben. Ging es zunächst um Einschränkungen des Präsenzunterrichts und die anschließenden schrittweisen Öffnungen, dominierte im Zusammenhang mit den wieder ansteigenden Infektionszahlen ab dem Sommer die Diskussion um Impfangebote für Zwölf- bis 17-Jährige – die unter Zwölf-Jährigen, für die noch kein Impfstoff zugelassen ist, wurden in dieser Diskussion geradezu „vergessen“ – und um die Bereitstellung von mobilen Lüftungsgeräten in den Klassenräumen.⁶ Ein weiteres hier ebenfalls nicht näher behandeltes Diskussionsthema war der unzureichende Abruf von Mitteln aus den verschiedenen Teilen des von Bund und Ländern beschlossenen Digitalpaktes.

5 Zu den aktuell in den Ländern geltenden Schutzregeln vgl. Bundesregierung (2021g).

6 Diese Diskussion haben wir in der vorliegenden Chronologie nicht weiter aufgegriffen.

2 Das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“

In ihrer Sitzung am 8. Februar 2021 setzen sich die Kultusminister*innen u.a. mit coronabedingten Lernrückständen der Schüler*innen auseinander und beschloss, den Versuch zu unternehmen, diese mit gezielten Fördermaßnahmen insbesondere für benachteiligte Schüler*innen in Form von Differenzierung, Intensivierung und etwaigen bedarfsgerechten zusätzlichen Angeboten in den Jahren 2021 und 2022 auszugleichen. In diesem Zusammenhang begrüßten sie die Bereitschaft des Bundes, sich an einem gemeinsamen Förderprogramm zu beteiligen (KMK, 2021a).

In den folgenden Wochen verhandelten die Länder dann mit dem BMBF über die Ausgestaltung und insbesondere auch über die Finanzierung eines solchen Programms, das die diesbezüglichen eigenen Förderaktivitäten der Länder ergänzen sollte.

Nach dem vorläufigen Abschluss der Beratungen der Länder mit dem BMBF – sehr lange strittig waren von der Bundesbildungsministerin geforderte Lernstandserhebungen noch vor den Sommerferien – beschloss das Bundeskabinett am 5. Mai 2021 Eckpunkte für das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ (Bundesregierung, 2021e).

Mit den vorrangigen Zielen, Lernrückstände abzubauen, die frühkindliche Bildung zu stärken sowie Ferienfreizeiten und außerschulische Angebote zu fördern, kündigte die Bundesregierung an, die Länder in den Jahren 2021/22 mit insgesamt zwei Milliarden Euro zu unterstützen, denn Kinder und Jugendliche hätten während der Corona-Pandemie nicht nur etliche Schulstunden verpasst und Lernstoff versäumt. Sie hätten auch im Alltag auf viele Dinge, wie Kontakte mit Gleichaltrigen, Sport und Bewegung, Spielen und Austausch in der Gruppe, Kultur und Reisen auch als Familie verzichten müssen. Sie würden deshalb ganz besondere Aufmerksamkeit benötigen. Es gelte zu verhindern, dass sich bestehende Ungleichheiten verfestigen. Alle jungen Menschen, so die zum Ausdruck gebrachte Überzeugung, sollen ihre Bildungsziele erreichen und ihre Persönlichkeit entwickeln können (ebd.).

Vorgesehen waren im Programm eine Milliarde Euro zum Abbau von Lernrückständen und eine Milliarde zur Förderung frühkindlicher Bildung, für Freizeit-, Ferien- und Sportaktivitäten sowie für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Alltag und in der Schule (ebd.).

Da wegen der bevorstehenden Sommerpause des Bundestages und des Endes der Legislaturperiode nur noch wenig Zeit für ein entsprechendes Gesetzesvorhaben zur Finanzierung des Aktionsprogramms zur Verfügung stand – die letzte reguläre Sitzungswoche endete am 25. Juni 2021 – wurde die notwendige gesetzliche Regelung der Finanzierung des Aktionsprogramms mit dem sich bereits in der parlamenta-

rischen Beratung befindlichen Entwurf eines Gesetzes zur erleichterten Umsetzung der Reform der Grundsteuer verknüpft. Der federführende Finanzausschuss empfahl deshalb am 9. Juni 2021, zur Unterstützung der Länder im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona“ eine Änderung zur Umsatzsteuerverteilung 2021/22 in § 1 des Finanzausgleichsgesetzes mit in das Gesetz aufzunehmen (Bundestag, 2021c, S. 3).

Am 10. Juni 2021 beschloss der Bundestag dann das *Gesetz zur erleichterten Umsetzung der Reform der Grundsteuer und Änderung weiterer steuerrechtlicher Vorschriften (Grundsteuerreform-Umsetzungsgesetz – GrStRefUG)* und stimmte damit der Finanzierung des Aufholprogramms über eine Änderung der Aufteilung der Umsatzsteuer zwischen Bund und Ländern zu (Bundestag, 2021d, S. 30131 f). Am 25. Juni 2021 erhielt das Gesetz auch die Zustimmung des Bundesrates (Bundesrat, 2021c; 2021d, S. 334).

Die beschlossene Regelung des Aktionsprogramms sieht einen vertikalen Finanzausgleich zwischen Bund und Ländern vor. Zusätzliche Regelungen für einen horizontalen Finanzausgleich, d.h. einen zusätzlichen Ausgleich zwischen den Ländern unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Finanzkraft, sind nicht vorgesehen worden. Das heißt, dass der den Ländern vom Bund zusätzlich zur Verfügung gestellte Anteil an den Umsatzsteuern in Höhe von zwei Milliarden Euro allein entsprechend der Umsatzsteueranteile der einzelnen Länder aufgeteilt wird. Der Verteilungsschlüssel entspricht damit in etwa dem Bevölkerungsanteil der einzelnen Länder.

Zu welchen Effekten dies führt, haben Fickermann und Hoffmann (2021) berechnet. Betrachtet man nur die eine Milliarde Euro, die zum Abbau von Lernrückständen vorgesehen ist, entfallen beispielsweise auf jede*n Schüler*in einer allgemeinbildenden Schule im Bundesdurchschnitt 120,04 Euro bei einer Spannweite von 112,03 bis 134,29 Euro (ebd., S. 353). Eine Abhängigkeit der für Fördermaßnahmen zur Verfügung stehenden Gelder allein vom Bundesland, in dem ein*e Schüler*in zur Schule geht, ist jedoch nicht bedarfsgerecht. Dabei gibt es, wie die Autor*innen herausstellen, zu diesem Modus der Mittelverteilung durchaus Alternativen. Exemplarisch stellen sie Indikatoren zur Diskussion, die der politischen Intention einer besonderen Förderung benachteiligter Schüler*innen näherkommen und die die Verteilungswirkungen unterschiedlicher Indikatorensysteme verdeutlichen.

In der schlussendlich getroffenen Vereinbarung zwischen Bund und Ländern sind die ursprünglich von der Bundesbildungsministerin geforderten verpflichtenden Lernstandserhebungen nicht mehr enthalten. In der Vereinbarung heißt es unter dem Punkt „Analysen zum Lernstand“ nur noch unverbindlich:

„Die Lehrkräfte vor Ort können ihre Schülerinnen und Schüler am besten einschätzen und mögliche Lernrückstände in den Blick nehmen. Sie werden dabei mit geeigneten Testmaterialien und Diagnoseinstrumenten unterstützt, die die Länder gemeinsam zur Verfügung stellen. Sie sollten soweit wie möglich für Lernstandsermittlungen eingesetzt und gezielt für die Ermittlung der Förderbedarfe und sozialen Unterstützungsbedarfe genutzt werden“ (BMBF & BMFSFJ, 2021b, S. 3).

Wie die im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona“ auf Länderebene ergriffenen Maßnahmen im Einzelnen aussehen, wird aktuell in einem Forschungsprojekt aufgearbeitet, das Marcel Helbig, Benjamin Edelstein, Detlef Fickermann und Carolin Zink am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) durchführen. Der Abschlussbericht der Untersuchung, die sich auf Dokumentenanalysen und Interviews mit Expert*innen aus den einzelnen Kultusministerien stützt, soll Ende Januar 2022 vorliegen. Schon jetzt aber kann festgehalten werden, dass sich die Architektur der betreffenden Landesprogramme in vielerlei Hinsicht beträchtlich unterscheidet, sei es etwa im Hinblick auf die Gewichtung von fachlichen und (psycho-)sozialen Aspekten, die Modi der Ressourcenzuweisung an Schüler*innen und Schulen oder die Rolle kommerzieller Nachhilfeanbieter.

Ergänzend zu dem beschlossenen Aktionsprogramm wurden Ende 2020 und im ersten Halbjahr 2021 verschiedene Expertisen, Sammelbände und Monographien veröffentlicht, in denen pandemiebedingte Lernlücken thematisiert und Vorschläge zu deren Schließung unterbreitet wurden. Zu nennen sind hier u. a. der von Egberts und Himmelrath (2020) herausgegebene Sammelband *„Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss“*, der von Maaz und Becker-Mrotzek (2021) herausgegebene Sammelband *„Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen“*, der von Dohmen und Hurrelmann (2021) herausgegebene Sammelband *„Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden“*, die Stellungnahme der Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung *„Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern“* (FES, 2021), die Empfehlungen der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK *„Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren“* (StäwiKo, 2021) und schließlich die Monographie von Zierer (2021) *„Ein Jahr zum vergessen. Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern“*.

Neben den pandemiebedingten Lernlücken werden zunehmend auch die psychosozialen Folgen der Pandemie thematisiert. Die 8. Ad-hoc-Stellungnahme zur Coronavirus-Pandemie der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2021) trägt beispielsweise den Titel *„Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen“*. Die 94. Konferenz der für Gesundheit zuständigen Minister*innen und Senator*innen der Länder fasste am 16. Juni 2020 den umfangreichen Beschluss *„Zukunft gestalten – die Gesundheit von Kin-*

dern und Jugendlichen im Kontext der Corona-Pandemie“ (vgl. hierzu auch die Ausführungen im ersten Abschnitt des Editorials). Das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) legten Ende Juni dem Bundeskabinett eine Übersicht zu den gesundheitlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche und Mitte September den Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“ vor.

3 Datengrundlagen für eine wissenschaftliche Politikberatung

Die unzureichenden und teilweise fehlenden Datengrundlagen im Zusammenhang mit der Pandemie haben Fickermann und Edelstein (2021, S. 21 ff.) schon im Editorial des 17. Beiheftes problematisiert. Jüngst ist nun eine vom BMBF in Auftrag gegebene Studie veröffentlicht worden, in der sich die Autor*innen im Rahmen des Projektteams „Forschung und Beratung zur Krisenbewältigung COVID-19-Pandemie“ grundsätzlicher mit dem Thema „Daten als Grundlage für wissenschaftliche Politikberatung“ auseinandersetzen (Kuhlmann, Franzke, Dumas & Heine, 2021). Wegen ihrer Bedeutung für wissenschaftliche Politikberatung sollen im Folgenden zentrale Aussagen aus dem Management Summary der Studie berichtet werden: Die Autor*innen zeigen, dass Daten in der Krise eine herausragende Bedeutung für die wissenschaftliche Politikberatung, administrative Entscheidungsvorbereitung und politische Entscheidungsfindung haben. Sie identifizieren vielfältige Defizite hinsichtlich der Verfügbarkeit, Qualität, Zugänglichkeit, Teilbarkeit und Nutzbarkeit von Daten. Datenproduzierende und -verwendende seien so vor erhebliche Herausforderungen gestellt. Neue datenstrategische Ansätze seien nötig, um die wissenschaftliche Politikberatung weiterzuentwickeln und dazu beizutragen, die Resilienz staatlicher Institutionen in Krisenzeiten zu stärken. Zudem habe es vor allem in der Frühphase der Krise erhebliche Kommunikationsprobleme und Unsicherheiten in der wechselseitigen Erwartungshaltung von wissenschaftlichen Datengebenden und politisch-administrativen Datennutzenden gegeben. Das Bewusstsein und wechselseitige Verständnis für die spezifischen Rollenprofile der am wissenschaftlichen Politikberatungsprozess beteiligten Akteur*innen habe sich im Lauf der Zeit zwar verbessert, sei aber nach wie vor unzureichend. Die Abwägung und Bewertung von widersprüchlichen Daten und deren ggf. unterschiedlichen Interpretationen müsse Politik als ihre eigene Aufgabe akzeptieren.

Die Studie weist in vielen Bereichen auf deutliche Datendefizite, das Fehlen von wichtigen Datenbeständen und eine teilweise unzureichende Tiefenschärfe und Differenziertheit verfügbarer Datenbestände für eine krisenbezogene Politikberatung hin. Als Beispiele führen sie sozialstrukturelle Daten zur Schwere der Pandemiebetroffenheit verschiedener Gruppen oder kleinräumige Daten über Belastungs- und Kapazitäts-

parameter, etwa zur Personalabdeckung auf Intensivstationen, in Gesundheitsämtern und Pflegeeinrichtungen, an. Einen weiteren Mangel sehen sie in belastbaren repräsentativen Daten über Infektionsorte und -dynamiken, zur Rolle von Berufs- und Altersgruppen und des Sozial- bzw. Freizeitverhaltens für die Beurteilung der Infektionsdynamik. Diese Defizite würden ihres Erachtens mit der mangelnden interdisziplinären Ausrichtung datengebender Politikberater*innen, insbesondere der fehlenden Einbindung von Sozialwissenschaftler*innen, der Dominanz von Prognosen und Modellrechnungen gegenüber empirischen „Vor-Ort-Studien“, mit datenschutzrechtlichen Restriktionen sowie nicht zuletzt auch mit dem Zeitmangel in der Krise zusammenhängen.

Nach Auffassung der Autor*innen besteht eine wesentliche Herausforderung datenbasierter wissenschaftlicher Politikberatung darin, die Menge und Vielfalt vorhandener Daten so zu bündeln, aufzubereiten und zugänglich zu machen, dass verschiedene politisch-administrative Entscheider*innen mit unterschiedlichen Zwecksetzungen auf diese Daten zugreifen und sie (nach-)nutzen können. Für die Reform einer datenbasierten wissenschaftlichen Politikberatung schlagen die Autor*innen acht Optimierungsmaßnahmen vor, darunter etwa eine verstärkte Investition in Begleitforschung, die Modernisierung von Registern und deren leichtere Nutzung (Kuhlmann et al., 2021, S. 33 ff.). Es gehe ihnen, so die Autor*innen, nicht allein darum, ein „Mehr“ an Daten zu produzieren und deren Qualität, Verknüpfung und Teilbarkeit zu verbessern. Vielmehr müssten auch die Anreizstrukturen und Interessenlagen in Politik, Verwaltung und Wissenschaft sowie die Kompetenzen, Handlungsorientierungen und kognitiv-kulturellen Prägungen der verschiedenen Akteur*innen in den Blick genommen werden. Die Herausforderung bestehe darin, die Wissenschafts- und Informationslogik mit der politischen Handlungsrationalität und Verwaltungskultur besser in Einklang zu bringen.

Was von den Autor*innen hier auf eher allgemeiner Ebene festgehalten wird, gilt allemal auch für den Bereich des Schul- und Bildungswesens im Besonderen. So wäre es ohne Zweifel wünschenswert gewesen, das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ anhand von Daten zu den tatsächlichen Lernrückständen, aber auch zur psychosozialen Situation der Kinder und Jugendlichen wissenschaftlich grundlegender zu fundieren. Entsprechende Daten liegen jedoch bislang gerade im Hinblick auf Lernrückstände nur sehr bedingt vor; aktuelle Ergebnisse von systematischen Lernstandserhebungen⁷ zum Ende des Schuljahrs 2020/21 bzw. zu Beginn des laufenden Schuljahrs 2021/22 sind bis zum Redaktionsschluss dieses Beiheftes (26.09.2021) bislang sogar nur für Drittklässler*innen von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) mittels einer Pressemitteilung am 10. September 2021 berichtet worden

⁷ Ergebnisse von nationalen und internationalen Lernstandserhebungen, die im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2019/20 durchgeführt wurden, finden sich in dem Beitrag von Tobias Böttger und Klaus Zierer sowie in dem Beitrag von Christoph Helm, Stephan Gerhard Huber und Alexandra Postlbauer in diesem Beiheft.

(BSB, 2021). Dabei wurde schon während der laufenden Verhandlungen von Bund und Ländern zu dem Aktionsprogramm auf die notwendigen Datengrundlagen für ein effizientes und effektives Aktionsprogramm hingewiesen, nicht zuletzt im Rahmen der beiden in der DDS erschienenen Diskussionsbeiträge *„Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen – Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern“* (Kuhn & Voges, 2021) und *„Daten für Taten – Verbesserung der Datengrundlagen für zielgerichteteres politisches Handeln zur Eindämmung und Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie“* (Fickermann, 2021).

Zum Ende des Schuljahres 2020/21 holte das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) die ursprünglich für 2020 geplanten Erhebungen zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards der KMK für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik nach. Ausweislich der Homepage des IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/>) sollen die Ergebnisse jedoch erst im Herbst 2022 (!) veröffentlicht werden.

4 Aspekte staatlichen Handelns während der Pandemie

Die Ausführungen zu den Machtdynamiken in den beiden vorangegangenen Beiheften zum Thema „Schule und Corona“ (vgl. Fickermann & Edelstein 2020b, S. 14f.; Fickermann & Edelstein 2021b, S. 17 ff.) sollen an dieser Stelle nicht fortgeführt werden. Stattdessen soll auf drei jüngere, eher politikwissenschaftliche Veröffentlichungen verwiesen werden, die sich mit dem Umgang mit den mit der Corona-Pandemie verbundenen Herausforderungen und mit ihrer Bewältigung kritisch auseinandersetzen. Den drei Veröffentlichungen gemein ist, dass sie viele Anregungen bieten, sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik auseinanderzusetzen. Dieses spannungsreiche Verhältnis ist auch in der Schul(politik)forschung immer wieder Gegenstand gewesen; bezogen spezifisch auf Entscheidungsfindungsprozesse in der Corona-Pandemie ist dies jedoch bisher ein Desiderat.

In dem ersten hier behandelten und von Martin Florack, Karl-Rudolf Korte und Julia Schwanholz herausgegeben Sammelband *„Coronakratie – Demokratisches Regieren in Ausnahmezeiten“* sind neben einer lesenswerten Einleitung und einem Nachwort 28 Beiträge enthalten, die die Herausgeber*innen den folgenden fünf Oberthemen zugeordnet haben:

- 1) Anordnen, Steuern, Managen: Politikmanagement und Frontakteure
- 2) Teilnehmen, Teilhaben, Kontrollieren: Plenum und Arenen
- 3) Kommunizieren, Senden, Verschwören: Meinungen und Einfluss
- 4) Interessieren, Durchsetzen, Blockieren: Macht und Organisation
- 5) Erforschen, Beraten, Erinnern: Wissen und Nicht-Wissen

Unter den Autor*innen sind Politik-, Sozial- und Rechtswissenschaftler*innen sowie Historiker*innen, die „Herausforderungen für beziehungsweise Reaktionen von Politik und Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven illustrieren“ (Florack, Korte & Schwanholz, 2021, S. 11). Mit Blick auf die Auswirkungen der Pandemie auf die Demokratie und ihre Resilienz wollen die Herausgeber*innen und Autor*innen Denkansätze geben. Es geht ihnen um die besonderen demokratischen Herausforderungen durch die Pandemie. Ihr Ziel ist das Ausloten eines andersartigen Modus des Regierens unter den Bedingungen des pandemischen Ausnahmezustandes (ebd., S. 12).

Unter Corona-Bedingungen habe sich ein neuer Mechanismus des politischen Managements herausgebildet, so Korte in seinem Beitrag (ebd., S. 25 ff.), den er als „kuratiertes Regieren“ bezeichnet, das durch die notwendige Umwandlung z. T. unvollständiger und intransparenter Informationen in politische Entscheidungen gekennzeichnet sei (ebd., S. 25 ff.).

Es überrascht daher nicht, dass in vielen Beiträgen immer wieder das wechselseitige, in vielen Fällen spannungsreiche und nicht immer unproblematische Verhältnis von Politik und Wissenschaft zumindest angedeutet wird. Gleiches gilt für das Verhältnis von Wissenschaft und Medien. Während für Wissenschaftler*innen der Umgang mit Nicht-Wissen und Unsicherheit selbstverständlich ist, sind für Medien – ähnlich wie auch für Politiker*innen – möglichst klare und eindeutige Aussagen und Festlegungen nahezu konstitutiv.

Hier ist nicht der Ort, die durchgängig sehr anregenden Beiträge des Sammelbandes einzeln zu besprechen und zu würdigen. Jedoch soll – notwendig etwas selektiv – das Resümee der Herausgeber*innen (S. 20 ff.) skizziert werden. Sie fragen dort, was wir aus der von ihnen so bezeichneten „Coronakratie“ lernen können, und benennen einige Punkte, die in der einen oder anderen Weise auch für das Politikfeld Schule von Bedeutung sind:

- Krisen seien die neue Normalität und die Politik gerate in einen immerwährenden Modus der Risikoentscheidungen. Politische Kommunikation sei als Mittel der Regierungssteuerung umso wichtiger; ebenso die Aneignung von Komplexitäts-Kompetenz und die Herausbildung einer professionellen Resilienz.
- Das Virus habe aufklärerische Wirkung. Was prä-pandemisch schlecht lief, funktioniere auch in der Pandemie nicht. Bestehende Ungleichheiten und strukturelle Defizite in der Gesellschaft würden verstärkt. Aber eingetretene Pfade würden vielfach ihre wegweisende Funktion behalten. Insofern bleibe abzuwarten, wie viel Neues in der künftigen Normalität stecken werde.
- Die Pandemie verändere das Verhältnis von Zivilgesellschaft, Staat und Wirtschaft. Soweit man den zu treffenden Maßnahmen eine Richtung gebe, bestünde eine Chance darin, auch die Zukunft zu gestalten. Das gelte für alle Aspekte eines Vor-

sorgestaates, aber sicher auch für die große Transformation in Richtung einer digitalen Nachhaltigkeitsgesellschaft.

- Was uns selbstverständlich erschien, sei es nicht gewesen. Alternativlosigkeit existiere nicht. Ausnahmezeiten seien Möglichkeitsmacher, im Guten wie im Schlechten. Wer Kontingenz in Serie erfahre, könne viel zuversichtlicher Gestaltungsoffensiven entfachen.

Moritz Schularick (2021) hat in seinem Buch *„Der entzauberte Staat. Was Deutschland aus der Pandemie lernen muss“* einen anderen, eher ernüchterten Blick auf die Funktionalität des Staates bei der Bewältigung der Pandemie. Seines Erachtens habe Deutschland, respektive „der Staat“, die erste Welle der Pandemie noch vergleichsweise gut bewältigt.

„Ab dem Herbst zeigte sich dann die andere Seite der deutschen Corona-Bekämpfung, als der Staat die Risiken der Pandemie proaktiv und vorausschauend hätte steuern müssen. Wenn zwei Wörter die Erfahrung vieler in dieser Phase der Pandemie beschreiben, dann diese beiden: geht nicht. Vieles ging nicht mehr im Pandemie-Deutschland seit dem Herbst. Anmeldeportale gingen nicht, Hotlines gingen nicht, Impfen am Wochenende ging nicht, Gurgeltests gingen nicht, Schnelltest für zuhause gingen erstmal auch nicht, Erfassung von Patientendaten in einem nationalen Pandemie-Register ging schon gar nicht, digitale Impfpässe gingen auch nicht so richtig. Es gab auch in jedem Einzelfall immer eine Begründung warum das so war und im Laufe der Zeit funktionierte vieles besser“ (Schularick, 2021, S. 37 f.).

Nach Ansicht des Autors begann das Problem dort, wo der Staat unter Druck neue Lösungen für neue Probleme finden musste, für die er nicht auf existierende Strukturen zurückgreifen konnte. Als Ursachen benennt er die Kombination von zwei Phänomenen: die bürokratische Regelungsdichte sowie die mangelnde Ausstattung, Dateninfrastruktur und Digitalisierung der Verwaltung. Die bürokratischen Prozesse seien komplex und durch Datenschutzanforderungen immer aufwändiger geworden; gleichzeitig seien die technischen Möglichkeiten unzureichend gewesen (Schularick, 2021, S. 38).

Insgesamt sei der Staat für seine Rolle als Risikomanager schlecht gerüstet. Notwendig ist, so der Autor, eine organisatorische und intellektuelle Infrastruktur, um mit künftigen Herausforderungen besser umgehen zu können (Schularick, 2021, S. 16). Der Staat brauche

„bessere Daten, und eine bessere Vernetzung mit der Wissenschaft. Er braucht ein anderes Mindset: mehr Dynamik, den Willen zum Handeln und das Selbstvertrauen zu erkennen, dass manchmal auch unkonventionelle Lösungen zum Erfolg führen können“ (ebd.).

Auch wenn man nicht allen Ausführungen des sieben Kapitel umfassenden Buches uneingeschränkt zustimmen kann – etwa denen zu der hemmenden Funktion des Datenschutzes – bietet es reichlich Material, um kritisch über den Staat und seine Funktionalität, seine Politiker*innen und seine Verwaltung nachzudenken. Nur unzureichend wird vom Autor jedoch die föderale Struktur Deutschlands als ggf. limitierender Faktor für konsistentes staatliches Handeln betrachtet – gerade im Bildungsbereich scheint dieser Faktor aufgrund der Kulturhoheit der Länder natürlich von herausgehobener Bedeutung.

Zentral für das von Korte so genannte „kuratierte Regieren“ (s.o., Florack et al., 2021, S. 25) sind teils unvollständige, intransparente und ggf. sich widersprechende Wissens- und Datenbestände, die von den Politiker*innen verarbeitet und in politisches Handeln umgesetzt werden (müssen). Alexander Bogner (2021) problematisiert in seinem Buch *„Die Epistemisierung des Politischen – Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet“* die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Rationalität in politischen Aushandlungsprozessen und bei politischen Entscheidungen. Viele politische Streitfragen, wie z. B. die Coronakrise oder die Impfdebatte, würden im Kern als Wissenskonflikte verhandelt. Streit finde vielfach um die überlegeneren Erkenntnisse statt und immer weniger gehe es um normative Fragen oder individuelle Handlungsoptionen. Dadurch würde das, was politische Prozesse ausmache und Grundlage für gesellschaftliche Konflikte sei – divergierende Werte, Interessen und Weltbilder – zunehmend aus dem Blick geraten.

5 Zu den einzelnen Beiträgen

Den Einstieg in den ersten Teil des Beiheftes, der sich empirischen Befunden zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 widmet, bilden zwei Übersichtsbeiträge, die sich auf je eigene Weise mit deutschen und internationalen Studien zum Ausmaß etwaiger pandemiebedingter Lernrückstände auseinandersetzen. Ausgehend von der Beobachtung, dass bisher vorliegende Übersichtsarbeiten in der Regel stark verdichtete Informationen zu den Ergebnissen entsprechender Studien liefern, legen Tobias Böttger und Klaus Zierer unter dem Titel *„Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schülerinnen und Schülern im In- und Ausland“* ein narratives Review vor, in dem neun thematisch einschlägige Studien vergleichsweise detailliert besprochen werden. Ziel der Autoren ist es, zu klären, ob sich in der Zusammenschau dieser Studien die in der wissenschaftlichen wie bildungspolitischen Diskussion verbreitete Annahme bestätigt, dass sich die pandemiebedingten Schulschließungen negativ auf die Leistungsentwicklung von Schüler*innen ausgewirkt haben. Damit Leser*innen die Befunde der aus den USA, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz, England und Deutschland stammenden Studien besser einordnen können, werden für jede der Studien zentrale Informationen wie

Stichprobengrößen und Erhebungsinstrumente referiert, ehe deren Ergebnisse im Hinblick auf etwaige Lernrückstände der untersuchten Schüler*innen in Mathematik, Sprache und/oder für mehrere Fächer kombiniert berichtet werden. Die von den Autoren auf diese Weise zusammengetragene Befundlage erweist sich als heterogen. Zwar zeigen sich über Schulstufen und Fachdomänen hinweg in der Mehrzahl der Studien in der Tat negative Effekte der Schulschließungen auf die fachlich-kognitiven Leistungen, wenn auch deren Größenordnung im Einzelnen variiert. In einigen der in den Review einbezogenen Studien wurden jedoch keine, in einem Fall sogar positive Effekte der Schulschließungen auf die Lernleistung gefunden. Abschließend werden Limitationen thematisiert, die sich aus der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Studienanlagen und den von Land zu Land variierenden schulsystemischen Rahmenbedingungen mit Blick auf die Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der referierten Befunde ergeben.

Während Böttger und Zierer mit ihrem Review eher in die Tiefe gehen, legen *Christoph Helm, Stephan Gerhard Huber* und *Alexandra Postlbauer* mit ihrem Beitrag „*Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020*“ eine Übersicht zur aktuellen Befundlage vor, die stärker in die Breite geht und die Perspektive nunmehr auch auf etwaige soziale Disparitäten erweitert. Ausgehend von theoretischen Überlegungen, die explizieren, warum (1) in Folge der pandemiebedingten Schulschließungen generell mit Lernrückständen zu rechnen ist, und warum (2) davon auszugehen ist, dass deren Ausmaß mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen variiert, präsentieren die Autor*innen in stark verdichteter Form Ergebnisse aus insgesamt 32 empirischen Studien, in denen das Ausmaß pandemiebedingter Lernrückstände und mehrheitlich auch deren Abhängigkeit von sozialen Faktoren untersucht wurde. Entsprechend der doppelten Fragestellung des Beitrags werden die Studien einerseits danach kategorisiert, ob in der untersuchten Schüler*innenpopulation generell Lerneinbußen beobachtet wurden, sowie andererseits danach, ob bezüglich des Ausmaßes der vorgefundenen Lerneinbußen soziale Ungleichheiten zutage traten, wobei zunächst Studien aus dem DACH-Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) und anschließend Studien aus anderen Ländern (Australien, Belgien, Brasilien, China, Großbritannien, Kanada, Niederlande, USA) behandelt werden. Wie bei Böttger und Zierer ergibt sich aus der Zusammenschau der Studienergebnisse wiederum ein vielschichtiges Bild. Auch hier werden in der Mehrzahl der Studien Lernrückstände nachgewiesen und auch die Erwartung zunehmender sozialer Disparitäten findet überwiegend Bestätigung. Für den DACH-Raum allerdings stellt sich die Befundlage interessanter Weise anders dar – hier überwiegen Studien, in denen weder bedeutende Lernrückstände noch eine Zunahme von Bildungsungleichheiten beobachtet wurden. Auch fanden sich negative Effekte der Schulschließungen über Studien hinweg tendenziell häufiger für den Primarbereich und die Fachdomäne Mathematik als in höheren Klassenstufen und der Domäne Lesen. Auch in diesem Beitrag werden von den Autor*innen abschließend die Limitationen ihres Reviews benannt.

An die Übersichtsbeiträge schließen sich zwei empirische Beiträge an, die Ergebnisse aus Längsschnittstudien berichten. Der Beitrag von *Christoph Weber, Christoph Helm* und *David Kemethofer* betrachtet schulschließungsbedingte soziale und ethnische Disparitäten im Lesen bei Grundschulkindern in Österreich. Sie fokussieren dabei nicht nur mögliche Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichem familiären Hintergrund auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der Schul- und Klassenebene im Hinblick auf die Komposition der Schüler*innenschaft. Im Rahmen des Beitrags gehen die Autoren der Frage nach, ob soziale und ethnische Disparitäten in den Leseleistungen von Zweitklässler*innen innerhalb und/oder zwischen Klassen zu genommen haben. Um die Fragestellung beantworten zu können, greifen die Autoren auf Daten aus der „Wir Wollen's Wissen!“-Studie zurück, in der das Lernverlaufsdiagnostik-Tool *quop* zur Testung u. a. der Lesekompetenz genutzt wurde. Während des Lockdowns erfolgte zusätzlich der Einsatz eines standardisierten Lesetests (ELFE II). Somit liegt eine Datengrundlage von 25 Klassen zu Grunde, die im Schuljahr 2019/20 vor der Schulschließung regelmäßig die Lernverlaufsdiagnostik-Tests nutzten und am Ende des Schuljahrs den ELFE II durchführten (n = 409 Schüler*innen). Die Analysen der Zweiebenenmodelle zeigen, dass ethnische und soziale Disparitäten nach der Schulschließung größer ausfallen, als dies aufgrund der vor dem Lockdown bestehenden Unterschiede zu erwarten gewesen wäre. In Bezug auf die Klassenzusammensetzung können keine statistisch signifikanten Effekte identifiziert werden. Die Autoren weisen abschließend auf der Grundlage ihrer Befunde auf die Bedeutung von kompensatorischen Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Schüler*innen hin.

Im Zuge der Schulschließungen wurde bereits im Frühjahr 2020 sehr differenziert auf mögliche Folgen für Kinder und Jugendliche hingewiesen, die weit über die schulpolitisch fokussierten Themen der Organisation von Prüfungen und der Entstehung und Kompensation von Lernrückständen hinausgingen. Hingewiesen wurde etwa auf mögliche psychosoziale Folgen wie (Zukunfts-)Ängste, Motivationsverlust etc. als Folge der belastenden Krisensituation insgesamt und besonders mit Blick auf die soziale Isolation. Der realisierte Distanzunterricht wurde im öffentlichen Diskurs nicht als gleichwertiger Unterricht wahrgenommen und massive Lernrückstände wurden als unabdingbare Folge postuliert. Vor diesem Hintergrund sind zunehmende Zukunftsängste – insbesondere für Schüler*innen in der Phase des Übergangs in die weiterführenden Schulen, in den Beruf oder ins Studium – mit Blick auf etwaige Etikettierungen („Corona-Abi“) und konkret schlechtere Ausgangs- und Anschlussperspektiven naheliegend. Diesem thematischen Feld widmen sich *Livia Jesacher-Rößler, Claudia Schreiner, Fred Berger, Christian Kraler, Susanne Roßnagl* und *Wolfgang Hagleitner* in ihrem empirischen Beitrag „*Schaffen wir das? Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II*“. Auf der Grundlage einer in Österreich durchgeführten Längsschnittstudie beleuchten sie die Lernsituation, Ängste und Unsicherheiten aus der Perspektive der Jugendlichen sowie damit zusammenhängende Faktoren im Kontext der Covid-19-Pandemie. Vertiefend betrachten sie mögliche Unterschiede zwischen Jugendli-

chen anhand ihrer gewählten Ausbildungswege (Lehre oder weiterführende Schule). Hierzu nutzen sie Daten von 234 Schüler*innen an sieben Mittelschulen in Tirol, die im Rahmen des Projekts *Modellregion Bildung Zillertal* erhoben wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen, die einen Übergang in die Sekundarstufe II anstrebten, im Vergleich zu jenen, die in eine Ausbildung wechseln wollten, größer war. Als relevanter Einflussfaktor auf das Ausmaß der empfundenen Unsicherheit erweist sich z.B. die selbst wahrgenommene Bewältigung des Distanzunterrichts. Vor dem Hintergrund ihrer erhobenen Daten betonen die Autor*innen die Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen für diese Jugendlichen, die in einer ohnehin herausfordernden bildungsbiografischen Phase von der Pandemie und ihren Restriktionen besonders betroffen waren bzw. sind.

Der Diskussionsteil des Beiheftes beginnt mit einem Beitrag von *Marcel Helbig*, der sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde zu pandemiebezogenen Lernrückständen mit aktuell diskutierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung dieser Lernlücken auseinandersetzt. Drei Leitfragen strukturieren seine Diskussion: Im Hinblick auf seine erste Leitfrage, „Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?“, kommt er zu der Einschätzung, dass „das normativ Wünschenswerte immer stärker dem pragmatisch Möglichen zu weichen [scheint]“. In Bezug auf die zweite Leitfrage, „Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen? Wie kann man die Lernlücken messen?“, werden die wenigen vorliegenden Erkenntnisse den noch weitgehend offenen Fragen gegenübergestellt. Unter der dritten Leitfrage, „Welche mittel- und langfristigen Lösungen werden diskutiert und wie sind diese zu bewerten?“, skizziert der Autor verschiedene mögliche Handlungsoptionen der Bildungspolitik zum Umgang mit entstandenen Lernrückständen. Dabei wirft er sowohl Fragen nach dem Maßstab auf, der als Orientierung herangezogen werden könnte, als auch nach der Wirksamkeit und Umsetzbarkeit solcher Maßnahmen. Anschließend werden von ihm die Vor- und Nachteile von bildungspolitisch diskutierten Maßnahmen, wie z.B. private Nachhilfe, individuelle und kollektive Klassenwiederholungen, Lernunterstützung innerhalb von Schulen oder die Reduktion von Schulstoff, diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Warnung vor dem Risiko, dass Lernrückstände mittel- und langfristig kumulieren, wenn nicht zügig geeignete kompensatorische Maßnahmen zu ihrer Schließung ergriffen werden.

Die Corona-Pandemie hat viele Fragen und Problembereiche im Kontext bildungspolitischer Steuerung und der praktischen Gestaltung von Schule und Unterricht offenbart, die zugleich auch Fragen zu zukünftigen Forschungsbereichen aufwerfen. Im Rahmen des abschließenden Diskussionsbeitrages „*Zukunftsthemen der Schulforschung*“ widmet sich *Ewald Terhart* diesen Fragen. Er verweist zunächst auf die erhöhte Quantität und Qualität der Schul- und Unterrichtsforschung der letzten zwei Jahrzehnte, die zu vielfältigen Erkenntnissen im Bereich der Professionsforschung, der Bildungssystemforschung, aber auch zu Mikroprozessen des Unterrichts geführt hat. Trotz der hochwertigen Publikationsleistungen in diesen Bereichen markiert er

Lehrplan- und Curriculumforschung als einen insbesondere im historischen und internationalen Vergleich sichtbar werdenden blinden Fleck in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Die Relevanz der Unterrichtsinhalte als „eigentliche Substanz“ von Schule und die Notwendigkeit ihrer kontinuierlichen erziehungswissenschaftlichen Reflektion und Diskussion erscheint ihm mit Blick auf aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse, etwa im Kontext von Digitalität, hoch bedeutsam. Die seit PISA zu beobachtende Fokussierung auf Bildungsstandards und überprüfbare Schüler*innenkompetenzen greift aus Sicht des Autors zu kurz. Vielmehr sollen seines Erachtens grundsätzliche Fragen der Lehrplangestaltung – Was soll wie gelehrt werden? – wieder stärker in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion und Forschung berücksichtigt werden. Nach einem Exkurs in die jüngere Vergangenheit, in dem er divergente Prognosen und Empfehlungen zur Gestaltung von Schule illustriert und angesichts ihrer augenscheinlich geringen Vorhersagekraft relativiert, benennt er selbst anknüpfend an aktuelle Diskurse bzw. Positionierungen, etwa der OECD, vier Zukunftsthemen der Schulforschung: (1) *Verlauf und Folgen der Corona-Pandemie in der Schule*, (2) *Digitalisierung der Schule*, (3) *Struktur und Neuordnung des Lehrer*innenberufs bzw. der pädagogischen Berufe* und (4) *Die „neue“ Schule: eine Schule ohne Grenzen?* Diese vier Zukunftsthemen werden von ihm jeweils inhaltlich illustriert und hinsichtlich möglicher Forschungslinien diskutiert.

Danksagungen

Unser herzlicher Dank gilt zunächst den beteiligten Autor*innen und Gutachter*innen für ihre schnelle Fertigstellung bzw. Begutachtung der Beiträge in diesem Beiheft.

Unser Dank gilt auch den Kolleg*innen aus der Redaktion der DDS, die die Beiträge kritisch-konstruktiv gelesen haben. Ihre Kommentare zu den beiden Diskussionsbeiträgen waren, ebenso wie ihre ergänzenden Anmerkungen zu den begutachteten Beiträgen, sehr hilfreich für unsere Rückmeldungen an die Autor*innen und deren Überarbeitungen der Manuskripte.

Der Waxmann Verlag hat unsere Idee eines dritten Beiheftes zum Thema „Schule und Corona“ erneut engagiert aufgegriffen und unterstützt. Ohne dieses Engagement und die wiederum außerordentliche Flexibilität in den Abläufen wäre es auch diesmal nicht möglich gewesen, das Beiheft in vergleichsweise kurzer Zeit erscheinen zu lassen.

Dem Monografienfonds der Leibniz-Gemeinschaft, dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), der Universität Siegen und der TU Braunschweig danken wir für die finanzielle Förderung der Publikation.

Ohne das außerordentliche Engagement und den unermüdlichen Einsatz von Monika Palowski-Göpfert hätten wir das Beiheft nicht umsetzen können. Ihr danken wir daher auch dieses Mal wieder besonders.

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick & Kathrin Racherbäumer

Literatur und Internetquellen

- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021a). *Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche für die Jahre 2021 und 2022 – 2 Mrd. Euro*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bmfsfj_corona_aufholpaket_paper_06_sa-1.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021b). *Vereinbarung zur Umsetzung des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 von Bund und Ländern*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/182380/2918d4b1a3f91a682c64e763bfaccf11/aufholpaket-vereinbarung-bund-laender-data.pdf>.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) & BMG (Bundesministerium für Gesundheit). (2021a). *Bericht der Interministeriellen Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“. Vorlage für die Sitzung des Bundeskabinetts am 15.09.2021*. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/185696/ima-bericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf>.
- BMG (Bundesministerium für Gesundheit) & BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Übersicht zu gesundheitlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche (Stand 29. Juni 2021). Vorlage für die Sitzung des Bundeskabinetts am 30.06.2021*. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/kabinettsbericht-kindergesundheit>.
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). (2021). *Zweiter Corona-Lockdown hinterlässt deutliche Lernlücken. Beim Lesen und in Mathe steigt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Lernrückständen, nur in Rechtschreibung gibt es eine positive Überraschung*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/15380326/2021-09-10-bsb-zweiter-corona-lockdown-hinterlaesst-deutliche-lernluecken/>.
- Bundesrat. (2021a). *Gesetz zur Fortgeltung der die epidemische Lage von nationaler Tragweite betreffenden Regelungen*. Bundesratsdrucksache 197/21. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesrat.de/drs.html?id=197-21>.
- Bundesrat. (2021b). *Protokoll der 1003. Sitzung des Bundesrates*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bundesrat.de/SharedDocs/downloads/DE/plenarprotokolle/2021/Plenarprotokoll-1003.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Bundesrat. (2021c). *Gesetz zur erleichterten Umsetzung der Reform der Grundsteuer und Änderung weiterer steuerrechtlicher Vorschriften (Grundsteuerreform-Umsetzungsgesetz – GrStRefUG). Gesetzbeschluss des Bundestages*. Drucksache 510/21. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/brd/2021/0510-21.pdf>.

- Bundesrat. (2021d). *Protokoll der 1006. Sitzung des Bundesrates*. (S. 334). Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/brp/1006.pdf>.
- Bundesrat. (2021e). *Gesetz zur Errichtung eines Sondervermögens „Aufbauhilfe 2021“ und zur vorübergehenden Aussetzung der Insolvenzantragspflicht wegen Starkregenfällen und Hochwassern im Juli 2021 sowie zur Änderung weiterer Gesetze (Aufbauhilfegesetz 2021 – AufbhG 2021)*. Bundesratsdrucksache 681/21. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesrat.de/drs.html?id=680-21>.
- Bundesrat. (2021f). *Protokoll der 1007. Sitzung des Bundesrates*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/brp/1007.pdf>.
- Bundesregierung. (2021a). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 19. Januar 2021. Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1840868/1c68fcd2008b53cf12691162bf20626f/2021-01-19-mpk-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021b). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 10. Februar 2021. Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1860078/7bc8372d6b3ade8c99ea832c45119185/2021-02-10-mpk-barrierefrei-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021c). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 3. März 2021. Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1872054/66dba48b5b63d8817615d11edaaed849/2021-03-03-mpk-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021d). *Videokonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 22. März 2021, Stand 24. März 2021, Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1879672/6059d343a54df7da465f93a4af2e2af6/2021-03-22-mpk-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021e). *Eckpunkte zu Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“. Beschluss des Bundeskabinetts vom 05.05.2021*. Zugriff am 13.09. 2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/programm-aufholen-nach-corona-1897750>.
- Bundesregierung. (2021f). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 27. Mai 2021. Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1918620/99a34d89c9e0f54837ac3b18bd4fea19/2021-05-27-mpk-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021g). *Coronavirus: Regeln in den Bundesländern*. Pressemitteilung. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/corona-bundeslaender-1745198>.
- Bundesregierung. (2021h). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 10. August 2021. Beschluss*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1949532/d3f1da493b643492b6313e8e6ac64966/2021-08-10-mpk-data.pdf?download=1>.
- Bundesregierung. (2021i). *Corona: Das sind die geltenden Regeln und Einschränkungen. Übersicht über alle Beschlüsse, die Bund und Länder in der Pandemie bisher gemeinsam gefasst haben*. Pressemitteilung vom 10.09.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/corona-diese-regeln-und-einschraenkung-gelten-1734724>.
- Bundestag. (2021a). *Viertes Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite*. Drucksache 19/28444. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/284/1928444.pdf>.

- Bundestag. (2021b). *Protokoll der 223. Sitzung des 19. Deutschen Bundestages*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/19/19223.pdf>.
- Bundestag. (2021c). *Beschlussempfehlung und Bericht des Finanzausschusses zu dem Gesetzentwurf der Bundesregierung – Drucksachen 19/28902, 19/29637 – Entwurf eines Gesetzes zur erleichterten Umsetzung der Reform der Grundsteuer und Änderung weiterer steuerrechtlicher Vorschriften (Grundsteuerreform-Umsetzungsgesetz – GrStRefUG)*. Drucksache 19/30489. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/304/1930489.pdf>.
- Bundestag. (2021d). *Protokoll der 233. Sitzung des 19. Deutschen Bundestages*. (S. 30131 f.). Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/19/19233.pdf>.
- Bundestag. (2021e). *Entwurf eines Gesetzes zur Errichtung eines Sondervermögens „Aufbauhilfe 2021“ und zur vorübergehenden Aussetzung der Insolvenzantragspflicht wegen Starkregenfällen und Hochwassern im Juli 2021 sowie zur Änderung weiterer Gesetze (Aufbauhilfegesetz 2021 – AufbhG 2021)*. Drucksache 19/32039. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/320/1932039.pdf>.
- Bundestag. (2021f). *Protokoll der 239. Sitzung des 19. Deutschen Bundestages*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/19/19239.pdf>.
- Dohmen, D., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Egberts, J., & Himmelrath, A. (Hrsg.). (2020). *Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss*. Bern: hep.
- Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). (2021). *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern*. Stellungnahme der Expert*innenkommission der FES. Berlin: FES. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>.
- Fickermann, D. (2021). Daten für Taten – Verbesserung der Datengrundlagen für zielgerichteteres politisches Handeln zur Eindämmung und Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule*, 113 (2), 227–242. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.02.09>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020a). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020b). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021a). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021b). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 7–30). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- Fickermann, D. & Hoffmann, I. (2021). Ungleiches ungleich behandeln – Alternative Vorschläge zur Verteilung der Bundesmittel des Programms „Aufholen nach Corona“ auf die einzelnen Länder. *Die Deutsche Schule*, 113 (3), 348–367. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.10>
- Forack, M., Korte, K.-R., & Schwanholz, J. (Hrsg.). (2021). *Coronakratie. Demokratisches Regieren im Ausnahmezustand*. Frankfurt a.M.: Campus
- GMK (Gesundheitsminister*innenkonferenz). (2021a). *Coronavirus-Schutzimpfung von Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung, in Grundschulen sowie in Förderschulen*

- mit hoher Priorität. Fernmündlicher Beschluss vom 22.02.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gmkonline.de/Beschluesse.html?uid=188&jahr=2021>.
- GMK (Gesundheitsminister*innenkonferenz). (2021b). *Impfungen für Personen zwischen 12 und 18 Jahren. Fernmündlicher Beschluss vom 06.05.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gmkonline.de/Beschluesse.html?uid=204&jahr=2021>.
- GMK (Gesundheitsminister*innenkonferenz). (2021c). *Zukunft gestalten – die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Corona-Pandemie. Beschluss der 94. GMK vom 16.06.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gmkonline.de/Beschluesse.html?id=1129&jahr=2021>.
- GMK (Gesundheitsminister*innenkonferenz). (2021d). *COVID-19-Impfung von Kindern und Jugendlichen. Fernmündlicher Beschluss vom 02.08.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gmkonline.de/Beschluesse.html?uid=218&jahr=2021>.
- GMK (Gesundheitsminister*innenkonferenz). (2021e). *Quarantäne in Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen. Fernmündlicher Beschluss vom 06.09.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gmkonline.de/Beschluesse.html?uid=224&jahr=2021>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021a). *Abschlussprüfungen finden auch 2021 statt. Beschluss vom 21.01.2021*. Pressemitteilung vom 21.01.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/abschlusspruefungen-finden-auch-2021-statt.html>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021b). *KMK spricht sich für schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs ab 15. Februar aus. Beschluss vom 08.02.2021*. Pressemitteilung vom 09.02.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/kmk-spricht-sich-fuer-schrittweise-wiederaufnahme-des-schulbetriebs-ab-15-februar-aus.html>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021c). *Öffnungsperspektive an weiterführenden Schulen – KMK für flächendeckende Tests. Beschluss vom 01.03.2021*. Pressemitteilung vom 02.03.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/oeffnungsperspektive-an-weiterfuehrenden-schulen-kmk-fuer-flaechendeckende-tests.html>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021d). *Für das Recht auf Bildung und Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen. Beschluss vom 18.03.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021-03-18-Beschluss-KMK-Recht-auf-Bildung.pdf>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021e). *Flächendeckend testen, Unterricht und Prüfungen ermöglichen. Beschluss vom 08.04.2021*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Beschluss_2021-04-08.pdf.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021f). *KMK empfiehlt uneingeschränkten Regelbetrieb im kommenden Schuljahr 2021/2022. Empfehlung vom 10.06.2021*. Pressemitteilung vom 11.06.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/kmk-empfoehlt-uneingeschraenkten-regelbetrieb-im-kommenden-schuljahr-20212022.html>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021g). *Präsenzbetrieb ist das Gebot der Stunde. Beschluss vom 06.08.2021*. Pressemitteilung vom 06.08.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/kmk-praesenzbetrieb-ist-das-gebot-der-stunde.html>.
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2021h). *KMK äußert sich zum Gastbeitrag bei Zeit-Online*. Pressemitteilung vom 27.08.2021. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-aeussert-sich-zum-gastbeitrag-bei-zeit-online.html>.

- Kuhlmann, S., Franzke, J., Dumas, B., & Heine, M. (2021). *Daten als Grundlage für wissenschaftliche Politikberatung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Projektteams „Forschung und Beratung zur Krisenbewältigung COVID-19-Pandemie“*. Potsdam: Universität Potsdam. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/lis-kuhlmann/Politikberatung/Daten-Politikberatung-Kuhlmann-et-al-13-9-21.pdf>.
- Kuhn, H.-J., & Voges, M. (2021). Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen – Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern. *Die Deutsche Schule*, 113 (2), 218–226. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.08>
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2021). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. 8. Ad-hoc-Stellungnahme zur Coronavirus-Pandemie. Halle (Saale): Leopoldina. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf.
- Maaz, K., & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2021). *Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen*. Berlin: Dudenverlag.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2021). *EAG 2021. Ländernotiz Deutschland*. Zugriff am 26.09.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/deutschland_a66a092b-de.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2Fa66a092b-de&mimeType=pdf.
- Schularick, M. (2021). *Der entzauberte Staat. Was Deutschland aus der Pandemie lernen muss*. München: C. H. Beck.
- StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren. Empfehlung der StäwiKo*. Berlin: KMK. Zugriff am 28.09.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf.
- Zierer, K. (2021). *Ein Jahr zum vergessen. Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern*. Freiburg u. a.: Herder.

**EMPIRISCHE BEFUNDE ZU DEN
SCHULSCHLIESSUNGEN IM FRÜHJAHR 2020**

Tobias Böttger & Klaus Zierer

Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler*innen im In- und Ausland

Ein narratives Review

Zusammenfassung

*Die weltweiten Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie haben auch das Bildungssystem beeinflusst. Vielerorts fand Unterricht im Frühjahr 2020 aus der Distanz statt. Mittlerweile sind großangelegte Studien zu den Auswirkungen der Schulschließungen auf Schüler*innen erschienen. Deren Befunde sind in Bezug auf Schulstufe und Fachbereich heterogen. Im vorliegenden Review werden neun Studien näher beschrieben, um das Zustandekommen reflektierter Urteile über deren Ergebnisse zu ermöglichen.*

Schlüsselwörter: Schulschließungen, fachlich-kognitive Leistung, Pandemie-Effekte, Lernleistung

Effects of the Pandemic-related School Closures in Spring 2020 on the Cognitive Performance of Students at Home and Abroad

A Narrative Review

Abstract

The global restrictions due to the corona pandemic have also affected the education system. In many places, lessons were held from a distance in spring 2020. In the meantime, large-scale studies on the effects of school closings on schoolchildren have been published. Their findings vary in terms of school level and subject area. In the present review, nine studies are described in more detail in order to enable reflective judgements about their results.

Keywords: school closures, cognitive performance, effects of the pandemic, achievement

1 Einleitung

Zu den Auswirkungen der pandemiebedingten Schulschließungen im Jahr 2020 liegen bereits einige Studien vor. Die deutliche Mehrzahl fokussiert dabei auf fachlich-kognitive Leistungen der Schüler*innen. Da zu diesem Thema derzeit die meisten Befunde vorliegen, beschränkt sich auch das Erkenntnisinteresse dieses narrativen Reviews auf die fachlich-kognitiven Leistungen. Die Rahmenbedingungen, unter denen die Schulschließungen vorgenommen wurden, unterschieden sich zwischen den einzelnen Ländern stark. In Deutschland zum Beispiel schienen Lehrkräfte nicht optimal auf die verstärkte Nutzung digitaler Medien im Unterricht vorbereitet gewesen zu sein. Schon lange vor der Covid-19-Pandemie wurden Fortbildungen zu diesem Thema wenig besucht und im Rahmen der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) 2013 wurde gezeigt, dass nur ein Drittel der Lehrer*innen regelmäßig auf digitale Medien zurückgriffen (Drossel & Eickelmann, 2018, S. 171 ff.). Im Rahmen der Studie ICILS 2018 konnte diesbezüglich zwar eine deutliche Steigerung festgestellt werden, im internationalen Vergleich erschien die Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien jedoch noch immer rückständig (Eickelmann et al., 2019). Es ist davon auszugehen, dass der Stand der Digitalisierung im Bildungsbereich in den Untersuchungsländern sehr unterschiedlich ist. Das wiederum kann einen Einfluss auf das Distanzlernen und somit die Studienergebnisse haben. Selbst in den Niederlanden, wo die Bedingungen günstig erschienen, deuteten Umfrageergebnisse jedoch auf ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit dem Fernunterricht (De Haas, Faber & Hamersma, 2020) und auf erhebliche Unterschiede bei der Hilfeleistung bei Schulaufgaben und Lernressourcen (Bol, 2020) in der Zeit der Schulschließungen hin. Es ist folglich zu vermuten, dass die Effektivität des Distanzunterrichtes in Hinblick auf dessen Auswirkung auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen in der Regel nicht an die Effektivität von Unterricht in Präsenz heranreichte.

2 Theoretischer Rahmen

Studien, in welchen die Effekte von Unterrichtszeit auf fachlich-kognitive Leistung untersucht werden, können aufschlussreich sein, um die Auswirkungen von Schulschließungen im Zusammenhang mit Covid-19 abzuschätzen. Carlsson, Dahl, Öckert und Rooth (2015) fanden, dass zehn Tage der Beschulung zu einer Zunahme der Punktzahl bei einem Intelligenztest von $d = 0.01$ führten. Lavy (2015) führte Leistungsunterschiede, die im Rahmen von PISA-Erhebungen gefunden wurden, auf Unterschiede bei der Unterrichtszeit in den untersuchten Ländern zurück. Bei nur einer Stunde Unterricht mehr pro Woche stieg die im Test erreichte Punktzahl um $d = 0.06$ (Tomasik, Helbling & Moser, 2020, S. 2).

Weitere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl versäumter Schultage und den Prüfungsergebnissen am Ende eines Schuljahres besteht, wobei die Varianz der berichteten Effektstärken groß ist¹ (Tomasik et al., 2020, S. 3). Außerdem lassen Studien zum Thema Lernverluste aufgrund von Sommerferien, Lehrer*innen-Streiks, Reformen oder Naturkatastrophen (Bao, Qu, Zhang & Hogan, 2020; Eyles, Gibbons & Montebruno, 2020; Frenette, Frank & Deng, 2020; Kuhfeld, Ruzek, Johnson, Tarasawa & Lewis, 2020), darauf schließen, dass die pandemiebedingten Schulschließungen zu einem Verlust an fachlich-kognitiver Leistung geführt haben (Maldonado & De Witte, 2020, S. 1). Hansen (2011) fand beispielsweise heraus, dass jeder Tag schneebedingter Schulschließungen in Colorado zu einer Reduktion der Leistung um zwischen $0.013 \leq d \leq 0.039$ führte. Die Folgen des Hurrikans Katrina führten Sacerdote (2012) zufolge zu einem Lernverlust von insgesamt $d = 0.100$ (Tomasik et al., 2020, S. 3). Sämtliche der dargestellten Befunde zum Thema Schulschließungen bzw. Ausfall von Unterricht deuten auf negative Auswirkungen auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen hin. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass während der Covid-19-Pandemiebedingten Schulschließungen alternative Unterrichtsformen zum Einsatz kamen. Die zuvor präsentierten Forschungsergebnisse sind somit nur bedingt aussagekräftig, wenn es um die Vorhersage der Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen auf fachlich-kognitive Leistung geht.

3 Methodisches Vorgehen

Zwar existieren zu den Effekten der pandemiebedingten Schulschließungen bereits Übersichtsarbeiten (z.B. Hammerstein, König, Dreisörner & Frey, 2021; Helm, Huber & Loisinger, 2021; Zierer, 2021), die sich vom methodischen Zugang her deutlich unterscheiden und von einer knappen Übersicht bis hin zu einem Rapid Review reichen. Allerdings liefern sie größtenteils nur stark verdichtete Informationen, so dass bis heute eine detaillierte Betrachtung der Forschungsergebnisse zu den Folgen der pandemiebedingten Schulschließungen fehlt. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag ein narratives Review durchgeführt, mit dem ein umfassender Überblick über mögliche Effekte der Schulschließungen gegeben werden soll.² Es soll geklärt werden, ob sich anhand einer Auswahl an verfügbaren Studien die Hypothese bestätigen lässt, dass die pandemiebedingten Schulschließungen zu negativen Effekten auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen im In- und Ausland führten. Ziel dieses narrativen Reviews ist es, umfassend über Studieninhalte zu infor-

1 Aucejo & Romano (2016), Gershenson, Jackowitz & Brannegan (2017) und Liu, Lee & Gershenson (2020) berichten Effektstärken von $.006 \leq d \leq 2.00$ (Tomasik et al., 2020, S. 3).

2 „Aufgrund der zunehmenden Zahl an wissenschaftlichen Publikationen ist es wichtig, einzelne Studien zu einem Thema übersichtlich zusammenzufassen und gemeinsam zu bewerten“ (Ressing, Blettner & Klug, 2009, S. 456). Für einen Überblick über verschiedene Arten systematischer Überichtsarbeiten vgl. Ressing, Blettner und Klug, 2009.

mieren, ohne dass die zugrundeliegenden Forschungsarbeiten durch die Leser*innen gesichtet werden müssen. Somit ist es möglich, zu einem differenzierten Urteil über Qualität und Aussagekraft der vorgestellten Publikationen zu kommen. Dies wiederum kann dabei helfen zu klären, ob Lernrückstände entstanden sind und wie hoch diese gegebenenfalls ausfallen, sodass auch zukünftige Entwicklungen im Hinblick auf mögliche pandemiebedingte Lernrückstände besser abgeschätzt werden können. Besonders vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Diskussionen zum Thema „Aufholen nach Corona“, zum Beispiel durch Sommerschulkonzepte (BMFSFJ, 2021), scheint dies zentral. Es muss geklärt werden, ob ein Lernrückstand entstanden ist und wie hoch dieser gegebenenfalls ausfällt. Zur Steigerung der Übersichtlichkeit werden die Studienergebnisse nach Fachbezug und Schulstufe gegliedert präsentiert. Neben den Ergebnissen der einzelnen Studien werden auch Charakteristika wie Stichprobengrößen und Erhebungsinstrumente benannt. Solche und weitere Details können für die Bewertung der Befunde ausschlaggebend sein. Abschließend findet eine Diskussion der Studienergebnisse statt.

Um eine möglichst umfassende Darstellung möglicher Effekte pandemiebedingter Schulschließungen gewähren zu können, sollen im Rahmen dieses Beitrages Studien aus verschiedenen Ländern aufgegriffen werden. In den Entstehungsländern sollten einigermaßen vergleichbare Bedingungen im Hinblick auf gesellschaftliche und politische Ordnung und Schulsystem herrschen. Von Interesse waren Studien aus den Jahren 2020 und 2021, die sich mit Effekten der Schulschließungen im Jahr 2020 auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen beschäftigen. Bei der Recherche nach Studien für dieses Review wurden die Datenbanken von *ResearchGate*, *SocArXiv*, *Google Scholar* und *PsyArXiv* mit den Schlagworten *Schulschließungen* beziehungsweise *school closure*, *Effekt* beziehungsweise *effect* und *kognitiv* beziehungsweise *cognitive*, in Verbindung mit *Covid-19* durchsucht. Im Rahmen des vorliegenden Reviews wurden neun der so gefundenen Studien aufgegriffen, welche aus den USA, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz, England und Deutschland stammen (vgl. Tab. 1 auf S. 44). Trotz der Gemeinsamkeiten dieser Länder in Bezug auf gesellschaftliche und politische Ordnung sowie das Schulsystem sind die Kontexte, in denen die genannten Forschungsarbeiten entstanden sind, in einem Maße heterogen, dass im Rahmen dieses Reviews keine Synthese der Studienergebnisse vorgenommen wird. Es geht lediglich darum, durch eine Beschreibung der einzelnen Studien ein möglichst umfassendes Bild der Befundlage zu den möglichen Effekten pandemiebedingter Schulschließungen auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen zu zeichnen. Die Tatsache, dass die Ergebnisse der präsentierten Studien nicht zuletzt von den Unterschieden zwischen den Schulsystemen in den Untersuchungsländern beeinflusst sein können, sollte bei der Lektüre stets berücksichtigt werden.

Die meisten der im Folgenden vorgestellten Studien bemessen Lernrückstände anhand von Standardabweichungen. Zur Einordnung dieser Maßzahl sollen die folgenden Ausführungen eine Hilfestellung bieten. Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal und Geven (2020) gehen in Bezug auf ein normales Schuljahr von einem Lernleistungszuwachs von 0.40 Standardabweichungen aus (Azevedo et al., 2020, zit. nach Engzell, Frey & Verhagen, 2021, S. 10). Engzell et al. (2021) beziffern die jährliche Zuwachsrate mit für gewöhnlich 0.31 bis 0.41 Standardabweichungen (ebd., S. 10). Maldonado und De Witte (2020) zufolge konnten Bloom, Hill, Black und Lipsey (2008) zeigen, dass Schüler*innen, Stand fünfte Klasse, in der Regel einen Leistungszuwachs um 0.4 Standardabweichungen pro Schuljahr zeigen (Maldonado & De Witte, 2020, S. 28). Schult, Mahler, Fauth und Lindner (2021) gehen in ihrer Studie von einem Kompetenzzuwachs von 0.65 Standardabweichungen in einem normalen Jahr aus (Schult et al., 2021, S. 16). Kogan und Lavertu (2021a, 2021b) setzten in ihrer Studie für ein normales Schuljahr einen Zuwachs der Leseleistung von 0.60 Standardabweichungen an (Kogan & Lavertu, 2021b, S. 2). Bei der Interpretation der Studienergebnisse kann die Kategorisierung der Effektgrößen nach Cohen (1988) irreführend sein. Da es bei der Bewertung von Effekten stets auf die Vergleichsgrundlage ankommt, sollte in Relation zu den gefundenen Effekten stets der oben dargestellte, eigentlich zu erwartende Lernzuwachs berücksichtigt werden.

4 Auswirkungen auf die Mathematikleistung in der Grundschule und Sekundarstufe

Kuhfeld et al. (2020) untersuchten im Rahmen ihrer Studie mehr als 300.000 Proband*innen aus verschiedenen Schulbezirken der USA (vgl. Kuhfeld et al., 2020, S. 9). Zur Leistungserhebung wurde das *NWEA MAP Growth Assessment* in den Kompetenzbereichen Mathematik und Lesen eingesetzt (ebd., S. 2). Da die Grundschule in den USA je nach Schuldistrikt unterschiedlich viele Jahrgangsstufen umfasst, werden an dieser Stelle nur die Ergebnisse bezüglich Dritt- und Viertklässler*innen berichtet. Im Rahmen der Studie wurden anhand verschiedener Stichproben sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Unterschiede untersucht (ebd., S. 1 ff.).

Über alle getesteten ethnischen Gruppen hinweg, ließen sich im Herbst 2020 niedrigere Werte feststellen als bei einer gleichaltrigen Gruppe von Schüler*innen im Herbst 2019. In der dritten Jahrgangsstufe ging die Mathematikleistung auf intraindividuelle Ebene um 9 Prozentpunkte zurück, in der vierten Jahrgangsstufe betrug der Rückgang 10 Prozentpunkte (vgl. Kuhfeld et al., 2020, S. 13)³. Beim Vergleich der erbrachten Leistungen auf interindividueller Ebene kamen die Autor*innen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Schult et al., 2021, S. 5).

3 Die Autor*innen gaben keine Effektstärken an.

Tab. 1: Überblick über die im Review thematisierten Studien

Autoren*innen und Jahr	Titel ^a	Land	Messinstrument	Schulform	Fachbereich	N	Darstellungsform der Ergebnisse
Meeter, 2021	Primary School Mathematics During Covid-19	Niederlande	Snappet	Grundschule	Mathematik	25.336 SuS	Effektstärken grafisch dargestellt
Rose et al., 2021	Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies	England	NFER-Assessment Tests	Grundschule	Mathematik	5.936 SuS	Effektstärken
					Lesen (Englisch)	5.931 SuS	
Kogan & Lavertu, 2021	Covid and Student Achievement	USA (Ohio)	Third-Grade English Language Arts (ELA)	Grundschule	Sprache (Englisch)	249.526 SuS	Effektstärke
Kuhfeld et al., 2020	Technical Appendix for: Learning During COVID-19	USA	NWEA MAP Growth	Grundschule	Mathematik	> 325.000 SuS	Prozentual
					Lesen	> 325.000 SuS	
Maldonado & De Witte, 2020	The Effect of School Closures	Belgien	Standardisierte Schulleistungstests	Grundschule	Mathematik	1.287 Schulen	Effektstärke
					Holländisch	1.480 Schulen	
					Französisch	1.325 Schulen	
Engzell et al., 2021	Learning Loss due to School Closures	Niederlande	Halbjährliche Tests in den Kernfächern	Grundschule	Mathematik	286.515 SuS	Mittelwerte und Signifikanz der Unterschiede
					Lesen	217.875 SuS	
					Rechtschreibung	284.499 SuS	

Autoren*innen und Jahr	Titel ^a	Land	Messinstrument	Schulform	Fachbereich	N	Darstellungsform der Ergebnisse
Depping et al., 2021	Kompetenzstände Ham- burger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie	Deutsch- land	LERNSTAND und KERMIT	Grundschule	Mathematik	13.238 SuS (2019) 13.165 SuS (2020)	Prozentual
					Deutsch (Leseverstehen)	13.238 SuS	
				Sekundarstufe	Mathematik	13.703 SuS (2019) 13.938 SuS (2020)	
					Deutsch (Leseverstehen)	13.716 SuS (2019) 13.936 SuS (2020)	
Tomasik et al., 2020	Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools	Schweiz	MINDSTEPS	Primarstufe	Mathematik, Lesen und Grammatik kombiniert	13.134 SuS	Veränderung von Chi-Quadrat, Abweichung der Slopes
Schult et al., 2021	Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic?	Deutsch- land	LERNSTAND	Sekundarstufe	Mathematik	250.109 SuS (2017-19) 81.550 SuS (2020)	Effektstärke, Mittelwerte
					Deutsch (Leseverstehen)	249.862 SuS (2017-19) 81.810 SuS (2020)	

Anm.: SuS = Schüler*innen, N = Stichprobengröße, ^aDie Studientitel werden hier nur verkürzt angegeben, vollständiger Titel siehe Literaturverzeichnis.

Quelle: eigene Darstellung

Maldonado und De Witte (2020) untersuchten Effekte siebenwöchiger Schulschließungen auf Grundschüler*innen flämischer Schulen in Belgien und stellten einen Rückgang der in Mathematik erreichten Testwerte um 0.19 Standardabweichungen fest. Die Heterogenität der Leistungen stieg sowohl innerhalb der untersuchten Schulen als auch zwischen den Institutionen (ebd., S. 1). Die Studiendaten wurden anhand von standardisierten Tests in der letzten Jahrgangsstufe der Grundschule gewonnen (vgl. Maldonado & De Witte, 2020, S. 6). Relevant ist hier der Vergleich zwischen den Jahren 2019 und 2020, zumal in beiden Jahren derselbe Test zum Einsatz kam (ebd., S. 10). Beim Vergleich der zu besagten Messzeitpunkten ermittelten Mathematiktestwerte zeigte sich, ohne die Berücksichtigung von Kontrollvariablen, ein signifikanter negativer Effekt von -0.19 ($p < 0.05$) Standardabweichungen bei einer Stichprobengröße von 1.287 Schulen (vgl. Maldonado & De Witte, 2020, S. 12). Der gefundene Effekt war robust gegenüber der Einführung von Kontrollvariablen in das Modell. Auch bei einer Beschränkung der Stichprobe auf Schulen, die in jedem Jahr der Testung, d.h. von 2015 bis 2020, teilgenommen hatten, blieb das Ergebnis ähnlich (vgl. Maldonado & De Witte, 2020, S. 24). Der Anteil der am Test teilnehmenden Schulen lag im Jahr 2020 deutlich unter der Beteiligungsrate in den Jahren zuvor (ebd., S. 32 ff.). Dieser Umstand könnte einen Einfluss auf die Validität der hier präsentierten Ergebnisse haben (vgl. Schult et al., 2020, S. 6).

Engzell et al. (2021) beschäftigten sich im Rahmen ihrer Studie mit den Effekten achtwöchiger Schulschließungen in den Niederlanden, wobei ihnen eine Stichprobe von etwa 350.000 Grundschüler*innen zur Verfügung stand. Datengrundlage waren Ergebnisse halbjährlich stattfindender Tests in den Kernfächern (vgl. Engzell et al., S. 1). In den Jahrgangsstufen 4 bis 7 wurden vom *Dutch National Institute for Educational Measurement* entwickelte standardisierte Mathematiktests durchgeführt (ebd., S. 5, S. 50). Bei einer Stichprobengröße von 286.515 erreichten die Schüler*innen, die nach den Schulschließungen getestet wurden, signifikant schlechtere Testwerte als die Vergleichsgruppe, die keine Schulschließungen erlebt hatte (vgl. Engzell et al., 2021, S. 85). Die Effektstärke betrug -0.14 Standardabweichungen, bei einem 95%-Konfidenzintervall von -0.15 bis -0.13 (eigene Berechnung nach Lenhard & Lenhard, 2016).⁴ Die Autor*innen berichteten, dass der gefundene Effekt in etwa einem Zeitraum von 7.9 bis 10.5 Wochen des Nicht-Lernens entsprach (vgl. Engzell et al., 2021, S. 10).

-
- 4 Die Berechnung der Effektstärke erfolgte unter Verwendung des Effektstärkerechners nach Lenhard & Lenhard, 2016, dem die folgende Formel zugrunde liegt: $d = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s_{AB}}$ ($\bar{x}_A$ = Mittelwert der Gruppe A, $\bar{x}_B$ = Mittelwert der Gruppe B, s_{AB} = gemeinsame Streuung) wobei $s_{AB} = \sqrt{\frac{s_A^2 n_A + s_B^2 n_B}{n_A + n_B}}$ (s_{AB} = Standardabweichung Gruppe A, s_B = Standardabweichung der Gruppe B). Bei der Berechnung der Effektstärke wird die unterschiedliche Gruppengröße bei der Berechnung der gepoolten Standardabweichung berücksichtigt.

Meeter (2021) berechnete Effekte von Schulschließungen auf Grundlage von Daten aus den Niederlanden. Diese wurden während der Zeit der Schulschließungen mithilfe der adaptiven Übungssoftware *Snappet* erhoben. Die Stichprobe bestand aus 53.656 Grundschüler*innen der Jahrgangsstufen 2 bis 6 und umfasste insgesamt 810 Schulen. In die Analysen einbezogen wurden nur solche Schulen, welche die Lernsoftware *Snappet* verwendeten. Aus dem Schuljahr 2018/19 standen die Daten von 48.815 Schüler*innen zur Verfügung, für das Schuljahr 2019/20 waren es 53.656 Fälle (vgl. Meeter, 2021, S. 4). Es wurde zwischen Effekten auf das *Lernen*, die *Leistung* und das *Üben* unterschieden. Außerdem wurden die Schüler*innen, ihrer Leistung in der ersten Hälfte des Jahres entsprechend, in drei gleichgroße Gruppen aufgeteilt (ebd., S. 5). Alle berichteten Effekte der Schulschließungen fielen überraschenderweise positiv aus und lagen im Bereich zwischen rund 0.05 und rund 0.85 Standardabweichungen (vgl. Meeter, 2021, S. 7). Genauere Angaben sind nicht möglich, da der Autor Effektstärken und Konfidenzintervalle lediglich grafisch präsentierte.

Die größten positiven Effekte wurden im Bereich *Lernen* in den niedrigeren Jahrgangsstufen verzeichnet. Genau in diesen Jahrgangsstufen zeigten sich im selben Bereich nach Wiedereröffnung der Schulen die größten negativen Effekte (Meeter, 2021, S. 6). In der Zeit geschlossener Schulen wurden auf der Dimension *Leistung* in allen Schüler*innengruppen positive Effekte zwischen rund 0.045 und rund 0.18 Standardabweichungen gefunden. Nach der Wiedereröffnung fielen diese kleiner, jedoch immer noch positiv aus (ebd.). Im Bereich *Üben* ließen sich während der Schulschließungen ebenfalls größere Effekte nachweisen als vor Schließung der Schulen. Nach Wiedereröffnung der Institute fielen diese Effekte sogar noch größer aus (vgl. Meeter, 2021, S. 7). Obwohl sich einige der gefundenen positiven Effekte nach der Wiedereröffnung der Schulen egalisierten, ließ sich über alle erfassten Domänen hinweg, bei einer Stichprobe mit 25.336 Fällen in der 4. Klasse, ein Zuwachs von 0.2 Standardabweichungen für das Schuljahr 2019/20 verzeichnen (vgl. Schult et al., 2021, S. 6). Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass online-basierte formative Leistungserhebungen dabei helfen können, Schüler*innen im Distanzunterricht zu aktivieren. Allerdings bleibt die Kausalität unklar und die Intervention war gleichzeitig Instrument zur Datenerhebung, was Methodeneffekte begünstigt (ebd., S. 20).

Depping, Lücken, Musekamp und Thonke (2021) stellten in ihrer Studie Kompetenzstände von vergleichbaren Hamburger Schüler*innen-Kohorten in den Bereichen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik zu Zeitpunkten vor und während der Schulschließungen gegenüber. Zur Datenerhebung kamen die Instrumente *LERNSTAND* und *KERMIT* in den Jahrgangsstufen 3 und 5 im Jahr 2019 und 4 und 5 im Jahr 2020 zum Einsatz (vgl. Depping et al., 2021, S. 51). Zunächst sind die Ergebnisse aus dem Grundschulbereich von Interesse. Die Schüler*innen wurden, je nach Sozialindex der Schule, in drei Belastungsgruppen eingeteilt (vgl. Depping et al., 2021, S. 59). Beim Vergleich der *KERMIT* 3-Gruppe mit 13.238 Fällen

mit der *LERNSTAND 4*-Gruppe mit 13.165 Fällen zeigte sich ein Effekt von -0.06 Standardabweichungen in Belastungsgruppe zwei (ebd., S. 62). Die Angabe von p-Wert und Konfidenzintervall für diesen Wert fehlte. Ein Vergleich der prozentualen Verteilung auf die Kompetenzstufen KSI bis KSIII+ zeigte, dass die Kohorten 2019 und 2020 in Mathematik in etwa gleichauf lagen (ebd., S. 63). Die Unterschiede ließen sich „als praktisch nicht bedeutsam [...] interpretieren und lassen sich [...] auf normale Leistungsschwankungen zwischen Kohorten verschiedener Jahrgänge zurückführen“ (ebd.). Die Autor*innen wiesen auf den Umstand hin, dass bei der Erhebung 2020 „deutlich mehr Schüler*innen [...] zu wenige Aufgaben für die Berechnung eines Kompetenzwertes bearbeitet haben“ (Depping et al., 2021, S. 74), als es 2019 der Fall war (ebd., S. 79). Dies könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse der Studie geführt haben (ebd., S. 74).

Depping et al. (2020) untersuchten auch die Kompetenzstände von Schüler*innen der Sekundarstufe. Im Jahr 2019 wurden 13.703 Schüler*innen an Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen mit *KERMIT 5* und im Jahr 2020 13.938 Schüler*innen mit *LERNSTAND 5* getestet (vgl. Depping et al., 2021, S. 65 ff.). Ein Vergleich der Verteilung der Schüler*innen auf die drei Kompetenzbereiche KSI, KSII und KSIII+ ließ keine größeren Abweichungen erkennen (ebd., S. 71 ff.). Dieser Befund wurde durch die Tatsache untermauert, dass auch ein Vergleich der im Mittel erreichten Testwerte keinen statistisch bedeutsamen Unterschied hervorbrachte (ebd., S. 70).⁵

Schult et al. (2021) werteten die Ergebnisse des Kompetenztests *LERNSTAND 5* in den Bereichen Lesen und Mathematik aus. Dafür wurde eine Stichprobe bestehend aus über 80.000 baden-württembergischen Schüler*innen der 5. Jahrgangsstufe herangezogen. Grundschulen waren dort für acht Wochen geschlossen (vgl. Schult et al. 2021, S. 2 f.). Aus den Jahren 2017 bis 2019 lagen 250.109 Testwerte vor, aus dem Jahr 2020, nach den Schulschließungen, waren es 81.550 (ebd., S. 4, S. 29). Im Kompetenzbereich Mathematik wurde zwischen *Operationen* und *Zahlen* unterschieden. Beim Vergleich der gemittelten Testwerte aus den Jahren 2017 bis 2019 mit denen aus dem Jahr 2020 zeigte sich im Bereich *Operationen* ein negativer Effekt von -0.09 Standardabweichungen. Im Bereich *Zahlen* lag ebenfalls ein negativer Effekt von -0.03 Standardabweichungen vor (vgl. Schult et al., 2021, S. 29). Die Autor*innen kamen zu dem Schluss, dass – ausgehend von einem Kompetenzzuwachs von 0.65 Standardabweichungen in einem normalen Schuljahr – die Schüler*innen aufgrund der Schulschließungen bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung um einen Monat in Rückstand gerieten (ebd., S. 16). Es wurde außerdem festgehalten, dass die Streuung der Kompetenzniveaus innerhalb der einzelnen Schulen die Lehrkräfte vor größere Herausforderungen stellen könnte als eine leichte pandemiebedingte Abschwächung des mittleren Kompetenzniveaus an der Schule (vgl. Schult et al., 2021, S. 18).

5 Die Autor*innen gaben keine konkrete Effektstärke an.

Rose, Twist, Lord, Rutt, Badr, Hope und Styles (2021) befassten sich mit der Frage, inwiefern sich die Schulschließungen auf die Leistung von britischen Schüler*innen in den Bereichen Lesen und Mathematik auswirkten. Im Fokus standen dabei Schüler*innen im Alter von sechs bis sieben Jahren, die im 2. Schuljahr getestet wurden. Insgesamt umfasste die Untersuchung 6.000 Schüler*innen aus 168 Schulen (vgl. Rose et al., 2021, S. 1). Als Vergleichsgrundlage wurde eine Stichprobe aus 2017 herangezogen, die zur Standardisierung des verwendeten Tests diente. In England waren die Schulen für Schüler*innen der zweiten Jahrgangsstufe vom 20. März 2020 bis September 2020 geschlossen (ebd., S. 2). An der Erhebung im November 2020 konnten nur solche Schulen teilnehmen, die als Kunden des *NFER-Assessment-Programms* gelistet waren, von dem auch die besagten Tests stammten (ebd., S. 3).

Der Mathematiktest bestand aus den Teilen *Arithmetik* und *logisches Denken* und wurde von 5.936 Schüler*innen aus 168 Schulen bearbeitet (vgl. Rose et al., 2021, S. 3). Die so gewonnen Testwerte wurden zunächst standardisiert und gewichtet, wobei die zur Gewichtung verwendete Leistungs-Variable eigentlich für eine andere Jahrgangsstufe gedacht war und sich nicht auf Schüler*innen-Ebene befand (ebd., S. 4). Die Mathematikleistung, welche die Schüler*innen im November 2020 zeigten, lag deutlich unter der der Stichprobe aus 2017. Der standardisierte Durchschnittswert betrug in der Herbststichprobe 2020 98,06, woraus sich eine Effektstärke von -0,14 beziehungsweise ein Fortschrittsverlust von etwa 2 Monaten errechnen ließ (vgl. Rose et al., 2021, S. 7). Ein Blick auf die Verteilung der standardisierten Testwerte offenbarte, dass 2020 im Vergleich zu 2017 mehr niedrigere und weniger höhere Testwerte erzielt wurden (ebd., S. 9).

5 Auswirkungen auf Schulleistung im Bereich Sprache in Grundschule und Sekundarstufe

Kuhfeld et al. (2020) beschäftigten sich auch mit möglichen Veränderungen der Lesefähigkeit von amerikanischen Schüler*innen. Analog zur Mathematikleistung wurde die Lesefähigkeit mit dem *NWEA MAP Growth Assessment* erhoben (vgl. Kuhfeld et al. 2020, S. 2). Ein Perzentil-Werte-Vergleich zeigte, dass Schüler*innen, die im Herbst 2019 getestet wurden, im Bereich Lesen ähnlich hohe Testwerte erreichten wie Schüler*innen im Herbst 2020 (ebd., S. 5). Die prozentualen Anteile von Schüler*innen, die in Bezug auf Lesen eine Leistungssteigerung, keine Leistungsveränderung oder einen Abfall der Leistung zeigten, waren in den Jahren 2019 und 2020 in etwa gleich (ebd., S. 7). Die Steigerung der Leseleistung im Zeitraum vom Winter 2020 bis zum Herbst 2020 entsprach in etwa dem Zuwachs, der in einem typischen Jahr zu erwarten ist (Kuhfeld et al., 2020, S. 6)⁶.

6 Die Autor*innen gaben keine Effektstärken an.

Kogan und Lavertu (2021a, b) analysierten die Ergebnisse des *Third-Grade English Language Arts (ELA)* Tests, welcher im US-Bundesstaat Ohio mehrmals im Jahr durchgeführt wird (Kogan & Lavertu, 2021a, S. 2). Während für das Jahr 2019 die Testwerte von 124.816 Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe zur Verfügung standen, lieferte der Herbst-Test 2020 124.710 Beobachtungen (Kogan & Lavertu, 2021b, S. 5). Die von Drittklässler*innen erbrachte Sprachleistung ging im Zeitraum von Herbst 2019 bis Herbst 2020 signifikant um etwa 0.23 Standardabweichungen zurück (vgl. Kogan & Lavertu, 2021a, S. 2). Dieser Wert wurde adjustiert, indem fehlende Werte auf Grundlage von Daten aus der zweiten Jahrgangsstufe geschätzt wurden. Der nicht adjustierte Effekt lag bei -0.19 Standardabweichungen (Kogan & Lavertu, 2021b, S. 5). Der Rückgang der Leistung entsprach in etwa einem Drittel des Lernzuwachses, der normalerweise in einem Jahr zu verzeichnen ist (vgl. Kogan & Lavertu, 2021a, S. 2). Die Autor*innen wiesen darauf hin, dass die Schulschließungen nicht der einzige Grund für den Leistungsrückgang beim Sprachtest waren. Negative Effekte waren auch für Schüler*innen nachweisbar, die im Untersuchungszeitraum Hybrid- oder Präsenzunterricht erhielten (vgl. Kogan & Lavertu, 2021a, S. 3).

Maldonado und De Witte (2020) untersuchten neben der Mathematikleistung von Grundschüler*innen auch mögliche Veränderungen im sprachlichen Bereich. Fokussiert wurden die Fächer Niederländisch und Französisch an flämischen Schulen in Belgien (Maldonado & De Witte, 2020, S. 1). Zur Leistungserhebung kamen in beiden Fächern standardisierte Schulleistungstests zum Einsatz. Der Vergleich der Testwerte aus dem Jahr 2019 mit denen aus 2020 ließ einen signifikanten negativen Effekt der Schulschließungen erkennen, der mit -0.23 ($p < 0.01$) Standardabweichungen, bei 1.480 untersuchten Schulen, beziffert wurde (ebd., S. 13). Die Streuung der Leistungen im Fach Niederländisch stieg innerhalb der untersuchten Schulen um 20 und zwischen den Institutionen um 18 Prozent. Die Leistungsdefizite fielen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund größer aus (vgl. Maldonado & De Witte, 2020, S. 1).

Auch beim Vergleich der standardisierten Testwerte im Fach Französisch wurde ein negativer Effekt von -0.19 ($p < 0.01$) Standardabweichungen, bei 1.325 untersuchten Schulen, berichtet (ebd., S. 15). Bei der Berechnung dieser Effekte wurden keine Kontrollvariablen berücksichtigt.

Engzell et al. (2021) beschäftigten sich auch mit den Kompetenzbereichen Lesen und Rechtschreibung. Die verwendete Stichprobe enthielt Beobachtungen von 350.000 Grundschüler*innen aus den Niederlanden (vgl. Engzell et al., 2021, S. 1). Zur Erhebung der Leistung in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung kamen standardisierte Tests zum Einsatz, die vom *Dutch National Institute for Educational Measurement* entwickelt wurden (ebd., S. 5, S. 50). In Bezug auf das Lesen ergab der Vergleich einer Kontrollgruppe mit 217.875 Fällen mit einer Versuchsgruppe bestehend aus 54.487 Beobachtungen einen signifikanten Mittelwertunterschied. Die

Schüler*innengruppe, die nach den Schulschließungen getestet wurde, zeigte im Mittel signifikant schlechtere Testwerte als die Vergleichsgruppe, die keine Schulschließungen erlebt hatte (ebd., S. 85). Die Stärke des gefundenen Effektes betrug -0.08 Standardabweichungen, bei einem 95%-Konfidenzintervall von -0.09 bis -0.07 (eigene Berechnung nach Lenhard & Lenhard, 2016).⁷

Auch im Bereich Rechtschreibung wurde für die Versuchsgruppe mit 58.627 Fällen im Vergleich zur Kontrollgruppe mit 284.499 Fällen ein signifikant niedrigerer Testmittelwert berichtet (vgl. Engzell et al., 2021, S. 85). Die Effektstärke betrug -0.04 Standardabweichungen, bei einem 95%-Konfidenzintervall von -0.05 bis -0.03 (eigene Berechnung nach Lenhard & Lenhard, 2016).⁸

Depping et al. (2021) erhoben in ihrer Studie auch die Kompetenzstände von Hamburger Grundschüler*innen im Bereich Deutsch-Leseverstehen. Anhand von Daten, die mit *LERNSTAND 4* und *KERMIT 3* erhoben wurden, konnten Kompetenzstände aus dem Schuljahr 2019/20 mit denen aus 2020/21 verglichen werden (vgl. Depping et al., 2021, S. 51). Analog zur Bestimmung der Kompetenzveränderung im Fach Mathematik erfolgte auch hier eine Einteilung der Ergebnisse in die drei Kompetenzstufen KSI, KSII und KSIII+ (ebd., S. 63). Die prozentualen Verteilungen auf die mit *KERMIT 3* ermittelten Kompetenzstufen aus dem Jahr 2019 wurden mit denen verglichen, die 2020 mit *LERNSTAND 4* ermittelt wurden. Dabei konnten keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden (ebd., S. 63f.). Genau wie bei der Untersuchung der Kompetenzen in Mathematik gilt es auch hier zu beachten, dass aufgrund zu weniger bearbeiteter Aufgaben in einigen Fällen kein Kompetenzwert berechnet werden konnte (ebd., S. 74).

Depping et al. (2021) untersuchten außerdem die Deutsch-Leseverstehens-Kompetenz von Hamburger Fünftklässler*innen. Dabei kamen 2019 *KERMIT 5* und 2020 *LERNSTAND 5* als Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Die Stichprobe aus dem Jahr 2019 umfasste 13.716 Schüler*innen, aus dem Jahr 2020 standen 13.936 Beobachtungen zur Verfügung (vgl. Depping et al., 2021, S. 65). Es konnten auch hier keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den mittleren Punktwerten besagter Gruppen gefunden werden (ebd., S. 67).

Schult et al. (2021) erhoben Schüler*innen-Kompetenzen mit dem Instrument *LERNSTAND 5*. Im Leseverständnis-Teil dieses Tests wurden verschiedene Lesevorgänge, wie das Abrufen explizit angegebener Informationen, das Interpretieren von Ideen, die Evaluation von Inhalt und Textelementen und die Fähigkeit, Schlüsse zu ziehen, abgeprüft (vgl. Schult et al., 2021, S. 10). So ergab sich ein Gesamtestwert, dessen Entwicklung über die Jahre 2017 bis 2020 untersucht wurde. Beim Vergleich

7 Für Details zur Berechnung der Effektstärke siehe Fußnote 4.

8 Für Details zur Berechnung der Effektstärke siehe Fußnote 4.

der 249.862 standardisierten Testwerte aus den Jahren 2017 bis 2019, vor der Schulschließung, mit den 81.810 Werten aus 2020 ergab sich ein negativer Effekt von -0.07 Standardabweichungen (ebd., S. 29).

Rose et al. (2021) erhoben neben der Mathematikleistung von sechs- bis siebenjährigen britischen Schüler*innen der 2. Jahrgangsstufe auch Daten zur Leseleistung, wobei eine Stichprobe aus dem Jahr 2017 als Vergleichsgrundlage herangezogen wurde (vgl. Rose et al., 2021, S. 1). Am Sprachtest im Rahmen des *NFER Autumn Assessment* nahmen im November 2020 5.931 Schüler*innen teil (ebd., S. 4). Die Leseleistung, welche die Schüler*innen im Herbsttest zeigten, war signifikant niedriger als die in der Vergleichsgruppe gezeigte. Der gemessene Effekt betrug $d = -0.17$, was einem Verlust von zwei Monaten Lernfortschritt entsprach. Die Daten deuteten außerdem darauf hin, dass eine große Zahl von Schüler*innen im November 2020 nicht dazu in der Lage war, die Testaufgaben effektiv zu bearbeiten (vgl. Rose et al., 2021, S. 5 f.). Die Lücke, die sich in Bezug auf Schüler*innen-Leistung aufgetan hat, fiel sogar noch größer aus als prognostiziert (ebd., S. 12).

6 Auswirkungen auf die Schulleistung in Grundschule und Sekundarstufe – mehrere Fächer kombiniert

Mithilfe eines latenten Wachstumsmodells verglichen Tomasik et al. (2020) den Lernzuwachs von Primar- und Sekundarschüler*innen in den acht Wochen vor und während der Schulschließungen. Dies geschah auf Grundlage einer Stichprobe mit insgesamt 28.685 Schweizer Schüler*innen (Tomasik et al., 2020, S. 1). Zur Datenerhebung wurde das Online-Computersystem *MINDSTEPS* eingesetzt, das ursprünglich dafür entwickelt wurde, Lehrkräften und Schüler*innen formatives Feedback zu liefern. Es kann allerdings auch dazu genutzt werden, die Entwicklung von Fähigkeiten im Laufe der Zeit einzuschätzen. Es lieferte Werte für die Bereiche Mathematik, Lesen und Grammatik. Die Primarstufen-Stichprobe enthielt Beobachtungen von 13.134 Grundschüler*innen (vgl. Tomasik et al., 2020, S. 4 f.). Im Zuge der Analysen wurde nicht zwischen Fachbereichen unterschieden. Es konnte gezeigt werden, dass der Lernzuwachs der Primarschüler*innen, die in Präsenz unterrichtet wurden, mehr als doppelt so hoch war, wie der Lernzuwachs der Primarschüler*innen im Distanzunterricht (ebd., S. 6). Die Autor*innen wiesen darauf hin, dass besonders interindividuelle Unterschiede beim Lernen während der Zeit des Distanzunterrichts stark zugenommen hatten (ebd., S. 7 ff.). Der zur Untersuchung der Lernentwicklung bei Sekundarschüler*innen verwendete Datensatz enthielt 15.551 Fälle (ebd., S. 5). Im Gegensatz zum Primarbereich ließ sich hier kein signifikanter Unterschied zwischen dem Lernfortschritt der Schüler*innen im Präsenz- und derjenigen im Fernunterricht finden (vgl. Tomasik et al., S. 6). Die Autor*innen der Studie wiesen darauf hin, dass im Rahmen ihrer Analysen nicht der bestmögliche

Präsenzunterricht mit dem bestmöglichen Distanzunterricht verglichen wurde (ebd., S. 7).

Engzell und Kolleg*innen (2021) berichteten einen Gesamtwert, in dem die Testwerte aus den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben zusammenliefen (Engzell et al., 2021, S. 5, S. 50). Während die Kontrollgruppe 289.189 Grundschüler*innen umfasste, enthielt die Versuchsgruppe 69.190 Fälle (ebd., S. 85). Die Testwerte der Schüler*innengruppe, die nach den Schulschließungen getestet wurde, fielen im Mittel signifikant niedriger aus als die der Kontrollgruppe, die keine Schulschließungen erfahren hatte (ebd., S. 85). Die Effektstärke lag bei -0.14 Standardabweichungen, mit einem 95%-Konfidenzintervall von -0.14 bis -0.13 (eigene Berechnung nach Lenhard & Lenhard, 2016).⁹ Die Autor*innen bezifferten den Lernverlust mit einem negativen Gesamteffekt von -0.08 Standardabweichungen, wobei die Verluste bei Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern um 60 Prozent größer ausfielen (vgl. Engzell et al., 2021, S. 1).

Maldonado und De Witte (2020) berechneten einen Effekt in Bezug auf den Gesamtnotendurchschnitt in den Fächern Mathematik, Niederländisch, Französisch, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Beim Vergleich der Werte von vor und nach den Schulschließungen ließ sich im vollständigen Modell ein negativer Effekt von -0.22 Standardabweichungen nachweisen. Die zugrundeliegende Stichprobe umfasste 513 belgische Grundschulen (Maldonado & De Witte, 2020, S. 16). Für das Modell, in dem keine Kontrollvariablen berücksichtigt wurden, berichteten die Autor*innen bei einer Stichprobe mit 719 Schulen einen ähnlichen Effekt von -0.22 Standardabweichungen (ebd.).

7 Diskussion

Die präsentierten Studienergebnisse sind aufgrund ihrer Vielfalt hinsichtlich Design, Stichprobengröße, Schulsystem im Land der Erhebung, Fachbezug, Schulstufe und Messinstrument differenziert zu betrachten und nur bedingt miteinander vergleichbar. Im Folgenden werden die Ergebnisse noch einmal überblicksartig zusammengefasst.

Im Fachbereich Mathematik wurden nur in einer der Forschungsarbeiten positive Effekte gefunden, und zwar in der Grundschule (Meeter, 2021). Keine bedeutsamen Unterschiede in diesem Bereich fanden die Autor*innen einer Studie sowohl in der Grund- als auch Sekundarstufe (Depping et al., 2021). Negative Effekte auf Mathematikleistung zeigten sich in fünf Studien in der Grundschule (Engzell et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2020; Rose et al., 2021; Schult et

9 Für Details zur Berechnung der Effektstärke siehe Fußnote 4.

al., 2021). Bei Schult et al. (2021) wurden neben Grund- auch Sekundarschüler*innen untersucht.

Im sprachlichen Bereich fanden zwei Studien keine bedeutsamen Unterschiede in der Grundschule (Depping et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020). Depping et al. (2021) kamen auch für die Sekundarstufe zu diesem Befund. Negative Effekte im Bereich Sprache wurden in fünf Forschungsarbeiten berichtet (Engzell et al., 2021; Kogan & Lavertu, 2020; Maldonado & De Witte, 2020; Rose et al., 2021; Schult et al., 2021).

Über alle Schulstufen und Fachbereiche hinweg ließen sich in der Mehrzahl negative Auswirkungen der Schulschließungen finden. Dies belegen auch Befunde in Bezug auf die Kombination mehrerer Fachbereiche (Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik et al., 2021). Auch wenn die Höhe der in den Studien gefundenen Effekte durchaus schwankte und manche zunächst klein wirken (vgl. dazu Cohen, 1988), gilt es zu beachten, dass die Ausprägung der Effekte in Relation zu dem Lernfortschritt zu betrachten ist, der bei regulärer Beschulung in Präsenz zu erwarten wäre. Auch ein nach Cohen kleiner negativer Effekt fällt folglich ins Gewicht. In einigen Studien konnte gezeigt werden, dass die Heterogenität von Schüler*innen-Leistungen zugenommen hat. Dies deutet darauf hin, dass manche Schüler*innen in Hinblick auf die fachlich-kognitive Leistung stärker in Rückstand gerieten als andere. Dabei geben die Forschungsergebnisse aus allen hier berücksichtigten Ländern Hinweise darauf, dass die entstandenen Lernrückstände bei ohnehin schon benachteiligten Schüler*innen, sei es aufgrund des sozioökonomischen Status, der ethnischen Zugehörigkeit oder wegen eines Migrationshintergrundes, stärker ausgeprägt waren (vgl. zu dieser Problematik den Beitrag von Helm, Huber & Postlbauer in diesem Band).

Eine Limitation dieses narrativen Reviews besteht in der Tatsache, dass nur eine kleine Auswahl an Studien näher betrachtet wurde. Da es sich um ein junges Forschungsfeld handelt, werden vermutlich zahlreiche weitere Studien zum Thema erscheinen. Die Befundlage kann sich also durchaus noch ändern. Im Rahmen dieses Reviews wurden Studien aus Ländern betrachtet, in denen einigermaßen vergleichbare Bedingungen im Hinblick auf gesellschaftliche Ordnung und Schulsystem herrschen. Allerdings ist eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Schulsysteme, die hier berücksichtigt wurden, nur unter Vorbehalt möglich. Der Lehrplan der Schulen in den USA, zum Beispiel, weist nicht die gleichen Inhalte in der gleichen Reihenfolge auf wie der in den Niederlanden oder in Deutschland. Auch ist beispielsweise eine Gliederung der Schulformen in Grund-, Mittel-, Realschule und Gymnasium nicht einmal in allen Bundesländern Deutschlands gegeben. Des Weiteren unterscheidet sich mit hoher Wahrscheinlichkeit die technische Ausstattung nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch zwischen den einzelnen Schulen und Schüler*innen. Es liegt außerdem nahe, dass sich Lehrkräfte im Hinblick auf ihre Erfahrungen

mit und ihre Einstellungen zu digitalen Medien unterscheiden. Noch dazu variieren die beschriebenen Studien in Bezug auf die Darstellung der Ergebnisse und die eingesetzten Erhebungsinstrumente. Die Hypothese, dass die pandemiebedingten Schulschließungen zu negativen Effekten auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen im In- und Ausland führten, kann daher nicht vollumfänglich bestätigt werden. Neben einigen negativen Effekten werden im Rahmen der präsentierten Studien auch positive Effekte berichtet. Wie bereits dargestellt, kann dies zum Teil auf Besonderheiten beim Studiendesign zurückgeführt werden (Depping et al., 2021; Meeter, 2021).¹⁰

Es gilt zu beachten, dass die gefundenen Effekte womöglich nicht allein auf geschlossene Schulen zurückzuführen sind. Ein Mangel an Orten zum Lernen zuhause, schlechte Internetverbindung und ein Mangel an geeigneter technischer Ausstattung könnten in der Folge zu Lernverlusten geführt haben (Schult et al., 2021, S. 5).

Wie schnell der entstandene Rückstand, auf den die präsentierten Studien hindeuten, wieder aufgeholt werden kann, ist fraglich. Es sollten langfristig Konzepte und Programme entwickelt werden, um dieser Herausforderung gerecht zu werden. Bestrebungen in diese Richtung, wie zum Beispiel das Sommerschulprogramm (vgl. BMFSFJ, 2021), sind bereits klar erkennbar. Dabei ist die Heterogenität der Forschungsbefunde zu berücksichtigen. Manche Schüler*innengruppen und Schulen weisen womöglich größere Rückstände auf als andere. Die Ermittlung potentieller Rückstände in Bezug auf die fachlich-kognitive Leistung von Schüler*innen gilt es unter Berücksichtigung von Fachbereich und Schulform beziehungsweise -stufe möglichst schulspezifisch vorzunehmen.

Literatur und Internetquellen

- Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the Effect of School Days and Absences on Test Score Performance. *Economics of Education Review*, 55, 70–87. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.007>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. World Bank Policy Research Working Paper. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>

¹⁰ Depping et al. (2021) schlossen Testhefte, die zu weniger als 20 Prozent bearbeitet waren, von ihren Analysen aus, wodurch vermutlich schwächere Schüler*innen von der Untersuchung ausgeschlossen wurden. Die positive Vorher-Nachher-Differenz beim Lesen könnte daher teilweise darauf zurückzuführen sein, dass im Jahr 2020 eine größere Anzahl Testhefte (5,5 %) ausgeschlossen wurde als im Jahr 2019 (3,4 %) (Schult et al., 2021, S. 7). Bei Meeter (2021) war die Stichprobe selektiv und die Intervention hatte gleichzeitig die Kompetenzbewertung zum Ergebnis, was zu Methodeneffekten führen kann (Schult et al., 2021, S. 20).

- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. (2020). *Literacy Loss in Kindergarten Children During COVID-19 School Closures*. <http://dx.doi.org/10.31235/osf.io/nbv79>
- Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Performance Trajectories and Performance Gaps as Achievement Effect-Size Benchmarks for Educational Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1 (4), 289–328. <https://doi.org/10.1080/19345740802400072>
- BMFSFJ (Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“*. Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/corona-pandemie/aufholen-nach-corona>.
- Bol, T. (2020). *Inequality in Homeschooling During the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Carlsson, M., Dahl, G. B., Öckert, B., & Rooth, D.-O. (2015). The Effect of Schooling on Cognitive Skills. *Review of Economics and Statistics*, 97, 533–547. https://doi.org/10.1162/REST_a_00501
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- De Haas, M., Faber, R., & Hamersma, M. (2020). How COVID-19 and the Dutch ‘Intelligent Lockdown’ Changed Activities, Work and Travel Behaviour. Evidence from Longitudinal Data in the Netherlands. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.trip.2020.100150>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Drossel, K., & Eickelmann, B. (2018). Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht. Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, 166–191. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.06.04.X>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. <http://dx.doi.org/10.25656/01:18166>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno, P. (2020). Covid-19 School Shutdowns: What Will They Do to Our Children’s Education? *LSE CEP COVID-19 Analysis*, 001. Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf>
- Frenette, M., Frank, K., & Deng, Z. (2020). School Closures and the Online Preparedness of Children during the COVID-19 Pandemic. (Vol. 103; Tech. Rep.). In Statistics Canada (Hrsg.), *Economic Insights* (Catalogue 11-626-X, Issue 2020001, No. 103). Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/340720825_School_Closures_and_the_Online_Preparedness_of_Children_during_the_COVID-19_Pandemic.
- Gershenson, S., Jackowitz, A., & Brannegan, A. (2017). Are Student Absences Worth the Worry in US Primary Schools? *Education Finance and Policy*, 12, 137–165. http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00207

- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-related School Closures on Student Achievement. A Systematic Review*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>
- Hansen, B. (2011). *School Year Length and Student Performance: Quasi-experimental Evidence (SSRN Working Paper No. 2269846)*. New York: Social Science Research Network. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2269846>
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237-311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Kogan, V., & Lavertu, S. (2021a). *Covid and Student Achievement: Early Evidence from Ohio's Fall Tests*. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.educationnext.org/covid-student-achievement-early-evidence-from-ohios-fall-tests/>.
- Kogan, V., & Lavertu, S. (2021b). *The COVID-19 Pandemic and Student Achievement on Ohio's Third-Grade English Language Arts Assessment*. The Ohio State University. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: http://glenn.osu.edu/educational-governance/reports/reports-attributes/ODE_ThirdGradeELA_KL_1-27-2021.pdf.
- Kuhfeld, M., Ruzek, E., Johnson, A., Tarasawa, B., & Lewis, K. (2020). *Technical Appendix for: Learning During COVID-19: Initial Findings on Students' Reading and Math Achievement and Growth*. NWEA. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/>
- Lavy, V. (2015). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries. *Economic Journal*, 125, F397–F424. <https://doi.org/10.1111/econj.12233>
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2020). *The Short- and Long-run Impacts of Secondary School Absences* (EdWorking-Paper no. 20–125). Annenberg Institute. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104441>
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes*. KU Leuven – Faculty of Economics and Business. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3754>
- Meeter, M. (2021). *Primary School Mathematics During Covid-19. No Evidence of Learning Gaps in Adaptive Practicing Results*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8un6x>
- Ressing, M., Blettner, M., & Klug, S. (2009). Systematic Literature Reviews and Meta-Analyses. *Deutsches Ärzteblatt*, 106 (27), 456-463. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2009.0456>
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). *Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies on Attainment and Socio-emotional Wellbeing in Key Stage 1. Interim Paper 1*. NFER. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19_Resources/Impact_of_school_closures_KS1_interim_findings_paper_-_Jan_2021.pdf
- Sacerdote, B. (2012). When the Saints go Marching Out: Long-term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4, 109–135. <http://dx.doi.org/10.1257/app.4.1.109>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). *Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqgtf>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools. A Natural Experiment During

the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries. A Rapid Review. *Education Sciences*, 11 (6), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

Tobias Böttger, geb. 1989, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg.
E-Mail: tobias.boettger@phil.uni-augsburg.de

Klaus Zierer, Prof. Dr., geb. 1976, Ordinarius für Schulpädagogik, Universität Augsburg.
E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

Christoph Helm, Stephan Gerhard Huber & Alexandra Postlbauer

Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020

Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage

Zusammenfassung

*Dieser Beitrag gibt einen Überblick über international bestehende Leistungsstudien, die die Frage nach Lerneinbußen und neuer Bildungsungleichheit aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 beantworten. Auf Basis von drei kürzlich erschienenen Reviews und eigenen Recherchen konnten 32 Leistungsstudien identifiziert werden. Nimmt man die in diesen Studien berichteten Befunde zusammen, so kann festgehalten werden, dass die bestehende Datenlage die vielfach erwarteten Lerneinbußen und die erwartete Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien mehrheitlich bestätigt. Demgegenüber steht allerdings eine substanzielle Zahl von Studien, die keine Lerneinbußen und keine zusätzliche Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen im Frühjahr 2020 beobachten können. Diese Studien stammen insbesondere aus dem DACH-Raum. Auch zeigt sich die Tendenz, dass in höheren Schulstufen und in der Domäne Lesen verstärkte sozioökonomische Benachteiligung aufgrund von Schulschließungen weniger wahrscheinlich ist als im Primarstufenbereich und in der Domäne Mathematik.*

Schlüsselwörter: Schulschließungen, Fernunterricht, Leistungsstudien, Lerneinbußen, Bildungsungleichheit, sozioökonomischer Hintergrund, Covid-19

Learning Losses and Educational Inequality due to School Closures During the Covid-19 Pandemic in Spring 2020

An Overview of Current Findings

Abstract

This paper provides an overview of international studies on student achievement addressing the question of learning losses and increased educational inequalities due to Covid-19-related school closures in spring 2020. Based on a comprehensive literature search and considering three current reviews, we identified 32 studies on student learn-

ing losses during the first period of school closures. The findings reported in these studies indicate that most of the data available so far confirm the frequent assumption that Covid-19-related school closures lead to significant learning losses and to additional educational inequality, i. e. students from socially disadvantaged families suffered from greater learning losses. In contrast, however, there is a significant number of studies that failed to prove any learning losses or any additional educational disadvantage due to Covid-19-related school closures in spring 2020. Interestingly, these studies are predominantly from German-speaking countries. Finally, the studies indicate a tendency for increased socio-economic effects due to school closures being less likely at higher school levels and in the domain of reading than at primary school level and in the domain of mathematics.

Keywords: lockdown, distance learning, student assessment, learning loss, educational inequality, socio-economic background, Covid-19

1 Einleitung

Im Frühjahr 2020 löste die Covid-19-Pandemie eine weltweite Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche aus, so auch auf das Schulsystem. Von Mitte März bis Mitte Mai bzw. Anfang/Mitte Juni 2020 waren die Schulen in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz geschlossen. Die Schulschließungen wurden jeweils von medialen Berichten begleitet, die Lerneinbußen und eine steigende Bildungsungleichheit vorhersagten.

Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Diese Befürchtungen sind naheliegend, da davon auszugehen ist, dass die Schulschließungen im Frühjahr 2020 das Lernen der Schüler*innen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht einschränkten. So zeigt eine Vielzahl von Befragungsstudien (Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow, 2020), dass im Fernunterricht die täglich aufgewandte Zeit für Lernen und schulische Belange deutlich zurückging. Zudem trafen die Schulschließungen Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen unvorbereitet und waren für alle Akteur*innen mit großen Herausforderungen und hohen Belastungen verbunden (Dreer & Kracke, 2021; Helm & Postlbauer, 2021; Huber et al., 2020; Wößmann et al., 2020). Es ist anzunehmen, dass darunter die Qualität des Lehrens und Lernens litt. Folglich sind *Lerneinbußen* aufgrund der Schulschließungen zu erwarten. Allerdings ist auch zu erwarten, dass sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innengruppen deutlich stärker davon betroffen sind.

Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Durch die Schließung der Schulen fielen zentrale *Aufgaben der Schule* wie die Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen beim Lernen, die Strukturierung des Tagesablaufes, die Schaffung eines lernförderlichen Arbeitsplatzes sowie einer lernför-

derlichen Atmosphäre und vieles mehr in die Verantwortung der Eltern sowie in die Selbstverantwortung der Schüler*innen (Huber et al., 2020). Durch das Wegbrechen zentraler schulischer Strukturen rückten *häusliche bzw. familiäre Ressourcen* für das Lernen der Kinder und Jugendlichen (stärker als bisher) in den Mittelpunkt. *Lernförderlicher Fernunterricht* erfordert ausreichend Zugang zu einer modernen digitalen Infrastruktur, einen ruhigen Lernplatz sowie eine in quantitativer und qualitativer Hinsicht hochwertige Lernunterstützung von Familienmitgliedern (z. B. Zeit der Eltern) (Klieme, 2020). Mit Blick auf die Schüler*innen spielen insbesondere die *Fähigkeiten* zur Selbstorganisation und zum selbstgesteuerten Lernen sowie das Vorwissen eine zentrale Rolle für das Gelingen von Fernunterricht (Huber & Helm, 2020b). Da diese Fähigkeiten und Kompetenzen in hohem Maße nicht nur in der Schule, sondern auch im privaten Umfeld erworben werden, ist anzunehmen, dass sie deutlich vom sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen abhängen (Blossfeld, 2019).

Um negative Konsequenzen der Schulschließungen abzufangen, ist Wissen über soziale Disparitäten im Fernunterricht nötig, das der Bildungspolitik und -praxis als empirische Basis für bildungspolitische Entscheidungen über remediale Maßnahmen (z. B. Sommerschulen) dient. Erfreulicherweise hat die diesbezügliche Forschung in den letzten Monaten einen rasanten Aufschwung erfahren, sodass die individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Schulschließungen bereits Gegenstand einer Vielzahl von Untersuchungen waren. Mittlerweile existieren mehrere großangelegte Schüler*innenleistungsstudien zur Frage, ob die Schulschließungen im Frühjahr 2020 zu Lerneinbußen und zu sozioökonomisch bedingter Bildungsungleichheit geführt haben. Erste Reviews von Hammerstein, König, Dreisörner und Frey (2021), Patrinos und Donnelly (2021) und Zierer (2021) sammeln diese Befunde. Die bestehenden Review-Studien wurden allerdings sehr früh erarbeitet und enthalten daher deutlich weniger Studien (12) als das hier vorgelegte Review (32). Darüber hinaus enthalten die Reviews mehrheitlich Arbeiten aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden, während bestehende deutschsprachige Studien nur sehr vereinzelt Eingang fanden. Dies ist wenig zufriedenstellend, da sich die Befunde aus dem DACH-Raum wesentlich von jenen aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden unterscheiden (vgl. Tab. 1 und 2 auf den Seiten 72 und 74).

2 Theoretische Wirkmechanismen zu Lerneinbußen und zur Bildungsbenachteiligung während des Fernunterrichts

Erklärungsansätze zu Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen

Theoretische Ansätze zur Erklärung von Schüler*innenleistungen postulieren die *Quantität* und *Qualität* von Lerngelegenheiten als zentrale Prädiktoren des Lernerfolgs (z. B. Gruehn, 2000). Aus quantitativer Perspektive kann Schulleistung vereinfacht als eine Funktion der aufgewandten im Verhältnis zur benötigten Lernzeit

angesehen werden. Die gegenwärtige Unterrichtsforschung fokussiert hier insbesondere auf Unterrichtsmerkmale (z.B. Klassenführung, Struktur), die zu einer Maximierung der tatsächlichen Lernzeit beitragen (Klieme, 2020). Aus qualitativer Perspektive wird Schüler*innenleistung als eine Funktion kognitiv aktivierender und sozial unterstützender Lerngelegenheiten beschrieben. Hier fokussiert die gegenwärtige Unterrichtsforschung auf Unterrichtsmerkmale, die das vernetzte, konzeptuelle, problemorientierte Verstehen der Schüler*innen und Lernen auf höheren Niveaustufen unterstützen sowie eine Lernumgebung schaffen, die die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen (Klieme, 2020).

Wie eingangs beschrieben, liegt bereits eine Fülle von Studien vor, die belegt, dass sowohl die Quantität als auch die Qualität von Lerngelegenheiten im Fernunterricht deutlich abgenommen haben. So zeigen repräsentative Befragungsstudien (z.B. Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann et al., 2020), dass sich die tägliche Lernzeit in Deutschland und Österreich im Durchschnitt um bis zu vier Stunden reduzierte. Gleichzeitig belegen Schüler*innen-, Eltern- und Lehrkräftebefragungen (z.B. Schober et al., 2020; vgl. Helm, Huber & Loisinger, 2021 für eine Übersicht), dass der Fernunterricht als weniger kognitiv aktivierend und weniger sozial unterstützend wahrgenommen wurde. So wird wiederholt belegt, dass der Fernunterricht „methodenarm“ war, d.h. es wurden primär Arbeitsblätter abgearbeitet und kaum neuer Unterrichtsstoff durchgenommen. Darüber hinaus fand selten Individualisierung oder Differenzierung statt; der Lehrer*innenkontakt fehlte für viele Schüler*innen gänzlich (z.B. Wößmann et al., 2020). Aus diesen Gründen ist anzunehmen, dass der Fernunterricht im Frühjahr 2020 zu Lerneinbußen führte; insbesondere bei sozial benachteiligten Schüler*innen, womit die Sorge um verstärkte Bildungsungleichheit stieg.

Erklärungsansätze zu Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen

Theoretische Erklärungsansätze für die Reproduktion von *Bildungsungleichheit* liefert insbesondere die Bildungssoziologie. Dabei stellt das Konzept der *primären* und *sekundären Herkunftseffekte* nach Boudon (1974) den populärsten Erklärungsansatz dar, auf den auch spätere Ansätze wie das Modell der klassenspezifischen Bildungsentscheidungen nach Erikson und Jonsson (1996) und das werterwartungstheoretische Modell der Bildungsentscheidung von Esser (1999) aufbauen.

Unter den *primären Herkunftseffekten* werden Sozialisationsprozesse verstanden, „die sich in schichtspezifische[n] Unterschiede[n] der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen“ (Becker, 2017, S. 115). Mit Sozialisationsprozessen ist ein Bündel an lernförderlichen Merkmalen der Kindererziehung gemeint, das sich zwischen den sozialen Schichten signifikant unterscheidet. „So erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten und Motivationen, die in

der Schule und Ausbildung vorteilhaft sind.“ (ebd.) Beispiele für derartige schul- und bildungsrelevante Förderungen, die in Abhängigkeit der Schicht variieren, sind die Vermittlung der Sprachkultur, die Wertschätzung und Motivation gegenüber Schule und Bildung, die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen und Handeln sowie Lerngewohnheiten u. v. m. Die daraus entstehenden Kompetenzvorsprünge der Kinder aus höheren sozialen Schichten gehen mit einer höheren Übertrittswahrscheinlichkeit in weiterführende Schulen (Gymnasium) einher (ebd.).

Unter den *sekundären Herkunftseffekten* werden soziale Prozesse verstanden, die diese Übertrittswahrscheinlichkeiten darüber hinaus prägen. Hier ist insbesondere das Entscheidungsverhalten der Eltern gemeint. Selbst bei gleicher Leistungsfähigkeit von Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten (also bei Ausbleiben der primären Herkunftseffekte) fallen die Bildungswegentscheidungen der Eltern unterschiedlich aus, da sich die Kosten-Nutzen-Abwägungen je nach sozialem Status unterscheiden.

Sowohl primäre als auch sekundäre Effekte sind in Deutschland, Österreich und der Schweiz wiederholt auf Basis von Large Scale Assessments (bspw. Becker, 2017) empirisch nachgewiesen worden. Da sekundäre Herkunftseffekte insbesondere bei Bildungsübergängen zum Tragen kommen, Bildungsübergänge aber für den Zeitraum der Schulschließungen im Frühjahr 2020 nicht vorgesehen waren, wird hier nicht weiter auf sekundäre Effekte eingegangen.

Für primäre Herkunftseffekte spielen die *Herkunftsressourcen* eine zentrale Rolle (Blossfeld, 2019). Zur Beschreibung der Herkunftsressourcen werden vor dem Hintergrund des Konzepts der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983) häufig drei Ressourcen unterschieden (Becker, 2017; Blossfeld, 2019):

- Das *ökonomische Kapital* beschreibt die finanziellen Ressourcen der Familie (z. B. Nachhilfe, eigenes Zimmer, eigener PC), die für die Lernunterstützung eingesetzt werden können.
- Das *kulturelle Kapital* beschreibt die im Sozialisationsprozess erworbenen dauerhaften Dispositionen (z. B. Kompetenzen), kulturellen Güter sowie Praxen (z. B. Bücher, Lesen) und Ausweise erworbener Bildung (z. B. Bildungszertifikate). Kulturelle Ressourcen der Mittel- und Oberschicht stimmen häufiger mit den Erwartungen von Lehrkräften und Schulen überein.
- Das *soziale Kapital* beschreibt aktuelle und potenzielle Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z. B. Freunde, Verwandte) ergeben. Diese Ressourcen können Eltern für die Unterstützung ihrer Kinder in der Schule und im Fernunterricht direkt einsetzen, sie beeinflussen aber auch die Bildungsaspirationen der Kinder indirekt, indem bspw. hohe Bildungserwartungen auf die Kinder projiziert werden (Blossfeld, 2019).

Qualitative Studien (Frohn, 2020) und quantitative Studien (Helm et al., 2021) belegen, dass auch im Fernunterricht Schüler*innen aus sozial schwächeren Schichten über ein geringeres Kapital (aller drei Typen) verfügen und damit einer Covid-19-bedingten, zusätzlichen Bildungsbenachteiligung ausgesetzt sind.

Vor dem Hintergrund der bisher angeführten Annahmen zu den negativen Wirkungen der Schulschließungen im Frühjahr 2020 ist zu erwarten, dass die Schülerleistungen aufgrund der Umstellung auf den Fernunterricht hinter den Erwartungen bleiben; insbesondere bei Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien. Ob und in welchem Ausmaß diese negativen Effekte tatsächlich eingetreten sind, zeigt die nachfolgende Zusammenschau bestehender Leistungsstudien.

3 Methodisches Vorgehen im Rahmen der Erstellung des Literaturreviews

Erst kürzlich sind drei systematische Reviews zu bestehenden Leistungsstudien veröffentlicht worden.

- Der erste Review von Zierer (2021) erschien am 22. Mai 2021. Er wurde auf Basis einer Literaturrecherche auf *ResearchGate* und *Google Scholar* durchgeführt. Studien, die bis zum 10. März 2021 erschienen, wurden berücksichtigt. Es wurden acht Studien identifiziert.
- Der zweite Review von Patrinos und Donnelly (2021) erschien am 14. Mai 2021. Der Review umfasst englischsprachige Publikationen, die im Zeitraum vom 1. März 2020 bis 18. März 2021 in den Datenbanken *ECONLIT*, *Google Scholar*, *PubMed*, *Education Resources Information Center (ERIC)* und *Cochrane Library* veröffentlicht wurden. Es wurden acht Studien identifiziert; sechs davon decken sich mit den beiden anderen Reviews. Die anderen beiden Studien erfassen Lernende an Hochschulen, weshalb sie für den vorliegenden Review nicht berücksichtigt werden.
- Der dritte Review von Hammerstein et al. (2021) erschien am 6. Juni 2021 und umfasst Publikationen, die bis zum 30. April 2021 erschienen sind. Die Recherche im *Web of Science* sowie auf diversen Preprint-Servern führte zu elf Studien; sie umfassen alle von Zierer (2021) identifizierten Studien.

Die in den Reviews identifizierten Studien wurden in die vorliegende Übersicht übernommen und um weitere Studien ergänzt. Da bereits drei systematische Reviews vorliegen, deren Recherchezeitraum nur wenige Monate vor der Einreichungsfrist des vorliegenden Beitrags liegt und deren Rechercheergebnisse sich sehr stark decken, erschien uns eine vierte systematische Literaturrecherche zu Leistungsstudien redundant und wenig zielführend. Daher haben wir von einer weiteren Recherche in

den genannten Online-Datenbanken abgesehen und stattdessen versucht, zusätzliche internationale Studien sowie insbesondere Studien aus dem DACH-Raum über einschlägige Repositorien (<https://schuba.edulead.net/factsheets/>, <https://educationendowmentfoundation.org.uk>) sowie einschlägige Fachtagungen (digiGEBE, AERA) zu identifizieren. Dabei wurden alle Titel der Repositorien und Tagungsprogramme auf relevante Beiträge gesichtet. Die Recherche erfolgte im Zeitraum vom 1. Mai bis zum 31. Juli 2021. Aufgenommen wurden alle Titel, die auf Basis standardisiert erfasster Schüler*innenleistungsdaten Aussagen über Leistungsentwicklungen von Schüler*innen während des Fernunterrichts 2020 machten (Leistungsstudien im Hochschulbereich wurden ausgeschlossen). Auf diesem Weg gelang es, 20 neue Studien zu identifizieren, vier davon aus dem DACH-Raum (vgl. Tab. 2, Spalte „neu“). In Summe enthält der vorliegende Review damit 32 Studien, die im Folgenden hinsichtlich der beiden Forschungsfragen nach Lerneinbußen und neuer Bildungsungleichheit zusammenfassend dargestellt werden.

4 Leistungsstudien zu Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen im Frühjahr 2020

Die 32 identifizierten Studien stammen aus Australien (1), Belgien (1), Brasilien (1), China (1), Deutschland (4), Großbritannien (5), Kanada (2), Niederlande (4), Österreich (1), der Schweiz (4) und den USA (8). Die Studien gehen auf Basis von objektiven Daten aus Schüler*innenleistungstests der Frage nach, ob und in welchem Ausmaß während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 Lerneinbußen beobachtbar sind. Darüber hinaus untersuchen viele Studien den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen auf ihre Lernentwicklung. Tabelle 1 auf Seite 72 enthält zentrale Informationen zum Design der identifizierten Studien. Tabelle 2 auf Seite 74 enthält Informationen zu den Befunden.

Die Befundlage der Studien ist sowohl bzgl. der Lerneinbußen als auch der Bildungsungleichheit sehr heterogen. Im Folgenden stellen wir die Befunde differenziert nach a.) der Region (DACH-Länder vs. restliche Länder) und b.) den beobachteten Effekten (keine vs. signifikante) dar. Im Rahmen der Beantwortung der Frage nach der Covid-19-bedingten Bildungsungleichheit differenzieren wir die Befunde zudem nach c.) der Untersuchungsebene (Schüler*innenebene vs. Schulebene).

4.1 Studien aus den DACH-Ländern

4.1.1 Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Studien, die keine Lerneinbußen beobachten können

Überraschenderweise berichtet die deutliche Mehrheit der im DACH-Raum vorliegenden Leistungsstudien von keinen oder nur unwesentlichen Lerneinbußen in den getesteten Domänen Mathematik, Lesen und Deutsch (Compagnoni, Rechsteiner, Bayer, Grob, Wullschleger & Maag Merki, 2021; Depping, Lücken, Musekamp & Thonke, 2021; Ertanir & Kassis, 2021; Förster, Forthmann, Holl, Back & Souvignier, 2021; Meier, Blunier, Stutz & von Rotz, 2021, in Druck; Schult, Mahler, Fauth & Lindner, 2021; Spitzer & Musslick, 2020; Tomasik, Helbling & Moser, 2020).

Studien, die Lerneinbußen beobachten können

Lediglich in der Baden-Württemberger (Schult et al., 2021) und in der Schweizer Studie (Tomasik et al., 2020 für die Primarstufe) konnten relevante Lerneinbußen beobachtet werden, die etwa einem Monat Beschulung entsprechen.

4.1.2 Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Studien, die keine Bildungsbenachteiligung beobachten können

Auf *Schüler*innenebene* zeigt sich in den Längsschnittstudien von Compagnoni et al. (2021) und von Ertanir und Kassis (2021), dass der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen *nicht bedeutsam* mit der Mathematik- und Lesekompetenzentwicklung während der Covid-19-Pandemie assoziiert war. Interessant sind darüber hinaus auch die Befunde der beiden Studien aus Deutschland und der Schweiz, die Online-Lerntools auswerten. Sowohl bei Spitzer und Musslick (2020) als auch bei Tomasik et al. (2020) konnte beobachtet werden, dass leistungsschwächere Schüler*innen während des Lockdowns höhere Lernzuwächse verzeichneten als leistungsstarke Schüler*innen. Spitzer und Musslick (2020) verweisen daher auf eine Schließung der Leistungslücke zwischen leistungsschwachen und -starken Schüler*innen durch den Fernunterricht. Diese Befunde überraschen, da eine zentrale Annahme ist, dass gerade Schüler*innen mit hohem Vorwissen und hoher Leistungsfähigkeit im Fernunterricht höhere Lernzuwächse erzielen (Grewenig, Lergetporer, Werner, Wößmann & Zierow, 2020). Da die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aufgrund primärer Herkunftseffekte mit dem sozioökonomischen Hintergrund assoziiert ist, deutet dieser Befund auch darauf hin, dass sozioökonomisch bedingte Schereneffekte zumindest für diese untersuchten Schüler*innengruppen nicht sehr wahrscheinlich sind.

Die beiden großangelegten Leistungsstudien in Hamburg (Depping et al., 2021) und Baden-Württemberg (Schult et al., 2021) zeigen, dass auf *Schulebene* das durch-

schnittliche sozioökonomische Kapital der Schüler*innen nicht wesentlich im Zusammenhang mit den Veränderungen in den durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen einer Schule stand.

Studien, die eine Bildungsbenachteiligung beobachten

Für den deutschsprachigen Raum ist uns de facto nur eine Studie bekannt, die auf *Schüler*innenebene* neue Bildungsungleichheit durch Covid-19 beobachten konnte. Weber, Helm und Kemethofer (im Review) berichten eine Zunahme der Bildungsungleichheit durch Schulschließungen im Frühjahr 2020 im Bundesland Oberösterreich. Während vor dem Lockdown überraschenderweise keine Effekte des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen auf die Leseleistungen beobachtet werden konnten, hatte der sozioökonomische Status der Schüler*innen während bzw. nach dem Lockdown signifikanten Einfluss auf das Leseverständnis der Schüler*innen (auch nach Kontrolle der Ausgangsleistung im Lesen).¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die aus der DACH-Region vorliegenden Leistungsstudien mehrheitlich weder auf Lerneinbußen noch auf eine neue Bildungsungleichheit durch die Covid-19-bedingten Schulschließungen hindeuten. Allerdings ist die Datenlage sehr dünn (nur vier von acht Studien berichten Analysen zum Einfluss des sozioökonomischen Status der Schüler*innen) und bezieht sich gerade in den Large-Scale-Analysen (Depping et al., 2021; Schult et al., 2021) ausschließlich auf die Schulebene. Weitere Forschung im DACH-Raum ist daher notwendig.

4.2 Studien aus weiteren Ländern

4.2.1 Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Studien, die keine Lerneinbußen beobachten können

Wenn auch in der Minderheit, so liegen elf Studien vor, die je nach Domäne und Schulstufe (vgl. Tab. 2 auf S. 74) von keinen oder nur sehr geringen Lerneinbußen berichten (Blainey & Hannay, 2021; Brzyska, Fernandes & Gallacher, 2021; Clark, Nong, Zhu & Zhu, 2020; Curriculum Associates, 2020; Domingue, Hough, Lang & Yeatman, 2021; Gore, Fray, Miller, Harris & Taggart, 2021; Juniper Education, 2021; Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek & Lewis 2020; Meeter, 2021; Pier, Hough, Christian, Bookman, Wilkenfeld, & Miller, 2021; van der Velde, Sense, Spijkers, Meeter, & van Rijn, 2021).

1 Aktuellere Analysen lassen allerdings vermuten, dass dieser Effekt aufgrund des Designs der Studie mit dem Messinstrument konfundiert ist und daher teils ein Artefakt darstellt.

Studien, die Lerneinbußen beobachten können

Demgegenüber steht eine Mehrheit von 19 internationalen Studien, die je nach Domäne und Schulstufe (vgl. Tab. 2) bedeutsame Lerneinbußen während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 darlegen (Amplify, o. J.; Betkowski, 2020; Blainey & Hannay, 2021; Brzyska et al., 2021; Curriculum Associates, 2020; Department for Education, 2021; Domingue et al., 2021; Engzell, Frey & Verhagen, 2021; Gold et al., 2021; Juniper Education, 2021; Kogan & Lavertu, 2021; Kuhfeld et al., 2020; Lek, Feskens & Keuning, 2021; Lichand et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2021; Pier et al., 2021; Renaissance Learning, 2021; Rose et al., 2021; Utah State Board of Education, 2021).

Effektstärke. Um die statistisch ermittelten Lerneinbußen inhaltlich leichter interpretieren zu können, werden sie in vielen Studien entweder a.) in Beziehung zu den für die jeweilige Domäne und Schulstufe erwarteten Lernzuwächsen innerhalb eines Schuljahres gesetzt oder b.) als Veränderungen im Anteil an Schüler*innen (Prozentpunkte, PP), die eine bestimmte Kompetenzstufe erreichen, ausgedrückt. Studien, die sich der Variante a) bedienen, berichten von ein bis zwei Monaten (Blainey & Hannay, 2021; Department for Education, 2021; Engzell et al., 2021; Rose et al., 2021), drei Monaten (Kogan & Lavertu, 2021; Pier et al., 2021) oder bis zu fünf bzw. sechs Monaten (Betkowski, 2020; Maldonado & De Witte, 2020) Lernverlusten. Studien, die sich der Variante b) bedienen, berichten bspw., dass der Anteil an Schüler*innen in der unteren Kompetenzstufe durch die Schulschließungen um sechs PP (Curriculum Associates, 2020; 1.-8. Stufe in Mathematik) bis 13 PP (Amplify, o. J.; 1. Stufe in Englisch) gestiegen ist und der Anteil in den oberen Kompetenzstufen um drei PP (Utah State Board of Education, 2021; 1.-3. Stufe in Lesen) bis 21 PP (Juniper Education, 2021; 2.-6. Stufe in Mathematik) gesunken ist.

Differenzielle Effekte. Von den zwölf Studien, die Lerneinbußen für die Domänen Lesen und Mathematik berichten, belegen acht Studien, dass die Schüler*innenleistungen in Mathematik unter den Covid-19-bedingten Schulschließungen deutlich stärker litten als die Leistungen im Lesen (Blainey & Hannay, 2021; Brzyska et al., 2021; Curriculum Associates, 2020; Department for Education, 2021; Juniper Education, 2021; Kuhfeld et al., 2020; Renaissance Learning, 2021; Schult et al., 2021). Auch mehrten sich die Hinweise, dass höhere Schulstufen keine oder deutlich weniger starke Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen zu verzeichnen hatten (Betkowski, 2020; Blainey & Hannay, 2021; Curriculum Associates, 2020; Juniper Education, 2021; Pier et al., 2021; Tomasik et al., 2020).

4.2.2 Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020

Studien, die keine Bildungsbenachteiligung beobachten können

Auf Schüler*innenebene zeigt die britische Studie von Brzyska et al. (2021), dass die sozioökonomische Bildungsbenachteiligung durch Covid-19 nicht wesentlich anstieg – allerdings nur für die Domänen Mathematik und Naturwissenschaften. Dort fiel der Unterschied in den Covid-19-bedingten Lerneinbußen zwischen Schüler*innen mit Anspruch auf kostenlose Schulmahlzeiten und solchen ohne Anspruch darauf nicht signifikant aus. Für den US-amerikanischen Bundesstaat Utah zeigt das Utah State Board of Education (2020), dass der Anteil der Schüler*innen aus einkommensschwachen Familien, die die statistisch erwarteten Leistungen erbringen oder übertreffen konnten, im Vergleich zum letzten Schuljahr um 16 PP gesunken ist. Das sind nur zwei PP mehr als bei Schüler*innen aus Familien mit höherem Einkommen.

Da Kinder aus privilegierten Elternhäusern aufgrund primärer Herkunftseffekte in schulischen Belangen im Allgemeinen Vorteile haben, ist die Studie aus China von Clark et al. (2020) interessant. Sie liefert einen Befund, der sich mit den bereits weiter oben dargestellten Befunden von Spitzer und Musslick (2020) und Tomasik et al. (2020) deckt. Laut Clark et al. (2020) *profitierten* leistungsschwächere Schüler*innen sogar vom Online-Unterricht, während der Online-Unterricht für leistungsstarke Schüler*innen keinen Unterschied machte.

Auf Schulebene zeigen Gore et al. (2021) auf Basis von Daten aus Australien, dass sich Schüler*innen aus Schulen mit einer sozial benachteiligten Schüler*innenschaft nicht wesentlich schlechter entwickelten als Schüler*innen aus Schulen mit einer wenig sozial benachteiligten Schüler*innenschaft. Dies gilt allerdings nur für die vierte Schulstufe (während in der dritten Schulstufe ein entsprechender Schereneffekt beobachtet wurde; siehe unten). Schließlich berichtet die britische Studie von Brzyska et al. (2021) für die Domänen Mathematik und Naturwissenschaften, dass Schulen mit einem geringeren Anteil von Kindern mit *Free School Meals* (FSM) überraschenderweise stärker von Lerneinbußen betroffen waren als Schulen mit einem höheren FSM-Anteil.

Studien, die eine Bildungsbenachteiligung beobachten

Die deutliche Mehrheit der Leistungsstudien (14) berichtet von signifikanten Effekten der Covid-19-bedingten Schulschließungen auf die Bildungsungleichheit. Sieben Studien berichten Befunde auf Schüler*innenebene; zehn Studien berichten Effekte auf Schul- oder Bezirksebene.

Auf Schüler*innenebene liegen folgende Befunde vor:

- *Großbritannien.* In der Untersuchung von Rose et al. (2021) wurde in Hinblick auf die Leistung in den Domänen Lesen und Mathematik ein Unterschied von rund

sieben Monaten Beschulungszeit zwischen sozioökonomisch benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler*innen der zweiten Schulstufe beobachtet. In einer prä-Covid-19-Vergleichsgruppe lag dieser Unterschied noch bei sechs Monaten Beschulungszeit und damit deutlich niedriger. Ein starker Schereneffekt wird auch in den Studien von Blainey und Hannay (2021) – für das Fach Mathematik in der sechsten Schulstufe – und von Juniper Education (2021) beobachtet. Bei Blainey und Hannay (2021) liegt die Gruppe der benachteiligten Schüler*innen ebenfalls etwa sieben Monate hinter der Gruppe der nicht benachteiligten Schüler*innen zurück. Das entspricht einer Erhöhung um etwa zwei Monate seit 2019. Der Bericht von Juniper Education (2021) zeigt, dass der Anteil an Kindern, die die statistisch erwarteten Leistungen erbringen oder übertreffen konnten, zurückgeht. Dieser Rückgang ist allerdings für benachteiligte Kinder um bis zu zehn PP höher (insbesondere in den unteren Schulstufen) als für andere Gruppen. Schließlich berichten Brzyska et al. (2021) auf Schüler*innenebene, dass die Leistungen von FSM-Schüler*innen in den Domänen Englisch und Lesen stärker zurückgingen als die der Peers ohne FSM-Anspruch.

- *USA.* Pier et al. (2021) liefern auf Basis von Schüler*innenleistungsdaten aus Kalifornien Belege für eine Vergrößerung der Bildungsungleichheit in der vierten bis zur siebten Schulstufe in Lesen (um ca. zwei Monate) und in Mathematik (um ca. 0,7 Monate).
- *Niederlande/Belgien.* Auch für die Niederlande und Belgien werden Covid-19-bedingte Bildungsungleichheiten auf Schüler*innenebene berichtet. Während Engzell et al. (2021) in ihrer niederländischen Studie Lerneinbußen bei Schüler*innen, deren Eltern eine niedrige Bildung haben, beobachten, die um 60 Prozent höher sind als bei Schüler*innen, deren Eltern über eine höhere Bildung verfügen, kommen die Analysen von Maldonado und De Witte (2020) zu dem Ergebnis, dass die Leistungsunterschiede innerhalb von Schulen in Belgien um 17 Prozent (Mathematik) bzw. 20 Prozent (Niederländisch) stiegen. Auch wenn in der letztgenannten Studie unklar bleibt, wie stark dieser Anstieg auf die sozioökonomische Herkunft der Schüler*innen zurückzuführen ist, so ist dies im Sinne der primären Herkunftseffekte zumindest sehr wahrscheinlich.

Auf *Schulebene* liegen folgende Befunde vor:

- *USA/Kanada.* Die US-amerikanischen Studien der Organisationen Curriculum Associates (2020) und Renaissance Learning (2021) belegen, dass Schüler*innen aus Schulen mit hohem Anteil an Schüler*innen aus finanziell schwachen Familien von Schulschließungen stärker betroffen waren als Schüler*innen aus Schulen mit einem niedrigen Anteil an Schüler*innen aus finanziell schwachen Familien. Dies gilt sowohl für die Domäne Lesen als auch für die Domäne Mathematik. Darüber hinaus stellen Kogan und Lavertu (2021) fest, dass die Lerneinbußen nach Bezirken variieren. Die größten Einbußen waren in Bezirken zu beobachten, in denen die Arbeitslosigkeit am höchsten war. Ähnlich ist der Befund von

Domingue et al. (2021): Die Autor*innen berichten, dass Bezirke mit durchschnittlich leistungsschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen einen höheren Lernrückstand aufwiesen als Bezirke mit durchschnittlich leistungsstärkeren und sozioökonomisch privilegierten Schüler*innen. Diese Befunde scheinen auch für Kanada zu gelten. So zeigt Betkowski (2020) auf Basis kanadischer Leistungsdaten von Primarstufenschüler*innen im Bereich Lesen, dass die Lerneinbußen in Schulen aus wohlhabenden Gegenden signifikant geringer ausfielen.

- *Großbritannien.* Auch die britischen Studien von Department for Education (2021) und Brzyska et al. (2021) belegen, dass Schulen mit höherem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen einen höheren Lernrückstand aufwiesen als Schulen mit niedrigerem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen. In der Untersuchung des Department for Education (2021) gilt dies insbesondere in der Sekundarstufe, wo soziale Disparitäten um rund drei Wochen anstiegen. In der Studie von Brzyska et al. (2021) konnten entsprechende Schereneffekte in den Domänen Englisch und Lesen beobachtet werden.
- *Niederlande/Belgien.* Die Studie von Maldonado und Witte (2020) zeigt für Belgien, dass aufgrund der Schulschließungen die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen angestiegen sind; konkret um sieben Prozent in der Domäne Mathematik und 18 Prozent in der Domäne Niederländisch. Dabei verzeichneten Schulen mit einem höheren Anteil an Schüler*innen, deren Mütter ausschließlich über eine Grundschulbildung verfügten und deren Familien finanzielle Unterstützung erhielten, signifikant stärkere Lerneinbußen. Dass die sozioökonomische Leistungsschere auch aufgehen kann, wenn keine allgemeinen Lerneinbußen beobachtbar sind, zeigen zwei Studien aus den Niederlanden. Die Studie von van der Velde et al. (2021) zeigt, dass zwar das Lernen der Schüler*innen grundsätzlich kaum durch die Schulschließungen beeinflusst wurde; allerdings hatten Schüler*innen aus nicht-akademischen Schultypen eine leicht höhere Wahrscheinlichkeit, hinter den Stoff zurückzufallen. Bei Meeter (2021) konnten sogar Lerngewinne während der Schulschließungen beobachtet werden. Diese waren allerdings in Schulen mit niedrigerem Anteil an benachteiligten Schüler*innen höher als an Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen.
- *Australien.* In der australischen Studie von Gore et al. (2021) zeigt sich für die Schüler*innen der dritten Schulstufe (nicht jedoch für Schüler*innen in der vierten Schulstufe), dass jene aus Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Schüler*innen Lerneinbußen im Ausmaß von zwei Monaten hatten, während jene aus Schulen mit einem geringeren Anteil benachteiligter Schüler*innen sogar Lernzugewinne im Ausmaß von zwei Monaten erreichten.

Tab. 1: Überblick zu bestehenden Leistungsstudien zum Fernunterricht im Frühjahr 2020

#	Autor*innen	Land	Zeitpunkt	L	Domänen	N COVID-19-Stichprobe	Schulstufe
DACH-Länder							
1	Compagnoni et al. (2021)	CHE	15. Mai-1. Jun.	ja	M	1.268	5. Stufe
2	Depping et al. (2021)	DEU	Aug.-Sep.	nein	L, M	13.480 (4. St.) 14.090 (5. St.)	4. u. 5. Stufe
3	Ertanir & Kassiss (2021)	CHE	Aug.-Sep.	ja	L	377	8. Stufe
4	Förster et al. (2021)	DEU	Jun.-Jul.	ja	L	5.368	2. Stufe
5	Meier et al. (2021)	CHE	Jun.	nein	D, M, L	1.523 (D) 1.551 (M) 1.491 (L)	2., 4. u. 6. Stufe
6	Schult et al. (2021)	DEU	Sep.	nein	L, M	81.810 (L) 81.550 (M)	5. Stufe
7	Spitzer & Musslick (2020)	DEU	15. Mär.-15. Jun.	ja	M	2.556	Pri. u. Sek.
8	Tomasik et al. (2020)	CHE	Feb.-Jul.	ja	D, L, M	28.685	3.-9. Stufe
9	Weber et al. (im Review)	AUT	Jun.-Jul.	ja	L	550	2. Stufe
weitere Länder							
10	Amplify (o.J.)	USA	Herbst	nein	E	rund 400.000	1.-3. Stufe
11	Betkowski (2020)	CAN	n.a.	ja	L	rund 36.000	1.-9. Stufe
12	Blainey & Hannay (2021)	GBR	Herbst-semester	nein	L, M, S	rund 250.000	Pri.
13	Brzyska et al. (2021)	GBR	Sep.-Okt.	nein	E, L, M, NW	137.661 (E) 57.836 (L) 152.786 (M) 55.947 (NW)	Pri. u. Sek.
14	Clark et al. (2020)	CHN	9.-12. April	ja	E, G, L, M, P	1.835	Sek.
15	Curriculum Associates (2020)	USA	1. Aug.-9. Sep.	nein	L, M	109.066 (L) 148.868 (M)	1.-8. Stufe
16	Department for Education (2021)	GBR	17. Aug.-20. Okt.	ja	L, M	1.039.000 (L) 58.000 (M)	1.-13. Stufe
17	Domingue et al. (2021)	USA	Sep.-Dez.	ja	L	58.354	1.-4. Stufe
18	Engzell et al. (2021)	NED	Mai-Jul.	ja	L, M, S	rund 350.000	Pri.

#	Autor*innen	Land	Zeitpunkt	L	Domänen	N COVID-19-Stichprobe	Schulstufe
19	Gold et al. (2021)	CAN	Okt.	nein	L	n. a.	1. Stufe
20	Gore et al. (2021)	AUS	Okt.-Dez.	nein	L, M	2.156	3. u. 4. Stufe
21	Juniper Education (2021)	GBR	Sommer-Herbst	nein	L, M, S	792.950 (L) 794.175 (M) 784.644 (S)	1.-6. Stufe
22	Kogan & Lavertu (2021)	USA	Herbst	nein	E	100.890	3. Stufe
23	Kuhfeld et al. (2020)	USA	Herbst	ja	L, M	4.400.000	3.-8. Stufe
24	Lek et al. (2020)	NED	Mai/Jun./Okt./Nov.	nein	L, M, N	21.000 (L) 28.000 (M) 27.000 (N)	4.-7. Stufe
25	Lichand et al. (2021)	BRA	4. Quartal	ja	M, Por	3.625.040 (M, Por)	6.-12. Stufe
26	Maldonado & De Witte (2020)	BEL	Jun.	nein	F, M, N, NW, SK	1.325 (F) 1.287 (M) 1.480 (N) 836 (NW) 1.073 (SK)	4. u. 6. Stufe
27	Meeter (2021)	NED	Jun.-Okt.	ja	M	53.656	Pri.
28	Pier et al. (2021)	USA	Herbst 19-Herbst 20	ja	E, M	23.051 (E) 23.021 (M)	4.-10. Stufe
29	Renaissance Learning (2021)	USA	Winter	ja	L, M	2.279.736 (L) 1.518.140 (M)	1.-8. Stufe
30	Rose et al. (2021)	GBR	Herbst	nein	L, M	5.931 (L) 5.936 (M)	2. Stufe
31	Utah State Board of Education (2021)	USA	Winter	nein	L	k.A.	1.-3. Stufe
32	van der Velde et al. (2021)	NED	1. Aug.-31. Jul.	ja	E, F	61.962 (E) 26.292 (F)	Sek.

Anm.: Spalte „L“ = Längsschnitt, Spalte „Zeitpunkt“ = Jahr 2020. k. A. = keine Angaben.
E = Englisch, G = Geschichte, M = Mathematik, L = Lesen, N = Niederländisch,
NW = Naturwissenschaften, P = Politik, Por = Portugiesisch, S = Schreiben,
SK = Sozialkunde.

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 2: Überblick zu bestehenden Leistungsstudien zum Fernunterricht im Frühjahr 2020 (Fortsetzung)

#	Autor*innen	Lerneinbußen?	Bildungsungleichheit?	Neu
DACH-Länder				
1	Compagnoni et al. (2021)	nein	nein	
2	Depping et al. (2021)	nein	nein (L2)	Z, H
3	Ertanir & Kassis (2021)	nein	n. a.	
4	Förster et al. (2021)	nein	n. a.	
5	Meier et al. (2021)	nein	n. a.	
6	Schult et al. (2021)	ja	nein (L2)	Z, H, P&D
7	Spitzer & Musslick (2020)	nein	n. a.	H
8	Tomasik et al. (2020)	ja (Pri) nein (Sek)	n. a.	Z, H, P&D
9	Weber et al. (im Review)	n. a.	ja (L1)	
weitere Länder				
10	Amplify (o.J.)	ja	n. a.	
11	Betkowski (2020)	ja (Pri)	ja (L1)	
12	Blainey & Hannay (2021)	ja (L: 1.-3. Stufe, M, S) nein (L: 4.-6. Stufe)	ja (L1)	
13	Brzyska et al. (2021)	ja (M, NW) nein (E, L)	ja (L1 & L2: E, L) nein (L1 & L2: M, NW)	
14	Clark et al. (2020)	nein	n. a.	H
15	Curriculum Associates (2020)	ja (L: Pri, M) nein (L: Sek)	ja (L2)	
16	Department for Education (2021)	ja	ja (L2)	
17	Domingue et al. (2021)	ja (2.-3. Stufe) nein (1. u. 4. Stufe)	ja (Bezirke)	
18	Engzell et al. (2021)	ja	ja (L1)	Z, H, P&D
19	Gold et al. (2021)	ja	n. a.	
20	Gore et al. (2021)	nein	ja (L2: 3. Stufe) nein (L2: 4. Stufe)	H, P&D
21	Juniper Education (2021)	ja (L, M, S: 1.-5. Stufe) nein (L, M, S: 6. Stufe)	ja (L1: L, M, S: 1.-5. Stufe)	
22	Kogan & Lavertu (2021)	ja	ja (Bezirke)	Z
23	Kuhfeld et al. (2020)	ja (M) nein (L)	n. a.	Z, H, P&D
24	Lek et al. (2020)	ja	n. a.	
25	Lichand et al. (2021)	ja	n. a.	
26	Maldonado & De Witte (2020)	ja	ja (L1: N, L2: M, N)	Z, H, P&D
27	Meeter (2021)	nein	ja (L2)	Z, H

#	Autor*innen	Lerneinbußen?	Bildungsungleichheit?	Neu
28	Pier et al. (2021)	ja (4.-7. Stufe) nein (8. Stufe)	ja (L1)	
29	Renaissance Learning (2021)	ja	ja (L2)	
30	Rose et al. (2021)	ja	ja (L1)	
31	Utah State Board of Education (2021)	ja	ja (L1)	
32	van der Velde et al. (2021)	nein	ja (Schultyp)	H

Anm.: Spalte „neu“: Studie stammt aus: Z = Zierer (2021), H = Hammerstein et al. (2021), P&D = Patrinos & Donnelly (2021), leer = neu recherchiert. E = Englisch, G = Geschichte, M = Mathematik, L = Lesen, N = Niederländisch, NW = Naturwissenschaften, P = Politik, S = Schreiben, SK = Sozialkunde. L1 = Schüler*innenebene, L2 = Schulebene. n. a. = nicht angeführt/anwendbar. In den Klammern ist näher spezifiziert, für welche Domäne, Schulstufe oder Analyseebene die Effekte beobachtet wurden. Falls kein Klammerausdruck angeführt ist, so gilt der Befund für alle in der jeweiligen Studie untersuchten Domänen, Schulstufen oder Analyseebenen.

Quelle: eigene Darstellung

5 Diskussion

Befragungsstudien (vgl. Helm et al., 2021 für eine Übersicht) und mediale Berichte wiesen sehr früh auf die Gefahr negativer Effekte hin, wenn nämlich Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von Schüler*innen in der Krise größer werden (Schereneffekte). Darüber hinaus wurde eine Zunahme der sozial bedingten Bildungsungleichheit befürchtet. Lange Zeit fehlten dazu belastbare empirische Belege. Dies hat sich in den letzten Monaten geändert. Wie aus den Tabellen 1 und 2 ersichtlich ist, liegen international bereits 32 meist großangelegte Leistungsstudien vor, die Antworten auf die Frage nach Lerneinbußen und Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020 geben.

Nimmt man die Befunde dieser 32 Studien zusammen, so kann festgehalten werden, dass die bisher vorliegende Datenlage mehrheitlich die vielfach erwarteten Lerneinbußen sowie die vielfach vorgebrachte Vermutung, dass die Schulschließungen die sozioökonomisch bedingte Bildungsungleichheit verstärken, bestätigt. Dies steht im Einklang mit Erklärungsansätzen und Befunden zum schulischen Lernen (z. B. Gruehn, 2000) und zur Reproduktion von Bildungsungleichheit (z. B. Becker, 2017).

Allerdings lohnt sich ein differenzierter Blick. Denn einige Studien, insbesondere jene aus dem DACH-Raum, berichten, dass keine Lerneinbußen und keine zusätzliche Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen im Frühjahr 2020 beobachtet werden konnten. Auch zeigt sich die Tendenz, dass in höheren

Schulstufen und in der Domäne Lesen Lerneinbußen sowie verstärkte sozioökonomische Effekte aufgrund des Fernunterrichts im Frühjahr 2020 weniger wahrscheinlich waren als im Primarstufenbereich und in der Domäne Mathematik. Die ausbleibenden Lerneinbußen erklären bspw. Depping et al. (2021) u.a. damit, dass die Schulschließungen gut kompensiert wurden. So ist zu vermuten, dass es durch unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen (z.B. Notbetreuung, Nachhilfeunterricht, Sommerschule) gelang, insbesondere jene Schüler*innengruppe zu unterstützen, deren Eltern den Wegfall der Schule nicht kompensieren konnten. Auch ist denkbar, dass deutlich mehr Eltern (aus sozial benachteiligten Schichten) als erwartet den ausgefallenen Unterricht kompensieren konnten – insbesondere in der Domäne Lesen –, sodass primäre Herkunftseffekte nicht eintraten. Vor diesem Hintergrund und dem weiteren Befunde im deutschsprachigen Raum sowie auch unter Berücksichtigung der internationalen Forschungslage werden breiter aufgestellte Empfehlungen entwickelt werden, die speziell eingehen auf die Kompensation von Unterschieden, auf Kompensationsleistungen von Risikoschülern, aber darüber hinaus auch auf Fragen wie dem Umgang mit Belastungen, digitalen Lehr-Lern-Arrangements etc. (vgl. Huber 2021; Huber & Helm, 2020a; Huber, Helm & Schneider, 2021, i. Druck).

Limitationen

Die berichteten Studien verfügen nahezu alle über sehr elaborierte Forschungsdesigns (insbesondere Assessments zur Erfassung von Schüler*innenleistungen). Dennoch sind einige Einschränkungen zu diskutieren:

- Da sich alle vorliegenden Studien auf das Frühjahr 2020 beziehen, bleibt offen, welche Effekte spätere Schulschließungen hatten und ob die Schulschließungen Effekte auf die langfristige Leistungsentwicklung der Schüler*innen haben.
- In manchen Studien wird auf die Einschränkung hingewiesen, dass die Gruppe der bildungsbenachteiligten Schüler*innen unterrepräsentiert ist. Für andere Studien fehlen Angaben zur Repräsentativität der Stichprobe.
- Die Studien fokussieren meist auf die Domänen Mathematik und Lesen, wodurch andere bedeutsame schulische Lernziele (andere Fächer, aber auch überfachliche Kompetenzbereiche) vernachlässigt werden.
- Nur 14 der 32 Studien (vgl. Tab. 1, Spalte 4) verfügen über ein echtes Längsschnittdesign, das es erlaubt, individuelle Lernverläufe während des Fernunterrichts zu modellieren und mit früheren Lernverläufen zu vergleichen.

Unter anderem aufgrund dieser Einschränkungen und aufgrund der sehr heterogenen Befundlage ist weitere Forschung nötig, insbesondere international vergleichende Leistungsstudien, die Rückschlüsse auf die regional gesetzten Maßnahmen der Pandemiebekämpfung erlauben.

Literatur und Internetquellen

- Amplify. (o. J.). *Instructional Loss due to COVID-19 Disruptions*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: https://amplify.com/wp-content/uploads/2020/12/mCLASS_Flyer_CovidBrief-LearningLoss_v8.pdf.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- Betkowski, B. (2020). *Pandemic Putting Young Readers Behind the Learning Curve, Says Education Expert*. Folio. University of Alberta. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.ualberta.ca/folio/2020/11/pandemic-putting-young-readers-behind-the-learning-curve-says-education-expert.html>.
- Blainey, K., & Hannay, T. (2021). *The Impact of School Closures on Autumn 2020 Attainment*. RS Assessment. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: https://www.risingstars-uk.com/media/Rising-Stars/Assessment/RS_Assessment_white_paper_2021_impact_of_school_closures_on_autumn_2020_attainment.pdf.
- Blossfeld, H.-P. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 16–30.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–199). Göttingen: Schwartz.
- Brzyska, B., Fernandes, C., & Gallacher, T. (2021). *Impact of Covid-19 on Attainment: Initial Analysis*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gl-education.com/news-hub/research-reports/impact-of-covid-19-on-attainment-initial-analysis/>.
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., & Zhu, R. (2020). *Compensating for Academic Loss: Online Learning and Student Performance during the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101629>
- Compagnoni, M., Rechsteiner, B., Bayer, N., Grob, U., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). *Mathematische Kompetenzen und motivationale Orientierungen während der Covid-19 Pandemie*. Vortrag im Rahmen der AEPF 2021, 13.-15.09.2021. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Curriculum Associates. (2020). *Understanding Student Needs: Early Results from Fall Assessments*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.curriculumassociates.com/-/media/mainsite/files/i-ready/iready-diagnostic-results-understanding-student-needs-paper-2020.pdf>.
- Department for Education. (2021). *Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year: Interim Findings*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.gov.uk/government/publications/pupils-progress-in-the-2020-to-2021-academic-year-interim-report>.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D., & Yeatman, J. (2021). *Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency During the COVID-19 Pandemic*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/wp_domingue_mar21-0.pdf.
- Dreer, B., & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020: Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C.

- Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118 (17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Social Inequality Series. Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (S. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.
- Ertanir, B., & Kassis, W. (2021). *Swiss Adolescents' Mental Health and School Outcomes During the Later Stages of the First COVID-19 Wave: The Effects of Students' Characteristics and Reported COVID-19 Burden*. Vortrag im Rahmen der CDME 2021, 25.-27.08.2021. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Frankfurt: Campus. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0401>
- Förster, N., Forthmann, B., Holl, D., Back, M., & Souvignier, E. (2021). *Kurzfristiger Einfluss der COVID-19 Pandemie auf die Leseleistungen von Zweitklässlern in Deutschland*. Vortrag im Rahmen der digiGEBF 2021, 22.-23.04.2021. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *PraxisForschung Lehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Gold, A., Ennis, C., & Cameron, D. (2021). *Preliminary Findings on the Impact to Learning Due to the Pandemic*. Toronto District School Board; 2021:9. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://pub-tdsb.escribemeetings.com/filestream.ashx?DocumentId=8209>.
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The Impact of COVID-19 on Student Learning in New South Wales Primary Schools: An Empirical Study. *Australian Educational Researcher*, 48, 605–637. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Wößmann, L., & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. Zugriff am 16.09.2021. Verfügbar unter: <https://covid-19.iza.org/publications/dp13820/>.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). *A Systematic Literature Review on Effects of School Closures During the COVID-19 Pandemic on Student Learning Outcomes*. Vortrag im Rahmen der digiGEBF 2021, 22.-23.04.2021. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Helm, C., Huber, S. G., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). JKU Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown: 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich. Linz: Johannes Kepler Universität. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Huber, S. G. (2021). Schooling and Education in Times of the COVID-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived From Results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration*, 49 (1), 6–17.

- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020a). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises – Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32 (2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020b). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Huber, S. G., Helm, C., & Schneider, N. (2021, i. Druck). *COVID-19 und Bildung – Nationale und internationale Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Juniper Education. (2021). *The Impact of the Covid-19 Pandemic on Primary School Children's Learning*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://junipereducation.org/resource/downloads/national-dataset-report/>.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule...*“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Kogan, V., & Lavertu, S. (2021). *The COVID-19 Pandemic and Student Achievement on Ohio's Third-Grade English Language Arts Assessment*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: http://glenn.osu.edu/educational-governance/reports/reports-attributes/ODE_ThirdGradeELA_KL_1-27-2021.pdf.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). *Learning During COVID-19: Initial Findings on Students' Reading and Math Achievement and Growth*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf>.
- Lek, K., Feskens, R., & Keuning, J. (2020). *Het Effect van Afstandsonderwijs op Leerresultaten in het PO*. Cito. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/201104_cito_onderzoeksrapport-effect-afstand-sonderwijs.pdf?la=nl-nl.
- Lichand, G., Alberto Dória, C., Leal Neto, O., & Coss, J. (2021). *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil During the Pandemic*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3841775>
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. *Discussion Paper Series DPS20.17*. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Meeter, M. (2021). *Primary School Mathematics During Covid-19: No Evidence of Learning Gaps in Adaptive Practicing Results*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8un6x>
- Meier, P., Blunier, S., Stutz, M., & von Rotz, R. (2021, in Druck). Studie zum Fernunterricht der Volksschule des Kantons Nidwalden im Frühjahr 2020. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung – Nationale und Internationale Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Patrinos, H. & Donnelly, R. (2021). *Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-518655/v1>
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). *COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss From the CORE Data Collaborative*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>.

- Renaissance Learning. (2021). *How Kids Are Performing: Tracking the Impact of COVID-19 on Reading and Mathematics Achievement*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: www.renaissance.com/how-kids-are-performing.
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). *Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies on Attainment and Socio-emotional Wellbeing in Key Stage 1*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: www.educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19_Resources/Impact_of_school_closures_KS1_interim_findings_paper_-_Jan_2021.pdf.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Pelikan, E., & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Schüler*innen*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). *Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>
- Spitzer, M., & Musslick, S. (2020). *Academic Performance of K-12 Students in an Online-learning Environment for Mathematics Increased During the Shutdown of Schools in Wake of the Covid-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/jncwt>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Utah State Board of Education. (2021). *Executive Summary*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: www.schools.utah.gov/file/5faa0c1b-76f0-425a-8378-dbd02d5f22c.
- van der Velde, M., Sense, F., Spijkers, R., Meeter, M., & van Rijn, H. (2021). *Lockdown Learning: Changes in Online Study Activity and Performance of Dutch Secondary School Students during the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fr2v8>
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (im Review). Are Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Homeschooling Management. *Frontiers in Education*.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., 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*, 73 (9), 25-39. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>.
- Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11 (6), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

Christoph Helm, Univ.-Prof. Dr., geb. 1983, Leiter der Abteilung für Bildungsforschung, Direktorium Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz. E-Mail: christoph.helm@jku.at
Korrespondenzadresse: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung, Altenberger Straße 68, A-4040 Linz

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr., geb. 1971, Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Zug.
E-Mail: stephan.huber@phzg.ch
Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstraße 3, CH-6300 Zug

Alexandra Postlbauer, geb. 1992, Universitätsassistentin an der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität Linz
E-Mail: alexandra.postlbauer@jku.at
Korrespondenzadresse: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung, Altenberger Straße 68, A-4040 Linz

Christoph Weber, Christoph Helm & David Kemethofer

Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen?

Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen

Zusammenfassung

*Aufgrund der Schulschließungen wurde eine Vergrößerung von Bildungsungleichheiten erwartet. Auf Basis der Daten von 409 Schüler*innen (25 Klassen) der 2. Schulstufe in Österreich wurde untersucht, ob soziale und ethnische Disparitäten im Lesen während der Schulschließung im Frühjahr 2020 zugenommen haben und welche Rolle dabei die Klassenzusammensetzung spielte. Es zeigt sich, dass soziale und ethnische Disparitäten innerhalb von Klassen nach dem Lockdown größer ausfielen, als es auf Basis von Disparitäten vor dem Lockdown zu erwarten war. Effekte der sozialen und ethnischen Klassenzusammensetzung konnten nicht beobachtet werden.*

Schlüsselwörter: Covid-19, soziale Disparitäten, ethnische Disparitäten, Schulschließungen, Kompositionseffekte

Educational Inequalities Through School Closures?

Social and Ethnic Disparities in Reading Achievement Within and Between Classes

Abstract

The school closures were expected to increase educational inequalities. Using data from 409 Austrian 2nd graders (25 classes), we examined whether social and ethnic disparities in reading increased during the school closure in spring 2020 and whether classroom composition also affected disparities. The results show that social and ethnic disparities within classes were greater after the lockdown than would have been expected due to pre-lockdown disparities. Effects of social and ethnic class composition were not observed.

Keywords: Covid-19, social disparities, ethnic disparities, school closures, composition effects

1 Einleitung

Nach den ersten Covid-bedingten Schulschließungen entstanden schnell Befürchtungen, dass diese nicht nur zu einem geringeren Kompetenzzuwachs (Lernverlust) der Lernenden führen, sondern auch eine Verstärkung sozialer und ethnischer Disparitäten bedingen würden, da erwartet wird, dass sich Lernverluste in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund unterscheiden. So etwa prognostizierte die Education Endowment Foundation (2020) auf Basis einer Metaanalyse zu Effekten der Sommerferien, dass sich soziale Disparitäten um rund 36 Prozent (Spannweite der Prognose von 11 % bis 75 %) vergrößern werden. Für eine ähnliche Prognose auf Basis eines Literaturreviews zu Effekten von Nicht-Beschulungsphasen (Sommerferien, schlechtwetter- oder absentismusbedingt) sei auf Kuhfeld, Soland, Tarawasa, Johnson, Ruzek und Liu (2020) verwiesen. Die aktuelle Forschungslage bestätigt weitgehend die Befürchtungen. So zeigen – wie unten ausgeführt – insbesondere Studien aus Großbritannien, den USA, den Niederlanden und Belgien, dass die Schulschließungen Bildungsungleichheiten weiter verstärkten.

1.1 Vergrößerung von Disparitäten durch die Schulschließungen

In einer britischen Untersuchung von Rose et al. (2021) wurde in Hinblick auf die Leistungen in den Domänen Lesen und Mathematik ein Unterschied von rund sieben Monaten Beschulungszeit zwischen sozioökonomisch benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler*innen der 2. Schulstufe beobachtet. In einer prä-Corona-Vergleichsgruppe lag dieser Unterschied noch bei sechs Monaten und somit deutlich geringer. Ebenfalls in Großbritannien beobachteten Blainey und Hannay (2021) eine Differenz zwischen sozioökonomisch benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler*innen von ebenfalls sieben Monaten für das Fach Mathematik in der 6. Schulstufe, was im Vergleich zu 2019 einer Vergrößerung der Disparitäten um etwa zwei Monate entspricht. Ähnlich fiel der Befund in der US-amerikanischen Studie von Pier, Hough, Christian, Bookman, Wilkenfeld und Miller (2021) aus. Die Autor*innen liefern Belege für eine Vergrößerung der Bildungsungleichheit in der Primar- und Sekundarstufe I (Klassen 4–8) um ca. zwei Monate beim Lesen und um ca. 0,7 Monate in Mathematik. Auch in der niederländischen Studie von Engzell, Frey und Verhagen (2021) wurden vergleichsweise stärkere Lerneinbußen bei Schüler*innen, deren Eltern lediglich ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, beobachtet. In der genannten Gruppe sind die Lerneinbußen um 60 Prozent höher als bei Schüler*innen, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben. Schließlich weist eine österreichische Studie von Weber, Helm und Kemethofer (im Review) darauf hin, dass sowohl soziale als auch ethnische Disparitäten im Leseverständnis von Schüler*innen der 2. Schulstufe nach den Schulschließungen größer ausfielen, als es aufgrund bestehender Disparitäten unmittelbar vor dem Lockdown zu erwarten war.

Während diese Studien auf die Vergrößerung von Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichem familiären Hintergrund fokussieren, liegen auch Befunde vor, die auf einen Zusammenhang zwischen der Schulkomposition und einer Vergrößerung von Disparitäten während der Schulschließungen hinweisen. So zeigte die belgische Studie von Maldonado und De Witte (2020), dass Schulen mit einem stärker sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innenklientel größere Lernverluste hinnehmen mussten. Auch die britische Studie des Department for Education (2021) zeigte, dass Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler*innen einen höheren Rückstand als andere Schulen haben. Eine weitere britische Studie von Brzyska, Fernandes und Gallacher (2021) berichtete für die Domänen Englisch und Lesen ebenfalls, dass Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern mit *Free School Meals* (FSM) – ein oft verwendeter Indikator für soziale Benachteiligung – stärker von Lerneinbußen betroffen waren als Schulen mit einem geringeren FSM-Anteil. Auch die US-amerikanische Studie der Organisation Curriculum Associates (2020) kam zum Schluss, dass Schüler*innen aus Schulen mit hohem Anteil an Schüler*innen aus finanziell schwachen Familien von Schulschließungen stärker betroffen waren als Schüler*innen aus Schulen mit einem niedrigen Anteil an Schüler*innen aus finanziell schwachen Familien.

1.2 Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung

Da die Studien zum Zusammenhang von Schulzusammensetzung und Lernverlusten aggregierte Daten zur Schulkomposition verwendeten und meist individuelle Leistungen und familiären Hintergrund nicht verbanden bzw. verbinden konnten, bleibt unklar, ob die Zusammenhänge zwischen Schulzusammensetzungen und Lernverlusten „nur“ Individualeffekte widerspiegeln, oder ob es sich dabei auch um Effekte der Schulzusammensetzung handelt. Daraus ergibt sich die Frage, ob Lernverluste an Schulen mit einer benachteiligten Schüler*innenpopulation nur deshalb größer ausfallen, weil die Schulen eben vermehrt von sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen, die stärker von den Schulschließungen betroffen waren, besucht werden, oder ob Lernverluste an diesen Schulen größer ausfallen als es auf Grund ihrer Schüler*innenschaft zu erwarten wäre. Im zweiten Fall lägen sogenannte Kompositionseffekte (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013; Harker & Tymms, 2004) vor. Im Detail würde das bedeuten, dass die Vergrößerung der Disparitäten während der Schulschließungen nicht nur durch individuelle Merkmale der Schüler*innen (u.a. sozialer und ethnischer Familienhintergrund), sondern auch durch die Zusammensetzung der Schule bzw. Klasse (z.B. durchschnittlicher Sozialstatus oder Anteil nichtdeutschsprachiger Schüler*innen) bedingt ist. Anders ausgedrückt: Lernende, die eine Schule bzw. Klasse mit hohem durchschnittlichen Sozialstatus besuchen, würden nach dem Lockdown bessere Leistungen erzielen als Lernende mit gleichen Merkmalen (gleicher familiärer Hintergrund und gleiche

Leistungen vor der Schulschließung), die jedoch eine Schule bzw. Klasse mit geringerem Sozialstatus besuchen.

In der Forschung zu Kompositionseffekten herrscht weitgehend Konsens, dass sich die sozioökonomische Zusammensetzung von Schulen bzw. Klassen auf die Leistungen auswirkt. Schüler*innen an günstig zusammengesetzten Schulen bzw. Klassen erzielen bessere Leistungen (Dumont et al., 2013; van Ewijk & Slegers, 2010). In Hinblick auf die Deutschleistungen in der österreichischen Primarstufe berichten etwa Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter und Schrodtt (2019) einen Effekt der sozioökonomischen Klassenzusammensetzung. Bacher und Weber (2018) konnten des Weiteren einen Effekt der sozioökonomischen Schulzusammensetzung zeigen. Für Deutschland berichten u.a. Ditton und Krüsken (2006) Effekte der sozioökonomischen Klassenzusammensetzung auf die Leseleistung in der Primarstufe.

In Hinblick auf die ethnische Komposition liegen – insbesondere auch für den deutschen Sprachraum – weniger konsistente Befunde vor. Stanat, Schwippert und Gröhllich (2010) konnten weder Effekte des Klassenanteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund noch des Anteils von Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache auf die Lesekompetenz in der 7. Schulstufe zeigen (ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Rjosk, Richter, Hochweber, Lüdtke, Klieme und Stanat, 2014). Demgegenüber weisen die Ergebnisse von Seuring, Rjosk und Stanat (2021) darauf hin, dass der Klassenanteil an Schüler*innen mit einer nichtdeutschen Familiensprache einen Effekt auf das Leseverständnis von 15-Jährigen aufweist. Weitere Hinweise auf einen Kompositionseffekt finden sich bei Bacher und Weber (2018), die für die österreichische Primarstufe Effekte des Migrationsanteils an Schulen auf die Leseleistung berichten.

Vor dem Hintergrund etwaiger Effekte der Schul- oder Klassenzusammensetzung während der Schulschließungen stellt sich die Frage, durch welche Mechanismen solche Effekte in einer Phase ohne Präsenzunterricht zustande kommen könnten. Die in der Literatur (u.a. Harker & Tymms, 2004) angeführten Peer-Effekte scheinen als mögliche Erklärung weniger plausibel¹, da direkte Interaktionen der Schüler*innen untereinander während der Schulschließungen reduziert waren. Plausibel sind hingegen Unterrichts- und Ressourceneffekte. Denkbar wäre etwa, dass die Qualität des Distanzunterrichts an Schulen/Klassen mit höheren Anteilen benachteiligter Schüler*innengruppen geringer ausfiel. So weist etwa eine spanische Studie von Bonal und González (2020) darauf hin, dass sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen sowie Schüler*innen mit Migrationshintergrund während der Schulschließungen weniger Lerngelegenheiten (u.a. Häufigkeit von Online-Stunden, Häufigkeit der

1 Peer-Effekte sind nicht völlig auszuschließen, da Peer-Effekte auch (digitale) Interaktionen zwischen den Schüler*innen außerhalb des Unterrichts umfassen können (vgl. u.a. Harker & Tymms, 2004), die trotz der Schulschließungen möglich waren.

Rückmeldung auf Aufgabenstellungen, etc.) vorhanden (vgl. u.a. auch Helm & Postlbauer, 2021).

Auch ist denkbar, dass an benachteiligten Schulstandorten vermehrt Lehrkräfte mit weniger Erfahrung und einer geringeren fachlichen Qualifikation arbeiten (Weber et al., 2019), was sich auch in der Qualität des Distanzunterrichts niederschlagen kann. Schließlich wäre auch denkbar, dass Lehrkräfte von Schulen bzw. Klassen mit höheren Anteilen an benachteiligten Schüler*innen den Distanzunterricht so organisieren, dass das Lernen zuhause so wenig wie möglich an (technischer) Ausstattung, Vorkenntnissen und elterlicher Unterstützung bedarf, um bildungsbenachteiligten Schüler*innen entgegenzukommen (Pessel, Köpping, Leitner & Steiner, 2021). Gleichzeitig ist dieses Verhalten aber eine Nivellierung „nach unten“ und kann zur Verstärkung von sozialen und ethnischen Disparitäten zwischen Klassen/Schulen beitragen.

1.3 Fragestellung des Beitrags

Vor dem oben skizzierten Hintergrund greift der Beitrag das Thema der erwarteten zunehmenden Bildungsungleichheiten während der Schulschließungen auf und geht insbesondere der Frage nach, ob soziale und ethnische Disparitäten in den Leseleistungen von Schüler*innen der 2. Schulstufe innerhalb von Klassen und/oder auch zwischen Klassen – im Sinne von Kompositionseffekten – zugenommen haben. Der Beitrag schließt an die Befunde von Weber et al. (im Review) an, die darauf hinweisen, dass nach der Schulschließung im Frühjahr 2020 soziale und ethnische Disparitäten im Lesen größer ausfielen, als es aufgrund von bestehenden Disparitäten unmittelbar vor der Schulschließung zu erwarten war und dass über eine Prä-Lockdown-Phase von vergleichbarer Länge des gleichen Schuljahrs keine analogen Effekte feststellbar waren. Konkret soll der Frage nachgegangen werden, ob die Ergebnisse von Weber et al. (im Review) auf Effekte auf Schüler*innenebene oder auf Effekte der Klassenebene – also Kompositionseffekte – zurückgeführt werden können.

2 Methode

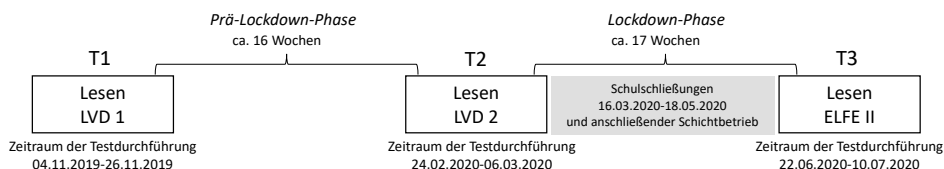
2.1 Design und Stichprobe

Der vorliegende Beitrag greift auf Daten aus einer laufenden Studie zum Einsatz des Lernverlaufsdiagnostik-(LVD)-Tools *quop* (Souvignier, Förster & Salaschek, 2014) in der Grundschule zurück. Die „Wir Wollen's Wissen!“-(W3)-Studie (Weber, Kemethofer & Helm, 2020) startete im Schuljahr 2018/19 mit insgesamt 48 Lehrkräften aus 28 oberösterreichischen Schulen, die *quop* in vier darauffolgenden Jahren im Unterricht einsetzen wollten. Für 745 Schüler*innen (2018 in der 1.

Schulstufe) konnte das schriftliche Einverständnis der Eltern zur Teilnahme an der Studie eingeholt werden. Nach einigen Ausstiegen nach dem ersten Jahr verblieben 35 Klassen mit 579 Zweitklässler*innen im ersten Corona-Schuljahr 2019/20 im Projekt.

Die Konzeption von *quop* sieht vor, dass Schüler*innen im Abstand von drei Wochen über das Schuljahr hinweg acht kurze internetbasierte LVD-Tests für Lesen und Mathematik absolvieren. Allerdings wurden die vier letzten LVD-Tests zwischen März 2020 und Ende Juni 2020 aufgrund der Schulschließung, die in Österreich am 16. März 2020 begann und am 18. Mai 2020 endete, kaum genutzt. Der achte Test (während der ersten drei Wochen im Juni 2020) wurde nur in elf Klassen ($n = 159$ Schüler*innen) genutzt. Um eine breitere Datenbasis zum Leseverständnis nach den Schulschließungen zu gewährleisten, wurden die Lehrkräfte daher gebeten, zusätzlich einen standardisierten Lesetest (ELFE II; Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017) am Ende des Schuljahres (Ende Juni/Anfang Juli 2020) in der Klasse durchzuführen. Fünfundzwanzig Lehrkräfte erklärten sich bereit, den ELFE II in ihrer Klasse durchzuführen. Aufgrund der geltenden Bestimmungen nach dem Lockdown war es schulfremden Personen nicht möglich, in die Schulen zu gehen, wodurch eine Testdurchführung durch das Projektteam nicht möglich war. Daher wurde der Test von den Lehrkräften durchgeführt. Eine Elternbefragung holte familiäre Hintergrundvariablen (einschließlich sozioökonomischer Status (SES), ethnischer Hintergrund) bereits im Schuljahr 2018/19 ein. Für die aktuelle Studie wurden Daten von 25 Klassen herangezogen, die im Schuljahr 2019/20 vor der Schulschließung regelmäßig die LVD-Tests nutzten und am Ende des Schuljahres den ELFE II durchführten ($n = 409$ Schüler*innen; 50,1 % weiblich). Das mittlere Alter der Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres betrug 7,7 Jahre ($SD = 0,56$). 14,8 Prozent der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund, was signifikant unter dem Anteil innerhalb der oberösterreichischen Volksschulpopulation liegt (23%; Ergebnis des Signifikanztests $\chi^2(1) = 10.937$, $p < .05$). In rund einem Drittel (29,7 %) der Familien hat zumindest ein Elternteil einen Hochschulabschluss. Die Stichprobe weicht in Hinblick auf die elterliche Bildung nicht von der Elternpopulation der oberösterreichischen Volksschüler*innen ab ($\chi^2(3) = 5.262$, $p > .05$).

Abb. 1: Erhebungsdesign



Anm.: LVD = Lernverlaufsdiagnostik.

Quelle: eigene Darstellung

Für die aktuelle Studie werden drei Messzeitpunkte verwendet, wodurch sowohl eine Prä-Lockdown- als auch eine Lockdown-Phase in den Blick genommen werden kann (vgl. Abb. 1). Zu T1 und T2 sind LVD-Lesedaten verfügbar. Zu T3 wird auf die Daten des ELFE II zurückgegriffen.

Das Intervall zwischen T1 und T2 umfasst ca. 16 Wochen (inkl. zwei Wochen Weihnachtsferien und eine Woche Semesterferien²). Die Schüler*innen besuchten in diesem Zeitraum an ca. 65 Tagen die Schule mit Regelunterricht. Der Zeitraum zwischen T2 und T3 umfasst etwa 17 Wochen, wobei die Schulen in Österreich vom 16. März 2020 bis zum 18. Mai 2020 (einschließlich eineinhalb Wochen Osterferien) geschlossen waren. Nach der Wiedereröffnung der Schulen wurde zur Reduktion der Schüler*innenzahlen Schicht- bzw. Wechselunterricht eingeführt. Eine Gruppe von Schüler*innen lernte zu Hause, während die andere Gruppe Unterricht an den Schulen hatte. Diese Gruppen wurden regelmäßig gewechselt. Insgesamt besuchten die Schüler*innen zwischen T2 und T3 etwa 25 Tage lang den Präsenzunterricht. Das sind etwa 60 Tage weniger als in einem regulären Schuljahr.

2.2 Messungen

2.2.1 Sozioökonomischer Status

Zur Erfassung des sozioökonomischen Status (SES) wurde ein Index als Mittelwert von folgenden drei z-standardisierten SES-Indikatoren berechnet: (1) Der berufliche Status der Eltern wurde mit dem *International Socioeconomic Index* (ISEI, Ganzeboom, 2010) erfasst, wobei nur der höchste ISEI-Wert der beiden Elternteile verwendet wurde. (2) Die höchste Bildung der Eltern wurde auf einer 4-stufigen Skala (1 = Pflichtschule, 2 = Berufsbildung, 3 = Matura, 4 = Universität) erfasst. (3) Die Anzahl der Bücher im Haushalt wurde 5-stufig erhoben (1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–25 Bücher, 3 = 26–100 Bücher, 4 = 101–200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher).

2.2.2 Ethnischer Hintergrund

Als Indikatoren des ethnischen Hintergrunds wurden der Migrationshintergrund³ (0 = nein, 1 = ja) und der Sprachgebrauch in der Familie herangezogen (0 = nur Deutsch, 1 = zumindest manchmal eine andere Sprache als Deutsch).

² Die österreichischen Semesterferien entsprechen den deutschen Winterferien.

³ Ein Migrationshintergrund liegt entsprechend der österreichischen nationalen Bildungsbeurteilung vor, wenn beide Elternteile im Ausland (mit der Ausnahme von Deutschland) geboren wurden (vgl. u. a. Bundesinstitut BIFIE, 2019, S. 28).

2.2.3 Leseleistungen

Zu T1 und T2 wurden die internetbasierten *quop*-LVD-Lesetests (Souvignier et al., 2014) eingesetzt, die ein fester Bestandteil der W3-Studie sind. In der zweiten Schulstufe erfassen die Tests die Lesekompetenz in den Bereichen Wortverständnis (20 Items je Test; Unterscheidung von Wörtern und Pseudo-Wörtern), Satzverständnis (13 Items je Test; Identifikation von sinnvollen Sätzen) und Textverständnis (13 Items je Test; Entscheidung, ob ein Satz einen Text sinnvoll weiterführt). Für alle Items wird ein zweistufiges Antwortformat (ja, nein) verwendet. Für jeden Untertest wurde ein Lesequotient (Anzahl der richtigen Antworten geteilt durch die Bearbeitungszeit) gebildet. Für die LVD-Tests wird eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs α zwischen .76 und .89) als auch Validität (Korrelationen mit standardisierten Lesetests zwischen .47 und .66) berichtet (Souvignier et al., 2014, S. 264 f.). Auch wurde die longitudinale faktorielle Invarianz der LVD-Tests bestätigt (Förster, Forthmann, Holl, Back & Souvignier, 2021), wodurch gewährleistet ist, dass die wiederkehrenden LVD-Tests Lesen in einer gemeinsamen Metrik erfassen.

Zu T3 wurde zur Erfassung des Leseverständnisses die Papierform des ELFE II eingesetzt, für den ebenfalls umfangreiche Informationen zu Reliabilität (zwischen .87 und .98) und Validität vorliegen (Lenhard et al., 2017). Der ELFE II besteht ebenso wie die LVD-Tests aus drei Untertests zum Wort- (max. 75 Items), Satz- (max. 36 Items) und Textverständnis (max. 26 Items). Jedoch unterscheidet sich sowohl das Aufgaben- als auch das Antwortformat vom LVD-Test. Beim Wortlesen müssen Kinder aus vier Wörtern das zu einem Bild passende Wort wählen. Beim Satzverständnis muss aus fünf Wörtern das passende Wort in einen Satz eingefügt und beim Textverständnis aus vier Alternativen die richtige Antwort auf eine Frage zu einem Text gewählt werden. Die Bearbeitungszeit ist auf drei Minuten für das Wort- und Satzverständnis und auf sieben Minuten für das Textverständnis begrenzt. Für die aktuelle Studie wurde für jeden Messzeitpunkt ein Index als Mittel über die jeweiligen drei Subtests (z-standardisiert, $M = 0$, $SD = 1$) gebildet. Die interne Konsistenz für diese Indizes war gut (LVD_{T1} McDonalds $\omega^4 = .817$, LVD_{T2} $\omega = .854$ und $ELFE II_{T3}$ $\omega = .898$).

Anzumerken ist, dass sich die LVD-Tests und der ELFE II zwar in einigen Aspekten unterscheiden (online vs. Papierform, Bearbeitungszeit, Aufgaben- und Antwortformate), inhaltlich jedoch weitgehend äquivalent sind, da die Tests auf das gleiche Konstrukt fokussieren. Mit der Verwendung unterschiedlicher Tests sind dennoch gewisse Probleme verbunden. Auf der einen Seite können keine Aussagen über absolute Änderungen von Disparitäten getroffen werden, da die Tests Leseverständnis nicht auf einer gemeinsamen Skala erfassen. Für die Analysen wurden die Leseindizes (LVD_{T1} , LVD_{T2} , $ELFE II_{T3}$) z-standardisiert, wodurch die Disparitäten in einer rela-

4 McDonalds ω ist analog zu Cronbachs α zu interpretieren, hat jedoch den Vorteil, dass es nicht auf Annahmen basiert, die in der Praxis häufig verletzt werden (u. a. gleiche Faktorladungen; vgl. u. a. Hayes & Coutts, 2020).

tiven Metrik (vgl. dazu u.a. auch Skopek & Passerata, 2021), d.h. in Relation zur Gesamtstreuung des jeweiligen Messzeitpunkts, abgebildet werden und somit zwischen der Prä-Lockdown- und Lockdown-Phase auf einer relativen Metrik verglichen werden können. Zur Prüfung der relativen Vergleichbarkeit der Tests wurde der Umstand genutzt, dass für 141 Schüler*innen sowohl der ELFE II als auch der achte LVD-Test, der rund zwei bis drei Wochen vor dem ELFE II durchgeführt wurde, vorliegen. Die Analysen zeigen eine Korrelation von $r = .792$ ($p < .001$), was auf eine substantielle Übereinstimmung der Tests hinweist.

Auf der anderen Seite ist es möglich, dass die Tests unterschiedlich sensibel in Hinblick auf Effekte des sozioökonomischen oder ethnischen Hintergrunds sind. In diesem Fall würde man erwarten, dass für den ELFE II und die LVD-Tests Unterschiede in den Disparitäten auftreten, auch wenn sie zum gleichen Zeitpunkt erfasst werden. Auch hier wurden Analysen mit dem Subsample durchgeführt, für das sowohl Daten des achten LVD-Tests als auch des ELFE II vorliegen. Im Detail wurde mit Regressionsmodellen untersucht, ob die Merkmale des familiären Hintergrunds einen Einfluss auf die Lesetests haben, wenn zusätzlich der jeweilige andere Lesetest kontrolliert wird. Signifikante Effekte würden bedeuten, dass der familiäre Hintergrund einen Anteil der Varianz des Lesetests erklärt, der nicht bereits durch den jeweils anderen Lesetest und dessen Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund erklärt wird. Die Analysen zeigen keine signifikanten Effekte des SES. Jedoch zeigt sich, dass der Migrationshintergrund und die Alltagssprache auch nach Kontrolle des LVD-Tests einen Effekt auf den ELFE II aufweisen ($\beta_{\text{Sprache}} = -.200$, $p < .01$; $\beta_{\text{Sprache}} = -.221$, $p < .001$). Detailanalysen zeigen, dass die Unterschiede in erster Linie bei den Wort- und Satzverständnistests auftreten. Beim Textverständnis fällt der Effekt der Sprache nicht mehr signifikant aus. Der Effekt des Migrationshintergrunds bleibt jedoch bestehen ($\beta = -.208$, $p < .01$). Insgesamt weisen diese Befunde darauf hin, dass der ELFE II (zumindest die Subtests Wort- und Satzlesen) sensibler gegenüber Effekten des ethnischen Hintergrunds ist.

2.3 Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Zweiebenenmodelle mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Es wurden getrennte Modelle für die Prä-Lockdown- und die Lockdown-Phase berechnet. Auf Individualebene wurden der SES-Index, der Migrationshintergrund bzw. die Alltagssprache, die Leseleistung zum jeweils vorangehenden Messzeitpunkt (T -1) und das Geschlecht als Prädiktoren berücksichtigt. Auf Klassenebene wurden der durchschnittliche SES und der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. mit nichtdeutscher Alltagssprache berücksichtigt, wobei aufgrund der geringen Anzahl an Klassen getrennte Modelle für SES und Migrationshintergrund bzw. Alltagssprache spezifiziert wurden. Des Weiteren wurden aufgrund der hohen Korrelation zwischen Alltagssprache und

Migrationshintergrund ($r = .632$, $p < .001$; vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite) auch getrennte Analysen für die beiden Indikatoren des ethnischen Hintergrunds durchgeführt. Für die Analysen wurden alle Variablen z-standardisiert, wodurch die berichteten Koeffizienten zur Gesamtvarianz (d. h. Streuung zwischen Klassen und innerhalb von Klassen) standardisierten Koeffizienten entsprechen. Der Effekt auf Klassenebene entspricht dem Kompositionseffekt, wobei zur Beurteilung der Stärke ein mit Cohens d vergleichbarer Effektstärkekoeffizient⁵ (ES) berechnet wurde (vgl. dazu u. a. Marsh et al., 2012).

Fehlende Werte, deren Anteil zwischen einem Prozent (Geschlecht) und 30 Prozent (Alltagssprache) ausmacht, wurden unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur mit der Software Blimp 2.2 (Keller & Enders, 2020) auf Basis eines FSC-Ansatzes (*fully conditional specification*) imputiert, wodurch die Daten aller 409 Schüler*innen in die Analysen einfließen. Um einer Reduktion der statistischen Power entgegenzuwirken, wurden 50 imputierte Datensätze erzeugt (Enders, 2010).

3 Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Korrelationen und Intraklassenkorrelationen (ICC) für die verwendeten Variablen dargestellt. Auffallend ist, dass die Korrelationen des familiären Hintergrunds mit Lesen zu T3 ($r_{SES} = .289$, $p < .01$; $r_{Migra} = -.222$, $p < .01$; $r_{Sprache} = -.358$, $p < .001$) stärker ausfallen als zu T1 ($r_{SES} = .173$, $p < .05$; $r_{Migra} = -.136$, $p > .05$; $r_{Sprache} = -.197$, $p < .01$) und T2 ($r_{SES} = .170$, $p < .05$; $r_{Migra} = -.149$, $p < .05$; $r_{Sprache} = -.134$, $p < .05$), jedoch auch schon zu T1 und T2 Disparitäten bestanden. Weiterhin fällt auf, dass die ICC⁶ für die Lesetests zu T3 (.360) höher ist als zu T1 (.090) und T2 (.056), was darauf hindeuten kann, dass zu T3 die Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Klassen zugenommen haben. Schließlich sind die hohen ICCs für SES (.358), den Migrationshintergrund (.643) und die nichtdeutsche Alltagssprache (.705) zu nennen, die auf substantielle Unterschiede in der Klassenzusammensetzung hinweisen.

5 Der Effektstärkekoeffizient quantifiziert den Kompositionseffekt, also den Effekt der Klassenzusammensetzung auf die Leseleistungen. Der Effekt wird in der gleichen Metrik wie Cohens d angegeben. Entsprechend der gängigen Richtwerte können ES zwischen 0,2 und 0,5 als schwach, ES zwischen 0,5 und 0,8 als mittel und ES über 0,8 als stark bezeichnet werden (Cohen, 1992).

6 Die Intraklassenkorrelation – normiert zwischen 0 und 1 – gibt hier an, wieviel Prozent der Unterschiede (Varianz) einer Messung durch die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse erklärt werden. Der Wert von .36 für den Lesetest zu T3 bedeutet also, dass 36 Prozent der Unterschiede im Lesetest durch die Klassenzugehörigkeit erklärt werden können.

Tab. 1: Korrelationen und Intraklassenkorrelationen

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	ICC
Lesen_LVD _{T1}	(1)	1							.090
Lesen_LVD _{T2}	(2)	.625***	1						.056
Lesen_ELFE-II _{T3}	(3)	.630***	.563***	1					.360
SES	(4)	.173*	.170*	.289**	1				.358
Migrationshintergrund	(5)	-.136	-.149*	-.222**	-.277	1			.643
Nichtd. Alltagssprache	(6)	-.197**	-.134*	-.358***	-.242	.632***	1		.705
Geschlecht weiblich	(7)	.045	.014	.041	.053	-.077	.027	1	.014

Anm.: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. ICC = Intraklassenkorrelation.

Quelle: eigene Berechnung

In Tabelle 2 auf der folgenden Seite sind die Ergebnisse der Mehrebenenmodelle dargestellt. Da sich sowohl in der Prä- als auch Lockdown-Phase keine Effekte des Migrationshintergrunds (Individual- und Klassenebene) zeigen, werden nur die Ergebnisse für die Alltagssprache dargestellt. Für die Prä-Lockdown-Phase lassen sich weder Effekte des familiären Hintergrunds auf Individualebene noch Effekte der Klassenzusammensetzung zeigen. Demgegenüber finden sich für die Lockdown-Phase auf Individualebene sowohl Effekte des SES ($b = .118$ bzw. $b = .133$, $ps < .05$) als auch der nichtdeutschen Alltagssprache ($b = -.179$, $p < .001$ bzw. $b = -.151$, $p < .01$). Folglich fallen soziale und ethnische Disparitäten innerhalb von Klassen nach dem Lockdown größer aus, als es aufgrund von bestehenden Disparitäten vor dem Lockdown (siehe dazu auch Korrelationen zwischen Lesen_LVD_{t2} und familiärem Hintergrund) zu erwarten war. Die Kompositionseffekte bei den Lockdown-Modellen fallen nicht signifikant aus, wobei jedoch anzumerken ist, dass der Effekt des Anteils an Schüler*innen mit nichtdeutscher Alltagssprache zumindest marginal signifikant ($b = -.629$, $p < .10$) ist und die Effektstärke ($ES = -.457$) als durchaus substantiell zu beurteilen ist.

Tab. 2: Mehrebenenmodelle zu Kompositionseffekten für die Prä-Lockdown- und Lockdown-Phase

	Prä-Lockdown (abhängige Variable = LVD _{T₂})		Lockdown (abhängige Variable = ELFE II _{T₃})	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)
<i>Schüler*innenebene</i>				
Lesen_LVD _{T₁} ^e	.617*** (.049)	.618*** (.047)	.448*** (.038)	.447*** (.038)
SES	.092 (.076)	.077 (.057)	.118* (.055)	.133* (.054)
Nichtd. Alltagssprache	.026 (.055)	.081 (.068)	-.179*** (.049)	-.151** (.050)
Geschlecht weiblich	-.024 (.043)	-.025 (.043)	.024 (.035)	.020 (.035)
Residualvarianz	.585 (.068)	.585 (.067)	.408 (.035)	.407 (.035)
R ²	.408	.400	.423	.416
<i>Klassenebene</i>				
Intercept	-.008 (.049)	.087 (.076)	.041 (.097)	.174 (.147)
Durchschnitt. SES	-.052 ^a (.106)		.157 ^c (.193)	
% nichtd. Alltagssprache		-.370 ^b (.242)		-.629 ^d (.330)
Residualvarianz	.017 (.020)	.011 (.015)	.177 (.103)	.159 (.092)
R ²	.113	.531	.061	.184

Anm.: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. SE = Standardfehler. b = zur Gesamtvarianz der abhängigen Variable standardisierte Koeffizienten. ^a Effektstärke (ES) = -.066, ^b ES = -.219, ^c ES = .206, ^d ES = -.457. ^e Für die Prä-Lockdown-Phase wurde der LVD_{T₁} und für die Lockdown-Phase der LVD_{T₂} als Prädiktor verwendet.

Quelle: eigene Berechnungen

Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass der ELFE II und die LVD-Tests unterschiedlich sensibel gegenüber Effekten der Alltagssprache sind, wurden zusätzliche Analysen durchgeführt. Dabei wurde nur das Textlesen (sowohl für ELFE II als auch LVD) berücksichtigt, für das sich der ELFE II nicht sensibler als der LVD-Test erwiesen hat (vgl. Kap. 2.2.3). Die Analysen bestätigen die bisherigen Befunde. In der Prä-Lockdown-Phase zeigen sich keine signifikanten Effekte. In der Lockdown-Phase sind sowohl der Individualebeneneffekt der Alltagssprache ($b = -.166$, $p < .05$) und des SES ($b = .240$, $p < .001$) signifikant, wobei nun der SES-Effekt stärker ausfällt. Der Kompositionseffekt der Alltagssprache bleibt vergleichbar stark ($b = -.637$, $p > .05$; $ES = -.399$), ist jedoch nicht mehr marginal signifikant.

4 Diskussion

Die kontinuierlich zunehmende Forschungslage zu den Auswirkungen der Covid-bedingten Schulschließungen bestätigt weitgehend die Befürchtungen, dass mit den Phasen des Distanzunterrichts eine Vergrößerung von sozialen und ethnischen Disparitäten verbunden war.

Während manche Studien zeigen, dass etwa sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen einen größeren Lernverlust während der Schulschließungen erfahren haben als ihre bessergestellten Peers (u. a. Pier et al., 2021; Rose et al., 2021; Weber et al., im Review) und andere Studien darauf hinweisen, dass Lernverluste an Schulen mit einem höheren Anteil an benachteiligten Schüler*innen höher ausfallen (Brzyska et al., 2021; Department for Education, 2021; Maldonado & De Witte, 2020), liegt unserem Wissen nach bis dato keine Studie vor, die versucht hat, das komplexe Zusammenspiel von Individualeffekten und Effekten der Schul- bzw. Klassenkomposition aufzutrennen. Der Beitrag schließt hier an und geht der Frage nach, ob die Leseleistung von Schüler*innen der 2. Schulstufe nach dem Lockdown mit dem ethnischen und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen und/oder mit der ethnischen und sozioökonomischen Komposition der Klasse zusammenhängt.

Die Analysen zeigen, dass auf Individualebene (d. h. innerhalb von Klassen) sowohl die nichtdeutsche Alltagssprache der Schüler*innen (nicht aber der Migrationshintergrund) als auch der sozioökonomische Status der Schüler*innen auch nach Kontrolle von Prä-Lockdown-Disparitäten mit den Leseleistungen nach den Schulschließungen assoziiert waren. Daraus folgt, dass ethnische und soziale Disparitäten nach der Schulschließung größer waren, als es aufgrund der vor dem Lockdown bestehenden Unterschiede zu erwarten war. Über eine Prä-Lockdown-Phase von vergleichbarer Länge ließen sich keine entsprechenden Effekte zeigen (vgl. dazu auch Weber et al., im Review), was den Schluss stärkt, dass diese Vergrößerung von Disparitäten im Zusammenhang mit der Schulschließung zu betrachten ist.

In Hinblick auf die Klassenzusammensetzung können keine statistisch signifikanten Effekte beobachtet werden, weder für die Prä-Lockdown-Phase noch für die Lockdown-Phase. Anzumerken ist jedoch, dass für die ethnische Klassenkomposition (Anteil an Schüler*innen mit nichtdeutscher Alltagssprache) ein marginal signifikanter Effekt von doch substanzieller Stärke ($ES = -.457$, $p < .10$) gefunden wurde.

Es ist schließlich anzumerken, dass Hinweise gefunden wurden, wonach der ELFE II sensibler in Hinblick auf Effekte des ethnischen Hintergrunds ist. Zusätzliche Analysen, die diesem Umstand entgegenwirken (Fokus auf Textverständnis) konnten jedoch die Befunde bestätigen. Dennoch ist nicht final geklärt, welchen Einfluss die Verwendung unterschiedlicher Tests auf die Ergebnisse hat. Auch muss erwähnt werden, dass die vorliegende Studie mit 25 Klassen eine geringe Stichprobengröße auf Klassenebene aufweist, wodurch auch die statistische Power zur Identifikation von Kompositionseffekten eingeschränkt ist. Auffallend war auch, dass nach dem Lockdown mehr Varianz im Lesen durch die Klassenzugehörigkeit erklärt werden konnte ($ICC = .360$) als zu den Messzeitpunkten vor dem Lockdown ($ICC \leq .090$). Diese Befunde weisen darauf hin, dass Unterschiede zwischen Klassen zwar zugezogen haben, diese jedoch nicht zwingend mit der Klassenzusammensetzung in Verbindung stehen müssen. Einschränkend muss aber angemerkt werden, dass die

unterschiedlichen Befunde auch in Zusammenhang mit den verschiedenen Tests stehen können. Da der ELFE II von den Lehrkräften im Klassenverband durchgeführt wurde, könnten Abweichungen von der Standardinstruktion (z.B. Gewährung von unterschiedlich langen Bearbeitungszeiten) für Klassenunterschiede verantwortlich sein. Demgegenüber wurden die LVD-Tests ohne Zeitbegrenzung von den Kindern selbständig am Computer durchgeführt.

Insgesamt lassen sich aus den Befunden Implikationen in Hinblick auf mögliche Mechanismen, die für die Vergrößerung von Disparitäten während der Schulschließungen verantwortlich waren, ableiten. Da es sich primär um Individualeffekte, also Effekte innerhalb der Klassen handelt, ist es naheliegend, dass die vermittelnden Mechanismen (Mediatoren) in erster Linie auf individueller bzw. familiärer Ebene zu verorten sind. Gut dokumentierte soziale und ethnische Unterschiede in Aspekten wie der Lernzeit, der Ressourcenausstattung, der elterlichen Involviertheit, der Selbstorganisations- und Selbstlernfähigkeit, den lernförderlichen Freizeitaktivitäten etc. während der Schulschließungen (Dietrich, Patzina & Lerche, 2021; Grätz & Lipps, 2021; Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow, 2020, 2021) können hier eine Rolle spielen. Auch ist die spezifische Situation in der Primarstufe, mit einem starken Fokus auf asynchronen Distanzunterricht (Bereitstellung von Aufgaben) und der damit verbundenen Verantwortung der Eltern für die nötige Lernbegleitung der jungen Kinder, in den Blick zu nehmen (vgl. dazu Weber, Helm & Kemethofer, 2021). Anzumerken ist jedoch, dass Weber et al. (im Review) Post-Lockdown-Disparitäten im Lesen nicht durch Aspekte der elterlichen Involviertheit in das Distanzlernen erklären konnten und unseres Wissens keine anderen Studien vorliegen, die explizit Mediatoren von sozialen und ethnischen Unterschieden nach den Schulschließungen untersucht haben. In Hinblick auf die Effekte zwischen Klassen bleibt offen, welche Rolle sie im Rahmen der Zunahme von Disparitäten gespielt haben. Als mögliche vermittelnde Mechanismen sind insbesondere Unterschiede in der Qualität des Distanzunterrichts (Bonal & González, 2020; Frohn, 2020; Helm & Postlbauer, 2021) in Betracht zu ziehen. Insgesamt bedarf es hier jedoch weiterer Forschungsbemühungen. Abschließend muss festgehalten werden, dass durch die zunehmende Befundlage zur Vergrößerung von Disparitäten die Bedeutung von effektiven und zeitnahen kompensatorischen Maßnahmen betont wird.

Literatur und Internetquellen

- Bacher, J., & Weber, C. (2018). Der hohe Anteil an ZuwanderInnenkindern in den Schulen reduziert die Qualität der Ausbildung. In M. Haller (Hrsg.), *Migration und Integration. Fakten oder Mythen?* (S. 205–220). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Blainey, K., & Hannay, T. (2021). *The Impact of School Closures on Autumn 2020 Attainment*. RS Assessment.

- Bonal, X., & González, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Brzyska, B., Fernandes, C., & Gallacher, T. (2021). *Impact of Covid-19 on Attainment: Initial Analysis*. London: GL Assessment.
- Bundesinstitut BIFIE. (2019). *Standardüberprüfung 2018 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 13.09.2021. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Curriculum Associates. (2020). *Understanding Student Needs. Early Results from Fall Assessments* (Curriculum Associates Research Report No. 2020-49). North Billerica, MA: Author.
- Department for Education. (2021). *Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year. Interim Findings*. UK: Department for Education.
- Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2020). Social Inequality in the Homeschooling Efforts of German High School Students during a School Closing Period. *European Societies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Ditton, H., & Krüskén, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 135–157.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Education Endowment Foundation. (2020). *Impact of School Closures on the Attainment Gap: Rapid Evidence Assessment*. London: Education Endowment Foundation.
- Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York: Guilford Publications.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Förster, N., Forthmann, B., Holl, D., Back, M., & Souvignier, E. (2021). *Kurzfristiger Einfluss der COVID-19 Pandemie auf die Leseleistungen von Zweitklässlern in Deutschland*. Vortrag im Rahmen der digiGEBF 2021 Corona und Bildung. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31591.98721>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A New International Socio-Economic Index [ISEI] of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08]. Constructed with Data from the ISSP 2002–2007*. Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisboa. Zugriff am 17.03.2021. Verfügbar unter: [http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-\(paper\).pdf](http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-(paper).pdf)
- Grätz, M., & Lipps, O. (2021). Large Loss in Studying Time During the Closure of Schools in Switzerland in 2020. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Harker, R., & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177–199. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.177.30432>

- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Helm, C., & Postlbauer, A. (2021). *Schulen im dritten Lockdown*. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Keller, B. T., & Enders, C. K. (2020). *Blimp User's Manual (Version 2.2)*. Los Angeles, CA.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49 (8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2017). *ELFE II: A Reading Comprehension Test for Grades 1 to 7*. Göttingen: Hogrefe.
- Maldonado, J., & De Witte, K. (2020). *The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes* (FEB Research Report Department of Economics). KU Leuven – Faculty of Economics and Business.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., et al. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47 (2), 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pessel, G., Köpping, M., Leitner, A., & Steiner, M. (2021). *Covid-19 und Bildung: Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?* Vortrag beim gemeinsamen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, Digital. Zugriff am 28.08.2021. Verfügbar unter https://www.conftool.pro/soziologie-kongress-2021/index.php?page=browseSessions&form_session=43
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). *COVID-19 and the Educational Equity Crisis. Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative*. Policy Analysis for California Education (PACE).
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socio-economic and Language Minority Classroom Composition and Individual Reading Achievement: The Mediating Role of Instructional Quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C. et al. (2021). *Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies on Attainment and Socio-emotional Well-being in Key Stage 1: Interim Paper 1*. National Foundation for Educational Research (NFER).
- Seuring, J., Rjosk, C., & Stanat, P. (2021). Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students' Language Achievement? *European Sociological Review*, 36 (6), 920–936. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, 100 (1), 86–112.
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Schwippert, K., & Gröhllich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55) (S. 147–164). Weinheim: Beltz.

- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (im Review). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in education*.
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (2021). Corona-bedingte Schulschließungen in der Primarstufe – Befunde aus Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68 (4), 288–292.
- Weber, C., Kemethofer, D., & Helm, C. (2020). Wir Wollen's Wissen! – Wie es um die Kompetenzen unserer Schüler/-innen steht – Diagnostik und Fortschrittsmonitoring als Ausgangslage für Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in herausfordernder Lage. *Schulverwaltung Spezial*, 22 (4), 75–76.
- Weber, C., Moosbrugger, R., Hasengruber, K., Altrichter, H., & Schrodtt, H. (2019). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 143–182). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., 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*, 73 (9), 25–39. Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74 (5), 36–52. Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>.

Christoph Weber, Dr., geb. 1978, Leiter der Koordinations- und Servicestelle für Forschung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

E-Mail: christoph.weber@ph-ooe.at

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz.

Christoph Helm, Univ.-Prof. Dr., geb. 1983, Leiter der Abteilung für Bildungsforschung, Direktorium Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz.

E-Mail: christoph.helm@jku.at

Korrespondenzadresse: Johannes Kepler Universität Linz, Altenbergerstraße 69, A-4040 Linz.

David Kemethofer, Dr., geb. 1983, Professor am Institut für Fortbildung und Schulentwicklung I, Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

E-Mail: david.kemethofer@ph-ooe.at

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz.

Livia Jesacher-Rößler, Claudia Schreiner, Fred Berger, Christian Kraler,
Susanne Roßnagl & Wolfgang Hagleitner

„Schaffen wir das?“

Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II

Zusammenfassung

*Im Beitrag wird das Ausmaß der empfundenen Unsicherheiten und Ängste im Kontext des pandemiebedingten Distanzunterrichts und des bevorstehenden Übertritts in die Sekundarstufe II anhand zweier Schüler*innengruppen kontrastiv beleuchtet: zum einen jene Gruppe, die den Ausbildungsweg „Lehrberuf“ einschlagen und zum anderen die Gruppe, die eine „weiterführende Schule“ besuchen wird. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass bei der letztgenannten Gruppe ein höheres Ausmaß an Unsicherheiten, aber auch ein hoher Leistungsanspruch vorliegt.*

Schlüsselwörter: Covid-19, Distanzunterricht, Umgang mit der Krise, Übergänge, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

„Can We Handle This?“

**Influences of the Pandemic on Students' Feelings of Insecurity at the
Transition Between Lower and Upper Secondary Education**

Abstract

In this article, the extent of perceived insecurities and fears in the context of distance learning due to the pandemic and the imminent transition to upper secondary school is examined contrastively on the basis of two groups of students: on the one hand, the group that will take the path of “apprenticeship” and, on the other hand, the group that will attend an “upper secondary school”. The results show, among other things, that the latter group has a higher degree of uncertainty, but also a higher aspiration for academic achievement.

Keywords: Covid-19, distance learning, dealing with the crisis, transitions, lower secondary education, upper secondary education

1 Einleitung

Kaum eine Branche bzw. ein Bereich war während des bisherigen Verlaufs der Pandemie so lange von (Teil-)Schließungen betroffen wie Schulen. Schüler*innen zählen daher zu jener Gesellschaftsgruppe, die am häufigsten und wohl auch am längsten mit Alltagsrestriktionen umgehen musste und noch immer muss. Zudem war kaum eine gesellschaftliche Gruppe mit einer solchen Fülle an Attribuierungen hinsichtlich ihrer (negativen) Rolle in der Pandemie konfrontiert wie Schüler*innen.

Wirft man einen Blick auf die mediale Berichterstattung, so war dort zu lesen, dass Schulen bzw. Kitas „Brutstätten“ oder „Seuchenherde“ der Pandemie (Abendzeitung, 06.07.2020¹) seien, dass Schüler*innen durch ihren jugendlichen „Leichtsinn“ (BR24, 27.06.2020²) Ausbrüche befördern würden bzw. dass sie aufgrund der vielen ausgefallenen Schultage (sic!) zu einer „Generation Corona“ (3Sat, 11.11.2020³) zählten. Gerade letztgenannte Zuschreibung, dass Schüler*innen aufgrund der veränderten Unterrichtssituation Lernziele nicht erreichen konnten resp. einen hohen Nachholbedarf haben, erhielt besonders hohe mediale Aufmerksamkeit (vgl. Deutschlandfunk, 25.06.2021⁴; Focus.online, 30.09.2020⁵; Die Zeit, 23.06.2021⁶).

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese öffentlichen Diskurse nicht spurlos an den Kindern und Jugendlichen vorbeigehen, sondern diese hinsichtlich ihrer Sorgen und Ängste bezogen auf die schulische bzw. eigene Zukunft beeinflussen. Besonders betroffen, jedoch bis dato wenig thematisiert, sind Kinder und Jugendliche, die sich am Übergang in eine weiterführende Schule bzw. ins Berufsleben befinden (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva, 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021).

In diesem Kontext stellen wir Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie vor, deren Untersuchungsziel unter anderem die Beforschung von Bildungswegen sowie deren Bewältigung in einer ländlichen Region ist (Rößler & Kraler, 2019). Bedingt durch die Pandemie wurden ergänzende Erhebungen in die quantitative Befragung integriert. Die Befunde basieren auf einer Befragung in der 8. Schulstufe, nach welcher in Österreich der Übertritt in weiterführende Schulen oder in ein berufsvorbereitendes Jahr stattfindet. Zentral werden die von den Jugendlichen empfundenen *Ängste*

- 1 <https://www.abendzeitung-muenchen.de/politik/seuchenherd-kita-wie-ansteckend-sind-kinder-art-553702>
- 2 <https://www.br.de/nachrichten/bayern/viele-verstoesse-gegen-abstandsregeln-in-regensburger-partyzonen,S5psf9q>
- 3 <https://www.3sat.de/gesellschaft/politik-und-gesellschaft/generation-corona-100.html>
- 4 https://www.deutschlandfunk.de/aufholpaket-fuer-schueler-wie-sich-coronabedingte.2897.de.html?dram:article_id=494938
- 5 https://www.focus.de/familie/eltern/kindergesundheit/emotionale-und-schulische-bildung-abgehaengt-geschlagen-unselbststaendig-wie-die-covid-19-krise-unsere-kinder-veraendert_id_12094820.html
- 6 <https://www.zeit.de/arbeit/2021-06/bildung-corona-krise-lernrueckstand-kinder-sommerferien-heimbeschulung-bildungssystem>

und Unsicherheiten im Kontext der Covid-19-Pandemie sowie ihre Erwartungen an die neue Schule beleuchtet.

In einem zweiten Schritt werden die Befragten entlang ihrer gewählten Ausbildungswege „Lehre“ bzw. „weiterführende Schule“ kontrastiv betrachtet. Dabei werden sowohl das Ausmaß an empfundenen Unsicherheiten und Ängsten als auch Faktoren, welche mit diesem in Zusammenhang stehen, berücksichtigt.

2 Pandemie als krisenhafte Erfahrung für Schüler*innen

Die Pandemie und ihre Auswirkungen können für Schüler*innen als krisenhafte Erfahrung interpretiert werden. Insbesondere zeichnet diese Erfahrung aus, dass Schüler*innen sowie sämtliche Akteure des Bildungssystems mit veränderten Erwartungshaltungen konfrontiert wurden, für die konkrete Handlungsrouninen fehlten (vgl. Forell, Matthes & im Brahm, 2021). Erschwerend kam hinzu, dass die Bewältigung der neuen Situation nicht im gewohnten sozialen schulischen Raum erfolgte (vgl. Krause, 2021), sondern Schüler*innen in dislozierten Settings vielmals auf sich allein gestellt waren und auf außerschulische Unterstützungsangebote (Eltern, Nachhilfe) (vgl. Porsch & Porsch, 2020) bzw. bis dato für den schulischen Alltag wenig genutzte personale Ressourcen zurückgreifen mussten (vgl. Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schober, 2021).

2.1 Unsicherheitsempfinden und Zukunftsängste

Erste Untersuchungen zeigen bereits, dass Unsicherheitsgefühle bzw. Zukunftsängste der Kinder und Jugendlichen im Laufe der Pandemie zunahmen (Baier & Kamenowski, 2021; Schnetzer, Herczeg, Hurrelmann & Leibovici-Mühlberger, 2020). So konnten Baier und Kamenowski (2021) in einer Wiederholungsstudie in der Schweiz nachzeichnen, dass während des ersten Lockdowns 8,6 Prozent der befragten Jugendlichen eine ausgeprägte Zukunftsangst aufwiesen, wohingegen zum zweiten Befragungszeitpunkt bereits eine Steigerung auf 14,2 Prozent zu beobachten war. Dabei wiesen befragte Gymnasialschüler*innen einen leicht höheren Wert (14,4 %) im Vergleich zu den Sekundarschüler*innen (13,9 %) auf. Bereits zum ersten Befragungszeitpunkt zeigten Mädchen (9,6 %) mehr Angst als Jungen (5,8 %). Zudem war bei Mädchen eine stärkere Steigerung (auf 17,8 %) zu beobachten als bei den männlichen Alterskollegen (auf 7,0 %). Schnetzer et al. (2020) stellten im Rahmen einer Sonderauswertung für Jugendliche in Österreich ebenfalls fest, dass sich die wahrgenommene Zukunftsperspektive der Befragten deutlich verschlechtert habe. Zwar gaben die Jugendlichen an, trotz Pandemie kaum Veränderungen in ihrem Verhältnis zu ihrer Heimat, ihren Familien und Freund*innen, bezogen auf schulische und berufliche Aspekte jedoch eine erhöhte Unsicherheit zu empfinden. Jeweils

über 30 Prozent der Befragten gaben an, dass sich ihre „finanzielle Situation“, die „Perspektive für die Zukunft“ sowie die „schulische/berufliche Zukunft“ im Speziellen durch die Pandemie *verschlechtert* habe (Schnetzer et al., S. 6). Ein differenzierter Blick in diese Studie verweist überdies darauf, dass gerade Befragte unter 25 Jahren, die noch nicht im beruflichen Leben verankert sind, deutlich häufiger Angst vor der eigenen schulischen/beruflichen Zukunft empfanden (38 %).

2.2 Bewältigung des Distanzunterrichts

Über diese Befunde zur allgemeinen Zukunftsangst bzw. Unsicherheitsempfinden hinaus belegen Studienergebnisse die Wichtigkeit personaler und sozialer Ressourcen, die Schüler*innen bei der Bewältigung des Distanzunterrichts unterstützten. Unter anderem kam es laut Schnetzer und Hurrelmann (2021) zu einem Einbruch in der Lernmotivation, welche eine entscheidende personale Ressource darstellt. 62 Prozent der befragten Jugendlichen gaben an, dass sich die eigene Lernmotivation verschlechtert habe und 46 Prozent der Befragten erlebten eine Verschlechterung im Bereich „Belastung durch schulischen Leistungsdruck“ (Schnetzer & Hurrelmann, 2021, S. 13). Im Vergleich dazu gaben nur 29 Prozent der Jugendlichen, die sich in einer Ausbildung befinden, an, dass sich die „Belastung durch Leistungsdruck“ bei ihnen vergrößert habe (ebd., S. 16).

Ebenfalls wurde in vielen Studien hervorgehoben, dass die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen (vgl. Berger, Schreiner, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Roßnagl & Kraler, 2021; Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020) die Bewältigung des Distanzunterrichtes positiv beeinflusste. Pelikan et al. (2021) stellten fest, dass

„alle Schüler*innen mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind (z. B. selbstständiges Lernen, Zeit- und Aufgabenmanagement, Lernen am Computer, mangelnder Kontakt mit Lehrer*innen und Gleichaltrigen), jene Schüler*innen, die sich selbst als hochkompetent wahrnehmen, [damit jedoch] besser zurechtkommen und weniger Unterstützung benötigen“ (S. 394).

Ältere Studien verweisen ebenfalls darauf, dass Schüler*innen mit einem hohen Leistungsselbstkonzept höhere Anstrengungsbereitschaft zeigen, dadurch ein gezieltes Lernengagement an den Tag legen (vgl. Helmke, 1992) und somit besser mit schulischen Lernsituationen umgehen können.

Zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen Studien im Hinblick darauf, welche Rolle das Geschlecht in Bezug auf die Leistungsbereitschaft bzw. die Lernmotivation während des Distanzunterrichts spielt. Korlat et al. (2021) fanden keine signifikanten Zusammenhänge, wohingegen die Daten aus der Studie von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner und Zierow (2020) darauf verweisen, dass Mädchen

und leistungsstarke Schüler*innen während des Distanzunterrichts mehr Zeit mit schulischen Belangen verbrachten und somit höhere Motivation in der Auseinandersetzung mit schulischen Themen nahegelegt werden kann.

Neben den genannten personalen Ressourcen konnten Studien auch aufzeigen, dass soziale Ressourcen, etwa die Unterstützung durch die Familie (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020; Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021) und Freund*innen (Rathgeb, 2020) bzw. schulische Ressourcen, in Form von Unterstützung durch die Lehrpersonen (Wacker, Unger & Rey, 2020), für die Bewältigung des Distanzunterrichts relevant waren.

2.3 Übertritte und lebensweltliche Veränderungen

Ein besonderes Augenmerk ist im Zusammenhang mit der Bewältigung der pandemiebedingten schulischen Situation auf jene Schüler*innengruppen zu richten, die sich am Übergang in weiterführende Schulen bzw. ins Berufsleben befinden. Übertritte und damit verbundene lebensweltliche Veränderungen sind per se herausfordernd für die Akteure. Auch bei deren Bewältigung spielen personale und soziale Ressourcen eine entscheidende Rolle, wie Filipp (1995) konstatiert. Unter anderem hebt die Autorin das Geschlecht hervor, das Einfluss darauf nehmen kann, welche kritischen Lebensereignisse gehäuft auftreten bzw. wie mit diesen umgegangen wird. Hinsichtlich des Schulübertritts zeigen Studien, dass Mädchen (am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule) den Übergang als bedrohlicher wahrnehmen (vgl. Chung, Elias & Schneider, 1998; Hössl, 2015). Konkret machen sich Mädchen bezüglich potenzieller Leistungsveränderungen bzw. bezogen auf Freundschaften mehr Sorgen, während männliche Befragte sich eher Gedanken über ihre soziale Integration machen (vgl. Berndt & Mekos, 1995).

Soziale Ressourcen wie die Unterstützung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten können ebenso ausschlaggebend für das Unsicherheitsempfinden am Übergang sein (vgl. Knoppick, Dumont, Becker, Neumann & Maaz, 2018). Nach Berger und Fend (2015) lässt sich elterliche Unterstützung in Dimensionen untergliedern, die die Responsivität, das Verständnis sowie das Maß an Streitigkeiten in der Beziehung umfassen. Neben der elterlichen Unterstützung wird auch der Einsatz bzw. die Begleitung des Übertritts durch Lehrpersonen als soziale Ressource zur Bewältigung betrachtet (Bru, Stomes, Munthe & Thuen, 2010). Die Unterstützung durch Lehrpersonen umfasst nach unserem Verständnis das Interesse der Lehrkraft am Fortschritt der Schüler*innen sowie didaktische Maßnahmen, die ergriffen werden, um Schüler*innen in ihrem Lernen zu begleiten.

Unabhängig von der Pandemie können Transitionen Unsicherheit und Angst bei Kindern und Jugendlichen verursachen, insbesondere wenn es um das schulische

Lernen und Leisten an der künftigen Schule geht (vgl. Sirsch, 2000). Hildebrandt (2015, S. 129) zeigt in ihrer Studie zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, dass „Hauptschüler im Vergleich zu Schülern höherer Bildungsgänge die geringsten Herausforderungen und die höchste Bedrohung erlebten“ und vice versa – ein Ergebnis, das sich auch durch Forschungen von Valentin und Wagner (2004) bzw. Finsterwald (2006) bestätigen lässt, wobei zukünftige Hauptschüler*innen im Vergleich zu zukünftigen Gymnasiast*innen die höchste Leistungsangst artikulierten.

Diesbezüglich spielen auch personale Ressourcen wie das Leistungselbstkonzept eine Rolle. Unter diesem Konzept versteht man schulfachunabhängig die Selbstsicht von Schüler*innen „hinsichtlich der Bewältigung von (schwierigen) Aufgaben, wobei der Vergleich mit anderen und die Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung wichtige Kriterien bilden“ (Eder, 2007, S. 59). Roos und Schöler (2013) zeigen in ihren Ausführungen, dass Fähigkeitsselbstkonzepte – auch schulfachabhängig – einen Einfluss auf das Erleben von Übergängen haben können. Filipp (2006) verweist ferner darauf, dass auch die Studien- und Berufswahl dadurch beeinflusst werden kann.

Bezogen auf die Pandemie heben Anger und Sandner (2021) besonders die negativen Folgen für Schüler*innen in Abschlussklassen hervor. So musste etwa eine eigenständige Vorbereitung auf Abschlussprüfungen erfolgen. Zudem führte versäumter Stoff in Abschlussklassen zu erhöhten Belastungen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich das Unsicherheitserleben dieser Übergangsphase durch die Pandemie als „epochal-normiertes Ereignis“ (Filipp, 1995, S. 21) verstärkt.

3 Fragestellungen

Im Hinblick auf die dargelegte Studienlage beleuchtet der vorliegende Beitrag die Situation von Schüler*innen, deren Transition in die Sekundarstufe II in die Zeit der Pandemie fiel. Während sie gerade in ihrem letzten Semester in der Mittelschule dabei waren, sich auf diesen wichtigen Übergang vorzubereiten, musste das Schulsystem pandemiebedingt zuerst auf Distanz- und später auf Wechselunterricht umstellen. Im Zentrum des Interesses stehen mit dieser doppelten Unsicherheitssituation – Übergang in eine neue Schule sowie die völlig neue Situation von Lockdown und Distanzunterricht – verbundene Ängste und Verunsicherungen der Jugendlichen. Einleitend gehen wir sowohl der Frage nach, wie die Jugendlichen ihre Situation während des Distanzunterrichts beschreiben, als auch, wie erfolgreich sie sich bei der Bewältigung der Anforderungen des Lernens zuhause erlebt haben. Wir richten die Aufmerksamkeit auf die Sorgen der Jugendlichen, die mit ihren Erwartungen an die Anforderungen der neuen Schule verbunden sind.

Die zentrale Forschungsfrage dieses Beitrags beschäftigt sich damit, welche Faktoren mit dem Ausmaß an empfundener Unsicherheit in Zusammenhang stehen und

wie sich Schüler*innen, die in die duale Ausbildung wechseln, diesbezüglich von Schüler*innen unterscheiden, die eine weiterführende Schule besuchen werden. Als mögliche Einflussfaktoren werden, ausgehend von der theoretischen Herleitung, Variablen zur Situation während des Lockdowns, *Leistungsselbstkonzept* (vgl. Helmke, 1992) und *Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen* des Distanzunterrichts (Fischer et al., 2020; Berger et al., 2021) sowie zur *Unterstützung durch Lehrpersonen* (Bru et al., 2010) bzw. *Eltern* (Knoppick et al., 2018), berücksichtigt. Ferner werden Faktoren, die generell das Erleben des Übergangs beeinflussen, in das Modell mitaufgenommen. Hierunter fallen die potenzielle *Bedrohung im Leistungsbereich* durch den Wechsel in die neue Schule (Hildebrandt, 2015) sowie Personenvariablen (vgl. Filipp, 1995) wie *Geschlecht*, *Erstsprache* und *Bildung der Eltern*.

4 Methoden

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Studie ist Teil des Projekts „Modellregion Bildung Zillertal“. Dieses durch das Land Tirol geförderte Projekt untersucht neben Fragen der regionalen Schulentwicklung auch typische Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen in einer ländlich-alpinen Region. Insgesamt sind in das Projekt 38 Schulen des Zillertals eingebunden, die fast alle Schulformen des österreichischen Bildungssystems abbilden. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Befunde der Befragung in der 8. Schulstufe. Die befragten Schüler*innen besuchten alle eine der sieben Mittelschulen des Tals.

Die den Analysen zugrunde liegenden Daten wurden im Kontext einer quantitativen Längsschnittstudie erhoben. Die konkreten Daten dieses Beitrags stammen vom zweiten Erhebungszeitpunkt (T2), der am Ende des Schuljahres 2019/20 (Juli) in die Zeit der Pandemie fiel. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Schüler*innen in der 8. Schulstufe und standen somit unmittelbar vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II.

In Österreich gelten eine Schulpflicht von neun Jahren und eine Ausbildungspflicht bis zum Alter von 18 Jahren. Die Mittelschule endet mit dem 8. Schuljahr. Schüler*innen, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden (Lehre), müssen daher, sofern sie nicht durch andere Umstände bereits neun Schuljahre absolviert haben, ein berufsvorbereitendes Jahr (Polytechnische Schule⁷) bzw. ein weiteres Pflichtschuljahr an einer weiterführenden Schule absolvieren. Neben der dualen

7 Die Polytechnische Schule (PTS) ist eine einjährige, allgemeinbildende Pflichtschule und schließt an die 8. Schulstufe an. Sie fokussiert darauf, Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr (9. Schulstufe) in ihrer Entscheidung für den Einstieg ins Berufsleben (im Sinne einer dualen Berufsausbildung; Lehre) oder für die Fortsetzung eines weiterführenden Bildungswegs (weiterführende mittlere und höhere Schulen) zu unterstützen (vgl. BMBWF, 2021).

Ausbildung gibt es die Möglichkeit, in ein differenziertes System aus mittleren und höheren weiterführenden Schulen zu wechseln, die entweder den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS – 4 Jahre) oder den berufsbildenden mittleren (BMS – 3 Jahre) bzw. höheren Schulen (BHS – 5 Jahre) zugeordnet werden können.

Die Befragung zu T2 wurde im Juli 2020 als Vollerhebung der Schüler*innen der 8. Schulstufe der Region durchgeführt. 234 Schüler*innen haben insgesamt teilgenommen (Rücklaufquote: 75 %). Aufgrund von Covid-19 mussten Kinder und Jugendliche in Österreich von Mitte März bis Mitte Mai 2020 in Form von Distanzunterricht und für den Rest des Schuljahres (bis Mitte Juli 2020) im Wechselunterricht lernen. Die Paper-and-Pencil-Erhebung fand daher zu einem Zeitpunkt statt, zu dem sich die Schüler*innen nach wie vor im Wechselunterricht befanden.

Die Schüler*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung (T2) im Schnitt 14,48 Jahre alt. 54 Prozent der befragten Jugendlichen sind weiblich und 46 Prozent männlich. Neun Prozent der Schüler*innen gaben an, Deutsch nicht als Erstsprache zu sprechen. Die Stichprobe ist in Bezug auf die Zusammensetzung nach Bildungsniveau der Eltern und Erstsprache repräsentativ für die untersuchte Region sowie für andere ländlich-alpine Regionen in Österreich.

4.2 Erhebungsinstrument und methodische Vorgehensweise

Der eingesetzte Fragebogen für Schüler*innen der 8. Schulstufe umfasste neben soziodemografischen Informationen Items zu schulischer und familiärer Unterstützung, personalen Ressourcen, dem Befinden der Schüler*innen und ihrem Erleben des Covid-19-bedingten Distanzunterrichts sowie zum bevorstehenden Übergang in die Sekundarstufe II (zur detaillierten Übersicht der Variablen und zugrundeliegenden Konstrukte vgl. Anhang 1).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden zuerst deskriptive Analysen auf Einzelitembasis zu Ängsten und Unsicherheiten der Schüler*innen im Kontext der Covid-19-Pandemie sowie zu weiteren zentralen Konstrukten des Beitrags präsentiert. Sie dienen der Beschreibung der Situation der Schüler*innen in der Pandemie und illustrieren konkrete Wahrnehmungen der Schüler*innen. Um Einflüsse der verschiedenen Faktoren auf das Ausmaß an empfundener Unsicherheit zu analysieren, wurden lineare multifaktorielle Regressionsmodelle berechnet. Die demografischen Merkmale wurden als Dummy-Variablen aufgenommen, das Bildungsniveau der Eltern fließt aufgrund des Ordinalskalenniveaus in Form von drei Dummy-Variablen (Referenzkategorie max. Pflichtschulabschluss) ein. Aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der Transition zwischen den beiden großen Ausbildungswegen wurde jeweils ein Regressionsmodell je Ausbildungsweg berechnet. Dadurch ist es möglich, nicht nur ein unterschiedliches Ausmaß an Unsicherheit zwischen den

Ausbildungswegen zu identifizieren, sondern auch eventuell unterschiedliche Wirkungsgefüge. Um mögliche Unterschiede in den β -Koeffizienten zwischen den beiden Ausbildungswegen zu ermitteln, wurde eine Multigroup-Analyse in Mplus durchgeführt (Muthén & Muthén, 2017). Die Standardfehler und Konfidenzintervalle wurden dabei mittels des Bootstrapping-Verfahrens geschätzt.

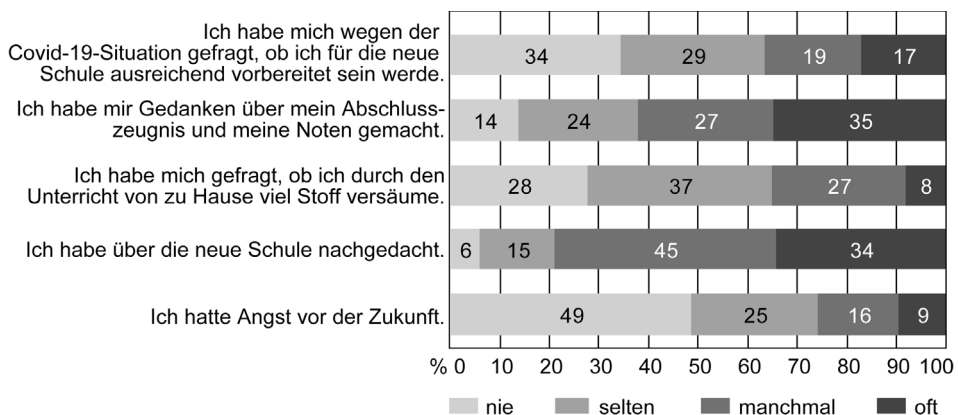
5 Ergebnisse

Im Folgenden beschreiben wir basierend auf unseren Befunden, wie die Schüler*innen ihre aktuelle Situation während des Lockdowns und Distanzunterrichts sowie die Perspektive auf das nachfolgende Schuljahr wahrgenommen haben. Abbildung 1 zeigt, wie sehr sich die Jugendlichen während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 Gedanken über ihre aktuelle und zukünftige schulische Situation gemacht haben.

Die fünf Items zu Ängsten und Unsicherheiten im Kontext der Covid-19-Pandemie waren Teil einer längeren Liste an Items zum Erleben des Distanzunterrichts. Diese wurde mit der Frage eingeleitet, wie oft bestimmte Aspekte bei den Schüler*innen in der Zeit des Lockdowns vorgekommen sind. Aufgrund dieser Einbettung kann davon ausgegangen werden, dass das geäußerte Unsicherheitsempfinden sehr eng mit der pandemiebedingten Situation verbunden ist.

Wie erwähnt, stand der Übergang in eine neue Schule oder Ausbildung für die Befragten unmittelbar bevor. Besonders oft haben sich die Jugendlichen Gedanken

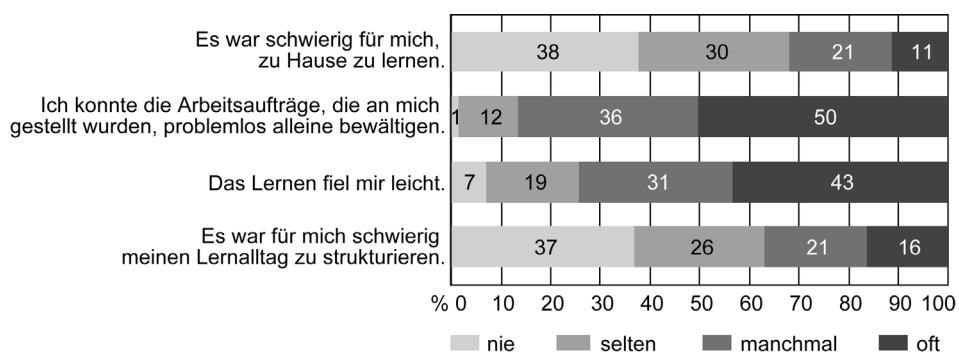
Abb. 1: Wahrgenommene Unsicherheiten und Ängste bezogen auf die schulische Zukunft im Kontext der Covid-19-Pandemie



über ihr Abschlusszeugnis sowie die neue Schule gemacht. Mehr als ein Drittel haben sich über diese beiden Themen *oft* Gedanken gemacht. Die von der Politik sowie medial sehr stark diskutierte Frage nach versäumtem Stoff durch das Lernen zu Hause hat die Schüler*innen weniger stark beschäftigt. Dies war nur für 8 Prozent der Schüler*innen *oft* Thema. *Oft* allgemein Angst vor der Zukunft gehabt zu haben, berichten nur 9 Prozent der Schüler*innen. Für fast die Hälfte war das kein Thema in der Zeit des ersten Lockdowns.

Insgesamt berichten die Schüler*innen zwar davon, mit den Anforderungen gut zurechtgekommen zu sein, allerdings konnten auch individuelle Unterschiede festgestellt werden (vgl. Abb. 2). So liegt der Anteil an Lernenden, die nach eigener Wahrnehmung problemlos mit diesen Anforderungen zurechtgekommen sind, in Bezug auf alle Items bei deutlich über einem Drittel: Zwischen 37 und 50 Prozent berichten davon, dass es *nie* schwierig gewesen sei, zu Hause zu lernen oder den Lernalltag zu strukturieren bzw. dass ihnen das Lernen *oft* leichtfiel und sie die Arbeitsaufträge, die an sie gestellt wurden, *oft* allein bewältigen konnten. Auf der anderen Seite stehen Schüler*innen, für die das Lernen zu Hause nach eigener Wahrnehmung *oft* schwierig war (11 %) oder die das Strukturieren des Lernens zu Hause *oft* als Herausforderung erlebten (16 %).

Abb. 2: Selbsteinschätzung der Schüler*innen zur Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts

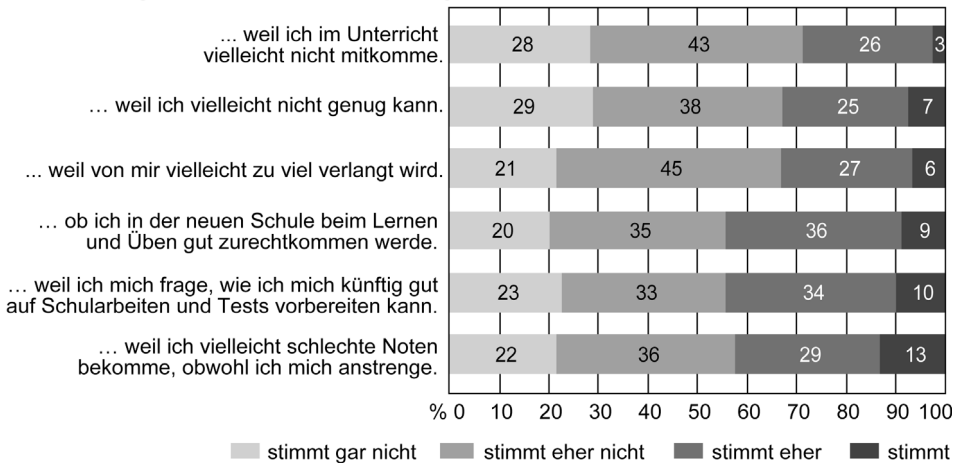


Quelle: eigene Darstellung

Neben der zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung aktuellen Situation von Distanzunterricht, schulischem Wechselunterricht und der Einschränkung von Kontakten aufgrund des Lockdowns haben sich die befragten Schüler*innen Sorgen bzgl. der Leistungsanforderungen der neuen Schule gemacht (vgl. Abb. 3). Zwischen knapp 30 und etwa 45 Prozent *stimmen* zumindest *eher zu*, sich Sorgen darüber gemacht zu haben, mit den Anforderungen der zukünftigen Schule nicht zurechtzukommen.

Abb. 3: Sorgen der Jugendlichen, den Leistungsanforderungen der zukünftigen Schule nicht gewachsen zu sein

Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehen werde, mache ich mir Sorgen, ...



Die Angaben zu empfundenen Unsicherheiten und Ängsten während des pandemiebedingten Distanzunterrichts sowie dem bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe II bzw. das berufsvorbereitende Jahr oder eine Lehre variieren sehr stark in Abhängigkeit von der zukünftigen Ausbildung (vgl. Abb. 4). Für Schüler*innen, die eine duale berufliche Ausbildung anstreben, ist der Übergang mit einem geringeren Ausmaß an Unsicherheiten verbunden. Das betrifft die beiden ersten Gruppen in Abbildung 4:

- 1) PTS: Schüler*innen, die im folgenden Schuljahr den Besuch einer Polytechnischen Schule planen;
- 2) Lehre: Jugendliche, die unmittelbar nach Abschluss der Mittelschule in die duale Ausbildung einsteigen.

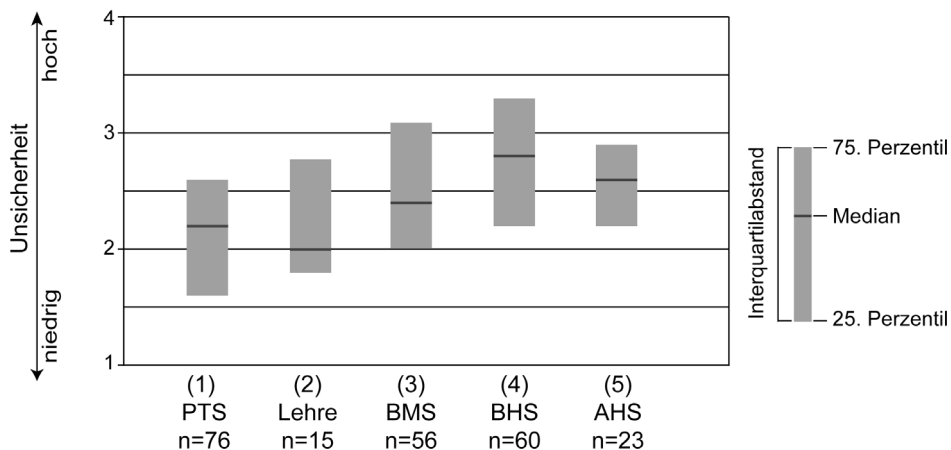
Schüler*innen, die in weiterführende Schulen wechseln werden, machen sich häufiger bzw. mehr Gedanken, insbesondere unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, über den bevorstehenden Wechsel sowie darüber, ob sie den Anforderungen gewachsen sind. Das betrifft die drei weiteren Gruppen in Abbildung 4 auf der folgenden Seite, insbesondere Schüler*innen, die eine maturaführende Schule⁸ anstreben:

⁸ Unter maturaführenden Schulen versteht man Schulformen, in welchen Schüler*innen die Möglichkeit haben, am Ende der 12. bzw. 13. Schulstufe die Matura (das Abitur) abzulegen.

- 3) berufsbildende mittlere Schule (BMS – keine Matura);
- 4) berufsbildende höhere Schule (BHS – Matura);
- 5) allgemeinbildende höhere Schule (AHS – Matura).

Zwischen diesen beiden grundsätzlichen Arten von Ausbildungswegen wird in der Folge in den Analysen unterschieden: Ausbildungsweg „Lehrberuf“ (Polytechnische Schule oder Lehre) und Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ (BMS, BHS oder AHS). Sie unterscheiden sich nicht nur – wie auf Basis der vorliegenden Daten zu beobachten ist – in Bezug auf das Ausmaß an Unsicherheit. Unterschiede können auch in den Umständen, durch die die Transition geprägt ist, festgemacht werden. Aufgrund des unterschiedlichen Bedingungsgefüges für das Erleben und Bewältigen des Übergangs in diesen beiden Ausbildungswegen wird die folgende Analyse getrennt für diese beiden Gruppen von Schüler*innen durchgeführt.

Abb. 4: Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit abhängig vom gewählten Ausbildungsweg für die Sekundarstufe II



Quelle: eigene Darstellung

Um das unterschiedliche Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit in der Phase des Distanzunterrichts zu erklären, wurden – getrennt für die beiden Ausbildungswege der Sekundarstufe II – Regressionsmodelle berechnet.

Insgesamt können für beide Ausbildungswege – „Lehrberuf“ und „weiterführende Schule“ – statistisch signifikante Regressionsmodelle berechnet werden, die Varianzaufklärung ist jedoch für den Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ mit 33,2 Prozent deutlich höher als für den Ausbildungsweg „Lehrberuf“ (19,3%). In Tabelle 1 sind die Ergebnisse aus den Regressionsanalysen dargestellt.

Tab. 1: Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unsicherheit und familiären und individuellen Faktoren (getrennt nach den für die Sekundarstufe II gewählten Ausbildungswegen)

	Ausbildungsweg „Lehrberuf“	Ausbildungsweg „weiterführende Schule“
	β	β
Geschlecht (Mädchen)	,16	,39***
Erstsprache (Deutsch)	-,06	-,14
Bildung der Eltern (Berufsbildung)	,10	,08
Bildung der Eltern (Matura)	,08	,10
Bildung der Eltern (Universität o.Ä.)	,02	-,00
Leistungsselbstkonzept	-,05	,24***
Bewältigung des Distanzunterrichts	-,22*	-,27**
Vertrauen und Unterstützung durch Eltern	-,11	,03
Unterstützung durch Lehrpersonen	,16	,09
Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der neuen Schule	,36**	,30***
N	86	137
F-Wert	3,036**	7,754***
R ²	0,193	0,332

Anm.: Eingetragen sind die standardisierten β -Koeffizienten aus getrennt berechneten Regressionsmodellen je Ausbildungsweg. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Quelle: eigene Darstellung

Der sozioökonomische Hintergrund der Familie, gemessen durch die höchste Ausbildung der beiden Elternteile, erweist sich für beide Ausbildungswege als nicht relevant für das Ausmaß an empfundener Unsicherheit, ebenso wie auch die Erstsprache der Jugendlichen. Dabei ist anzumerken, dass die Gruppe der Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, in der untersuchten Region klein ist (9 %) und deshalb auch in unserer Stichprobe nur eine kleine Gruppe umfasst.

Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit und dem Geschlecht sind ausschließlich bei jenen Schüler*innen festzumachen, die sich für eine weiterführende Schule entschieden haben (die Differenz zwischen den β -Koeffizienten der beiden Ausbildungswege ist statistisch nicht signifikant). Während sich beim Ausbildungsweg „Lehrberuf“ Mädchen und Jungen in Bezug auf die Unsicherheit nicht signifikant unterscheiden, äußern die Mädchen des Ausbildungswegs „weiterführende Schule“ deutlich mehr Unsicherheit in Bezug auf ihre Zukunft als die Jungen aus dieser Gruppe (Details dazu finden sich in Abb. 5 auf Seite 115).

Wie gut die Jugendlichen nach eigenem Ermessen mit den selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 zurechtgekommen sind, hat wesentliche Auswirkungen darauf, wie unsicher sie sich in Bezug auf ihre Zukunft zeigen. Jugendliche, die sich im Distanzunterricht erfolgreich erlebt haben, weisen im Schnitt ein geringeres Ausmaß an Unsicherheitsempfinden auf. Dies gilt für alle Schüler*innen unabhängig davon, für welchen Ausbildungsweg sie sich entschieden haben.

Das Leistungsselbstkonzept der Jugendlichen ist nur im Modell der Gruppe „schulische Ausbildung“ von Bedeutung. Die β -Koeffizienten der beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant ($p < .01$). In der Gruppe „schulische Ausbildung“ zeigt sich der interessante Sachverhalt, dass die wahrgenommene Unsicherheit bei höherem Leistungsselbstkonzept größer ist.

Weder die Unterstützung durch Eltern noch jene durch die Lehrpersonen erweisen sich in den Regressionsmodellen als signifikant. Das bedeutet, dass das Ausmaß an Vertrauen und Unterstützung im Erziehungsverhalten der Eltern sowie das allgemeine Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen (jeweils aus der Perspektive der Schüler*innen) keine Erklärungskraft für das Ausmaß empfundener Unsicherheiten aufweisen, die über die Wirkung der anderen im Modell berücksichtigten Faktoren hinausgeht. Dies gilt für beide Ausbildungswege.

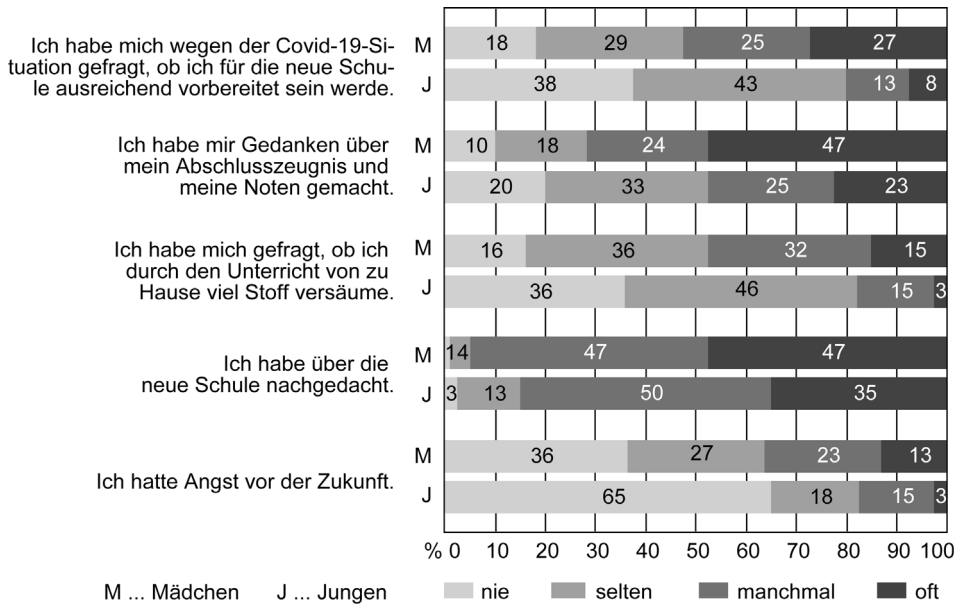
Als letzter Faktor in den Regressionsmodellen erweisen sich konkrete Sorgen über erwartete Anforderungen der zukünftigen Schule im Leistungsbereich als Prädiktor dafür, dass sich Jugendliche vermehrt Gedanken über ihre schulische Zukunft und negative Konsequenzen aus der Phase des Distanzunterrichts vor dem Übergang machen. Je mehr sich Schüler*innen Sorgen darüber machen, den Anforderungen der zukünftigen Schule eventuell nicht gewachsen zu sein, desto mehr haben sie auch in der Zeit des Lockdowns darüber nachgedacht, ob das Lernen zu Hause zu schulischen Nachteilen für sie führen könnte.

Abschließend wird in Abbildung 5 auf der folgenden Seite der im Regressionsmodell gezeigte Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der wahrgenommenen Unsicherheit für den Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ dargestellt. Die Mädchen, die einen schulischen Ausbildungsweg einschlagen, haben sich in den Wochen des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 vor dem Wechsel in die Sekundarstufe II deutlich öfter Gedanken über ihre aktuelle Situation, verbunden mit möglichen Konsequenzen für ihre unmittelbare schulische Zukunft, gemacht als die Jungen aus dieser Gruppe.

Das zeigt sich grundsätzlich bei allen Items der Skala. Besonders deutlich ist der Unterschied jedoch bezüglich der Gedanken darüber, ob die Jugendlichen für die neue Schule ausreichend vorbereitet sein würden, über eventuell versäumten Stoff

und Zukunftsängste ganz allgemein. Fünfmal mehr Mädchen haben *oft* über versäumten Stoff nachgedacht, als das bei den Jungen der Fall war. Mehr als ein Viertel der Mädchen gibt an, während des Lockdowns *oft* darüber nachgedacht zu haben, ob sie für die neue Schule ausreichend vorbereitet sein würden, im Vergleich zu 8 Prozent bei den Jungen.

Abb. 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf wahrgenommene Unsicherheiten bei Jugendlichen mit schulischem Ausbildungsweg für die Sekundarstufe II



Quelle: eigene Darstellung

6 Diskussion

Die präsentierten Ergebnisse geben erste Einblicke in die Situation von Schüler*innen, die nach dem ersten Lockdown in weiterführende Schulen oder eine duale Ausbildungsschiene übertraten. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf eine in besonderer Weise von der Pandemie betroffene Gruppe gerichtet. Mittels des gewählten Zugangs sind wir der Frage nachgegangen, welche Faktoren mit dem Ausmaß an empfundener Unsicherheit zusammenhängen und inwieweit sich Schüler*innen mit unterschiedlicher Ausbildungswahl unterscheiden.

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass der Übertritt in die nachfolgende Schule für die Jugendlichen der Abschlussklassen der Mittelschule in der Zeit von Lockdown und Distanzunterricht ein wichtiges Thema war. Dass Schüler*innen in Abschlussklassen

vermehrt an die neue Schule denken, ist pandemie-unabhängig (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2016). Dass jedoch ergänzend dazu über ein Drittel (35 %) der Schüler*innen sich *manchmal* oder *oft* Gedanken darüber gemacht haben, ob sie durch den Distanzunterricht Stoff versäumt haben, lässt vermuten, dass die Pandemie einen unsicherheitsverstärkenden Effekt auf die Abschlussschüler*innen hatte. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Jugendlichen im ersten Lockdown nur zu einem geringen Prozentsatz (9 %) *oft* Angst vor der Zukunft hatten. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien (vgl. Baier & Kamenowski, 2021) und könnte damit zusammenhängen, dass zum Erhebungszeitpunkt (Anfang Juli 2020) noch nicht absehbar war, wie die weitere pandemische Entwicklung sein würde; alle Zeichen deuteten damals auf eine Entspannung im Sommer und einen regulären Schulbetrieb im Herbst hin.

Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass jene Gruppen eine höhere Bedrohung empfinden bzw. Leistungsangst äußern, die auf mittlere oder höhere weiterführende Schulen wechseln werden. Es zeigen sich zwischen Jugendlichen je nach gewähltem weiterem Bildungsweg „Lehre“ oder „weiterführende Schule“ deutliche Unterschiede im Erleben von Unsicherheiten im Kontext von Distanzlernen und Übergang. Schüler*innen, die planen, eine Lehre zu beginnen bzw. das berufsvorbereitende Jahr zu absolvieren, sind von weniger Unsicherheitsempfinden betroffen als Schüler*innen, die vorhaben, eine weiterführende Schule zu besuchen. Damit kehren sich Befunde zum Übergang zwischen Grundschule und Hauptschule bzw. Gymnasium um (Hildebrandt, 2015; Valentin & Wagner, 2006).

Diese Unterschiede sind vor dem Hintergrund des Ausmaßes an Veränderungen, das mit dem Wechsel in die Sekundarstufe II einhergeht, zu interpretieren. Beim Besuch des berufsvorbereitenden Jahres sind die zukünftigen Mitschüler*innen größtenteils bekannt und die Schulen in geografischer Nähe zum Wohnort. Die weiterführenden Schulen liegen großteils außerhalb des Tals und bringen mehr Unbekanntes mit sich – sowohl was die geografische Lage und den Schulweg angeht, als auch in Bezug auf das Verhältnis von bekannten und neuen Gesichtern und die Schulkultur in der neuen Schule. Insofern ist davon auszugehen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungswegen „Lehre“ und „weiterführende Schule“ nicht allein durch die Situation der Pandemie bedingt sind, sondern durch diese eventuell verstärkt und sichtbar gemacht wurden.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Transition wurde die zentrale Forschungsfrage, welche Faktoren das Ausmaß an Unsicherheit beeinflussen, getrennt für die beiden Ausbildungswege analysiert. Dabei zeigen sich in Teilen Ähnlichkeiten in den Effekten einiger Faktoren und in Teilen deutliche Unterschiede. Als relevante Einflussfaktoren auf das Ausmaß an empfundener Unsicherheit erweisen sich für beide Ausbildungswege erwartungskonform die Bewältigung des Distanzunterrichts und die Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der neuen Schule.

Je erfolgreicher sich die Jugendlichen selbst in der Zeit des Distanzunterrichts erlebt haben, desto weniger Ängste verbinden sie mit dem Wechsel in die neue Schule. Darüber hinaus spielt die Erwartung der Jugendlichen an die Leistungsanforderungen der neuen Schule eine Rolle dafür, wie sehr sie befürchten, durch die Umstände der Pandemie dem Wechsel nicht gewachsen zu sein.

Dabei stehen die beiden Konstrukte – Unsicherheitswahrnehmen während des Distanzlernens und wahrgenommene Bedrohungen im Leistungsbereich in der zukünftigen Schule – in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. So ist davon auszugehen, dass die Erwartung, dass die zukünftige Schule hohe Anforderungen im Leistungsbereich stellen wird, dazu führt, dass Schüler*innen sich eher Gedanken darüber machen, ob in der Zeit davor (im konkreten Fall während des pandemiebedingten Distanz- und des Wechselunterrichts) genug gelernt wird. Gleichzeitig kann die Wahrnehmung, dass der Distanzunterricht vielleicht weniger ertragreich ist, dazu führen, sich Gedanken darüber zu machen, ob man den Anforderungen der zukünftigen Schule gewachsen sein wird.

Bezogen auf soziale Ressourcen hatten bei beiden Ausbildungswegen weder die Unterstützung der Eltern noch jene der Lehrkräfte einen Einfluss auf das Unsicherheitsempfinden. Im Zusammenhang mit Übergangsentscheidungen zeigen andere Studien zwar, dass die Unterstützung bzw. der Einfluss von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an der Nahtstelle zur beruflichen Bildung sehr wohl relevant ist (Neuenschwander, 2008), jedoch hat sie – anders als an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe (vgl. Knoppick et al., 2018) – keinen Einfluss auf das (Unsicherheits-) Erleben durch die Jugendlichen. Eine mögliche Begründung liegt für uns im Alter der befragten Schüler*innen und einer damit einhergehenden gesteigerten Autonomie (Berger & Fend, 2005).

Unterschiede im Bedingungsgefüge, das mit dem Unsicherheitsempfinden in Zusammenhang steht, zeigen sich abhängig vom Ausbildungsweg insbesondere bezogen auf das Leistungsselbstkonzept sowie tendenziell bezüglich des Geschlechtes. Nur beim Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ stehen das Leistungsselbstkonzept und das Geschlecht im Zusammenhang mit dem Ausmaß an Unsicherheit. Mädchen, die für die Sekundarstufe II eine schulische Ausbildung gewählt haben, empfinden im Schnitt ein höheres Maß an Unsicherheit als die Jungen. Eine Begründung könnte in geschlechtsspezifischen Unterschieden zum Ausmaß empfundener und geäußerter Befürchtungen und Unsicherheiten (z.B. Robichauda, Dugas & Conway, 2002) liegen, welche mit genderstereotypen Rollenerwartungen, gesellschaftlichen Geschlechterrollen oder der Tendenz zur stärkeren Internalisierung von Problemen durch Frauen erklärt werden (ebd.).

Mit steigendem Leistungsselbstkonzept geht im Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ zudem im Schnitt ein höheres Unsicherheitsempfinden einher. Dies könn-

te damit zusammenhängen, dass ein hohes Leistungsselbstkonzept oft auch mit hohen Erwartungen an sich selbst verbunden ist, was wiederum eine größere Unsicherheit bedingen könnte. Hierin bestätigen unsere Ergebnisse jene von Schnetzer und Hurrelmann (2021). Nachvollziehbar ist, dass gerade Schüler*innen, die einen Wechsel in eine maturaführende Schule anstreben, ein besonderes Unsicherheitsempfinden bezogen auf ihre Leistung aufweisen. Um auf den gewählten Schulen bestehen zu können, bedarf es einer konstant guten Leistung, und etwaige Versäumnisse durch den pandemiebedingten Distanzunterricht müssen von ihnen dort eher kompensiert werden als von Schüler*innen im berufsvorbereitenden Jahr (dort wird vielfach Stoff der Sekundarstufe I wiederholt).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schüler*innen an Übergängen im Schulsystem in Zeiten der Pandemie besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Hier kumulieren verschiedene potenzielle Quellen für Unsicherheit: Unsicherheiten, die mit dem Unbekannten des Übergangs selbst und der neuen Schule zusammenhängen; Unsicherheiten, die aus der neuen Situation von Lockdown und Distanzunterricht entstehen; und die Kombination daraus. So bekommen (auch durchaus durch die mediale Diskussion befeuerte) Bedenken zum eigenen Lernfortschritt während des Distanzunterrichts im Kontext des Wechsels in eine neue Schule ein höheres Gewicht.

7 Limitation und Ausblick

Die zugrundeliegenden Daten stammen aus einer Erhebung in einer ländlich-alpinen Region. Die hier betrachteten Übertrittserfahrungen sind entsprechend von spezifischen regionalen Faktoren geprägt und die Ergebnisse im Kontext dieser zu lesen.

Wie erwähnt stammen die vorgestellten Daten aus einer Längsschnitterhebung, im Zuge derer auch im Schuljahr 2020/21 eine Erhebung (nach dem Übergang) durchgeführt wurde. Erste Analysen dieser Daten zeigen, dass das Unsicherheitsempfinden stark zugenommen hat und sich die Situation der Jugendlichen in den neuen Schulen, unter anderem auch bedingt durch noch massivere Restriktionen (sehr lange Phasen des Distanzunterrichts; kaum direkten Kontakt zu neuen Klassenmitgliedern und Lehrpersonen etc.) deutlich zugespitzt hat. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, Jugendliche, die sich an Übergängen befinden, zu begleiten und entsprechende Unterstützungsstrukturen zu schaffen. Die vorliegende Studie gibt Anhaltspunkte dafür, dass es sich bei Jugendlichen an Übergängen um eine in spezieller Weise von der Pandemie und ihren Folgen betroffene Gruppe handelt. Zukünftige Forschungsarbeiten im Kontext der Pandemieforschung sollten daher Jugendliche an Übergängen des Schulsystems vermehrt in den Blick nehmen und die Befundlage zu leistungstärkeren Schüler*innen, sowie im Besonderen zu leistungsstarken Mädchen, weiter ausbauen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., & Sandner, M. (2020). Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge. *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 3–7. Zugriff am 01.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/-DocDL/sd-2020-09-anger-sandner-et-al-corona-generation-ohne-zukunft.pdf>.
- Baier, D., & Kamenowski, M. (2021). *Jugend in Zeiten der Covid19-Pandemie: Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung von Jugendlichen im Kanton Zürich*. Zugriff am 01.07.2021. Verfügbar unter: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/22094/3/2021_Baier-Kamenowski_Jugend-in-Zeiten-der-Covid19-Pandemie.pdf.
- Berger, F., & Fend, H. (2005). Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (1), 8–21. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5663.
- Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., & Kraler, C. (2021). Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 12:701255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255>
- Berndt, T., & Mekos, D. (1995). Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 123–142. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0501_6
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2021). *Polytechnische Schule*. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/pts.html>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology*, 36, 83–101. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Dohmen, D., Hurrelmann, K., & Yelubayeva, G. (2021). *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Vol. 20. Innsbruck: Studienverlag.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 65–72. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.65>
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang. Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs auf weiterführende Schulen*. Berlin: Logos.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbst-reguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Forell, M., Matthes, P., & im Brahm, G. (2021). Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise. Eine explorative Studie zu Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm

- (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, J. (2015). *Das Erleben von Herausforderung und Bedrohung am Grundschulübergang. Analysen zu Validität, Leistungsentwicklung und Ressourcen*. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7389/Hildebrandt_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Hössl, C. (2015). Der Einfluss der Bindung auf den bevorstehenden Schulübertritt. *R&E-SOURCE*, 4, 31–44.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (3). <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>
- Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12, 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Krause, S. (2021). Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889-06>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kind-sein_Corona_Erste_-Ergebnisse.pdf. 22/01/21.
- Muthén & Muthén (2017). *Mplus Version 8 User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135–154). Zürich: LIT-Verlag.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während und nach der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world_9789264006416-en.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The Role of Self-regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). *Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule* (Die Deutsche

- Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Rathgeb, T. (2020). JIMplus 2020. *Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Zugriff am 04.08.2021. Verfügbar unter: http://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf.
- Robichauda, M., Dugas, M. J., & Conway, M. (2002). Gender Differences in Worry and Associated Cognitive-behavioral Variables. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 501–516. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00237-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00237-2)
- Roos J., & Schöler, H. (2013) Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes durch den Übergang. In: J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie* (S. 121–152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93269-9_5
- Rößler, L., & Kraler, C. (2019). 2. Zwischenbericht Modellregion Bildung Zillertal. Universität Innsbruck. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.mbz-tirol.at/2020/12/02/2-zwischenbericht/>.
- Schnetzler, S., Herczeg, H., Hurrelmann, K., & Leibovici-Mühlberger, M. (2020). *Jugend und Corona in Österreich: Junge Österreicher im Lockdown und Wege aus der Corona-Krise. Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Österreicher 2021“*. Kempten: DATAJOCKEY.
- Schnetzler, S., & Hurrelmann, K. (2021). *Jugend und Corona. Wie rücksichtsvoll verhalten sich die jungen Generationen? Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Deutsche 2021“*. Kempten: DATAJOCKEY.
- Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., Berger, F., & Kraler, C. (2020). *MoBiZi – Schüler*innen-Befragung 2020 (8. Schulstufe). Bewältigung des Distanzunterrichts während COVID-19 in der Modellregion Bildung Zillertal*. Universität Innsbruck.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Valentin, R., & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (1), 52–68.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., 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*, 73 (9), 25–39. Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>.

Livia Jesacher-Rößler, Mag. Ph. D., geb. 1987, Projektmitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
E-Mail: livia.roessler@uibk.ac.at

Claudia Schreiner, Ass.-Prof. Mag. Dr., geb. 1973, Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck

Fred Berger, Univ.-Prof. Dr., geb. 1963, Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Generationenverhältnisse und Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft, Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck

Christian Kraler, Univ.-Prof. Dr., geb. 1972, Professor für LehrerInnenbildung und Lernforschung am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck

Susanne Roßnagl, Mag. Dr., geb. 1973, Universitätsassistentin (Post-Doc) am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: susanne.rossnagl@uibk.ac.at

Wolfgang Hagleitner, Mag. geb. 1966, Universitätsassistent (Prä-Doc) am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: wolfgang.hagleitner@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft, Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck, Österreich

Anhang:**Übersicht der Variablen und zugrundeliegenden Konstrukte**

Variablen und Konstrukte	Beschreibung	Eigenschaften
Demografische Informationen	Geschlecht	N = 234
	Erstsprache: Deutsch und ggf. andere Sprachen/ausschließlich andere Sprachen als Deutsch	N = 234
	Bildung der Eltern: höchster Formalabschluss der beiden Elternteile in vier Ausprägungen: maximal Pflichtschulabschluss, berufliche Ausbildungen auf mittlerem Formalniveau, Schule mit Maturaabschluss, universitäre und vergleichbare Abschlüsse	N = 232
Für die Sekundarstufe II gewählter Ausbildungsgang	Der Ausbildungsweg „Lehrberuf“ umfasst Schüler*innen, die direkt in die duale Ausbildung einsteigen werden, sowie Schüler*innen, die im Übergang von Mittelschule zur Lehre eine Polytechnische Schule besuchen werden; der Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ umfasst berufsbildende mittlere und höhere sowie allgemeinbildende höhere Schulen.	N = 230
Skala „Wahrgenommene Unsicherheiten und Ängste bezogen auf die schulische Zukunft im Kontext der COVID-19-Pandemie“	Die Skala wurde in der ersten Phase des Distanzunterrichts von den Autor*innen selbst entwickelt. Sie besteht aus fünf Items, die Abb. 1 entnommen werden können.	N = 233; $\alpha = .75$
Skala „Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts“	Die Skala besteht aus 4 Items, die Abb. 2 entnommen werden können (Scheiner et al., 2020).	N = 233; $\alpha = .79$
Skala „Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der zukünftigen Schule“	Die sechs Items der Skala (eigene Entwicklung angelehnt an Sirsch, 2000) messen das Ausmaß an von den Schüler*innen antizipierter Bedrohung im Leistungsbereich durch die zukünftige Schule. Die Itemtexte sind in Abb. 3 nachzulesen.	N = 231; $\alpha = .89$
Skala „Leistungsselbstkonzept“	Die Skala (Eder, 2007) misst das schulische Selbstkonzept bezogen auf die Leistung und wurde aus sieben Items gebildet (z. B. „Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen.“).	N = 234; $\alpha = .88$
Skala „Vertrauen und Unterstützung durch die Eltern“	Die Skala (Berger & Fend, 2005) misst die von den Schüler*innen wahrgenommene Responsivität (Verständnis, Vertrauen und Feinfühligkeit) der Eltern und besteht aus acht Items, jeweils vier für Mutter bzw. Vater.	N = 232; $\alpha = .89$
Skala „Unterstützung durch Lehrpersonen“	Die Skala (Teacher Support, angelehnt an OECD, 2004) besteht aus fünf Items und misst das von den Schüler*innen wahrgenommene allgemeine Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen der Schule.	N = 234; $\alpha = .77$

DISKUSSION

Marcel Helbig

Lernrückstände nach Corona – und wie weiter?

Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken

Zusammenfassung

*Mittlerweile liegt eine Reihe von Studien vor, die Lernrückstände von Schüler*innen infolge der „Corona-Schuljahre“ untersucht haben. Über das wahre Ausmaß und die Multidimensionalität der Rückstände wissen wir allerdings zu wenig, um mit einer guten empirischen Basis ins Schuljahr 2021/22 zu gehen. Die vorliegenden Studien beziehen sich ausschließlich auf den ersten Lockdown im Frühjahr 2020. Selbst mit einer besseren empirischen Basis wäre das Ausmaß der Lernrückstände immer noch eine relativ abstrakte Größe. Wie auf die Lernrückstände reagiert wird, ist schlussendlich eine bildungspolitische Frage. Im vorliegenden Beitrag wird auf die zentralen bildungspolitischen Fragen eingegangen, die sich aus etwaigen Lernrückständen in Folge der „Corona-Schuljahre“ ergeben. Dabei werden auch die aktuellen Handlungsoptionen diskutiert, diese Lernlücken zu schließen.*

Schlüsselwörter: Pandemie, Lernlücken, Bildungspolitik, Aufholprogramm

Learning Gaps after Corona – and now what?

Comments on the Currently Debated Policy Interventions for the Closing of Learning Gaps

Abstract

By now, a number of studies are available that have examined students' learning gaps as a result of the "Corona school years". However, we know too little about the true extent and multidimensionality of these gaps to enter the 2021/22 school year with a sound empirical basis. The existing studies focus exclusively on the first lockdown in spring 2020, and even with a better empirical basis, the extent of learning gaps would still be a relatively abstract measure. How to respond to these gaps is ultimately an educational policy question. In this paper, I will address the key education policy issues that arise from learning gaps as a result of the "Corona school years". In doing so, I will also discuss the current options for action to close these gaps.

Keywords: pandemic, learning gaps, education policy, catch-up program

1 Einleitung

Nachdem im vorletzten Schuljahr (2019/20) viele Unterrichtsstunden ausfielen, ins Digitale überführt wurden oder mittels Arbeitsblätter im Analogen verblieben, hat sich dies im letzten Schuljahr (2020/21), allen Beteuerungen zum Trotz, wiederholt. Ohne Zweifel sind die Schulen auf den Distanzunterricht z.B. durch den Aufbau von Videoplattformen und Schulclouds im Schuljahr 2020/21 besser vorbereitet als im Schuljahr 2019/20. Dennoch würde wahrscheinlich niemand behaupten, dass überall in Deutschland ein qualitätsvoller digitaler Unterricht erfolgte, der (fast) alle Kinder mitnimmt und (fast) allen Kindern die gleichen Kompetenzen vermittelt wie der Unterricht in den Schuljahren vor der Corona-Pandemie.

Es erscheint müßig, in diesem Zusammenhang darüber zu spekulieren, wie viele Unterrichtsstunden in der Pandemie insgesamt verloren gingen und wie viele Unterrichts- bzw. Arbeitsstunden dabei durch digitale Angebote ersetzt wurden. Eine solche Berechnung vermittelt das Bild, dass diese Zahlen für die meisten Schüler*innen, Schulen und Fächer ähnlich sind. Dieses Bild dürfte jedoch nicht der Realität entsprechen: Neben der Tatsache, dass Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeiten aus dem ersten Lockdown zurück in die Schulen kamen, existieren auch große Unterschiede zwischen den Schulen ab Herbst 2020. Immer wieder kam es auch vor dem zweiten Lockdown zu Schulschließungen, Teilschulschließungen und Einzelquarantänemaßnahmen, die sozial benachteiligte Standorte überdies am stärksten getroffen haben (Schräpler, Bellenberg, Küpker & Reintjes, 2021). Dies setzt sich auch nach der kurzen Wiedereröffnung der Schulen im Februar und März 2021 fort. Wie oft und für wie lange Schüler*innen eines Kreises oder einer Schule vom Präsenz- in den Digitalunterricht wechselten, hing bis Ende Mai 2021 im Wesentlichen vom lokalen Inzidenzgeschehen ab.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich mit den zentralen Fragen der aktuellen Debatte zu Lernrückständen infolge der „Corona-Schuljahre“¹ auseinandersetzen. Dabei sollen keine einfachen Lösungen formuliert, sondern zentrale Punkte diskutiert werden, die in der öffentlichen Diskussion bisher weitgehend ausgespart wurden. Folgende Aspekte strukturieren dabei diesen Beitrag, auch wenn zusätzlich weitere offene Fragen angesprochen werden:

- Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?
- Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen? Wie kann man die Lernlücken messen?
- Welche mittel- und langfristigen Lösungen werden diskutiert und wie sind diese zu bewerten?

1 Als „Corona-Schuljahre“ bezeichne ich die Schuljahre, die unter dem massiven Einfluss coronabedingter Schulschließungen standen. Dies ist zum einen das zweite Halbjahr des Schuljahres 2019/20 und zum anderen das gesamte Schuljahr 2020/21.

2 Ist der verpasste Lernstoff wichtig und muss er aufgeholt werden?

Wenn man davon ausgeht, dass große Teile der Schüler*innenschaft sich während der „Corona-Schuljahre“ wichtigen Lernstoff und damit verbundene Kompetenzen nicht aneignen konnten, muss man sich die Frage stellen, wie und ob dieser nachgeholt werden soll. In der öffentlichen Debatte hat sich zunächst zumindest implizit die Meinung durchgesetzt, dass der verpasste Stoff möglichst nachgeholt werden sollte. Deutlich wird dies nicht zuletzt durch den Namen des zugehörigen Aktionsprogramms des Bundes „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“. Dass der nicht vermittelte Schulstoff nachgeholt werden soll, liegt aber auch an der inneren Logik des Bildungssystems, nach der Lernstoff oftmals aufeinander aufbaut bzw. aufbauen soll. Ergeben sich Lernlücken in Institutionen der früheren Bildungsetappen, dann kann in späteren nicht darauf aufgebaut werden. Besonders beim Wechsel von Bildungsinstitutionen, von Grundschulen zu weiterführenden Schulen und von weiterführenden Schulen zu den Berufsschulen oder Hochschulen erwächst aus verpasstem Lernstoff ein erhöhtes Risiko des Scheiterns durch nicht geschlossene Lernlücken oder nicht erworbene Kompetenzen. Unterstrichen wird dies weiterhin durch verschiedene Akteur*innen im Bildungssystem, die einfordern, dass die Qualität der Bildungsabschlüsse nicht leiden darf bzw. gesichert werden muss (vgl. z.B. BR24, 2021).

Orchestriert wird diese Argumentation durch bildungsökonomische Studien, von denen Ludger Wößmann (2020) einige zusammengefasst hat. Insgesamt kommt er zu der Schlussfolgerung, dass verpasste Unterrichtszeit sich langfristig auf Lebens-einkommen und Arbeitsmarktchancen auswirkt. Unklar bei den bildungsökonomischen Studien ist, ob und, falls ja, in welchen Bereichen Lernlücken bzw. nicht erworbene fachliche Kompetenzen zu ungünstigeren individuellen Outcomes im Erwachsenenalter geführt haben.

Mittlerweile, und mit Dauer der Schulschließungen, gibt es hierzu jedoch abweichende (pragmatische) Positionen. Zuerst sprach sich die Experten*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) dafür aus, dass es für die Schuljahre 2020/21 und ggf. 2021/22 eine inhaltliche Schwerpunktsetzung und Priorisierung notwendig sei (vgl. FES, 2021, S. 5), falls keine zusätzlichen Lernzeiten generiert werden können (vgl. ebd., S. 15). Besonderes Augenmerk der inhaltlichen Schwerpunktsetzung soll dabei in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ (ebd.) Fächern vorgenommen werden. Perspektivisch wird von der Kommission angeregt, die Bildungspläne mit dem Ziel der Festlegung eines bundesweit einheitlichen inhaltlichen „Kerns“ der Fächer zu überarbeiten. Dies kann implizit so verstanden werden, dass es für den Abschluss nicht relevanten Lehrstoff gibt, den man nicht zwangsläufig aufholen muss. Auch die neu eingesetzte Ständige wissenschaftliche Kommission der

Kultusminister*innenkonferenz (StäwiKo) plädiert für eine Fokussierung auf „sprachliche und mathematische Basiskompetenzen“ (StäwiKo, 2021, S. 12). Allerdings wird dabei nicht deutlich, ob dieses Plädoyer die Beschreibung des Machbaren oder des Nötigen ist.

Im Hinblick auf das Aufholen von Lernstoff wird mittlerweile auch punktuell darauf verwiesen, dass der verpasste Lernstoff gar nicht so wichtig sei, weil Schulen Schulstoff heute „kompetenzorientiert“ vermitteln. In diesem Sinne sei auch der Wegfall einiger Lerninhalte, über die diese Kompetenzen erworben werden, nicht zentral. Diese Argumentationsführung ist insoweit schwierig, da viele Akteur*innen im Bildungswesen mittlerweile sehen dürften, dass es keine realistischen Konzepte dafür gibt, den verpassten Schulstoff aufzuholen. Es stellt sich also die Frage, ob hier eine pädagogisch-pragmatische Schutzbehauptung vorgetragen wird, oder ob dieses Argument tatsächlich ernst zu nehmen ist.

Aus einer normativen Perspektive wird in den allermeisten Fällen die Meinung vertreten, dass es wünschenswert wäre, entstandene Lernlücken oder Kompetenzdefizite für alle Schüler*innen auszugleichen. Mittlerweile scheint das normativ Wünschenswerte immer stärker dem pragmatisch Möglichen zu weichen. So argumentiert beispielsweise die StäwiKo, dass es um die Sicherung von Basiskompetenzen in Mathematik und Lesen gehen solle, welche die Grundlage für alle anspruchsvollen kognitiven Prozesse legen und die vertiefte Auseinandersetzung mit abstrakten Sachverhalten ermöglichen würden (StäwiKo, 2021, S. 12).

3 Wie groß sind die Lernlücken und welche Gruppen sind besonders betroffen?

3.1 Was wir wissen

Mittlerweile sind eine ganze Reihe von Studien und, darauf aufbauend, Reviews zur Frage entstanden, wie sich die Kompetenzen von Schüler*innen entwickelt haben, während die Schulen geschlossen waren und die Schüler*innen überwiegend digital unterrichtet wurden. In diesem Band finden sich mit den Beiträgen von Böttger und Zierer sowie von Helm, Huber und Postlbauer allein zwei Beispiele für derartige Reviews. Hinzu kommt die kürzlich erschienene Übersichtstudie von Hammerstein, König, Dreisörner und Frey (2021), die medial für sehr viel Aufmerksamkeit gesorgt hat. Trotz der ansteigenden Zahl von Studien lässt der wachsende Forschungsstand einige zentrale Fragen offen. Bisher gehen die genannten Reviews ausschließlich auf Studien ein, die über Lernrückstände, erreichte Kompetenzniveaus oder Kompetenzentwicklungen für den ersten Lockdown berichten. Gerade für den deutlich längeren

und potenziell folgenschwereren zweiten Lockdown wissen wir im Sommer 2021 relativ wenig.

In den Reviews zeichnet sich zudem bisher kein einheitlicher Forschungsstand ab. Zwar finden die überwiegende Mehrzahl der Studien Lernrückstände in Mathematik und im Lesen. Es werden aber auch Studien referiert, die dies nicht finden bzw. sogar von positiven Effekten des Distanzlernens berichten. In den genannten Übersichtsstudien fällt auf, dass zwar die Anzahl der betrachteten Studien steigt, für die Leser*innen aber nicht deutlich wird, wo die Besonderheiten und Limitationen der jeweiligen Studien liegen könnten. Mittlerweile braucht es eine stärkere Einordnung der Ergebnisse durch die Reviews, um besonders qualitätsvolle Studien von jenen unterscheiden zu können, die methodische Limitationen aufweisen. So sind bei der vorliegenden Fragestellung etwa Studien vorzuziehen, die mit Vollerhebungen oder großen repräsentativen Stichproben arbeiten, für deren Stichprobe keine nennenswerten (soziale) Selektion festzustellen ist und für die Wiederholungsmessungen von Kompetenzen (in mehreren Domänen) zum gleichen Zeitpunkt wie in den Vorjahren vorliegen, sowie im besten Fall Studien, in denen im Längsschnitt mehrmals in den jeweiligen Jahren die gleichen Kompetenzen gemessen wurden.

Unklar bleibt, was wir aus dem Forschungsstand zu den Lernlücken lernen können. Auch wenn die Studien zu dieser Frage alle ihre Berechtigung hatten und haben, so verwundert das Ergebnis, dass während des ersten Lockdowns Kompetenzrückstände bzw. Lernlücken entstanden sind, natürlich nicht. Ob diese dann ebenso groß sind wie die typischer Weise in einem oder zwei Monaten zu erwartenden Kompetenzzuwächse oder wie der verpasste Lernstoff (bei zwei Monaten Schulschließung bzw. Distanzunterricht) bleibt zunächst eine abstrakte Größe. Auch Studien, die die Situation nach den „Corona-Schuljahren“ zusammenfassen, werden hier wohl nicht für Klarheit sorgen können. Ob die Lern- oder Kompetenzrückstände nach den „Corona-Schuljahren“ durchschnittlich nun bei einem Monat oder bei sechs Monaten liegen, wird dann relevant, wenn hierauf bildungspolitische Antworten erforderlich werden. Während man bei kleinen Rückständen ggf. noch wenig zusätzlichen Einsatz rechtfertigen kann, dürfte dies jedoch bei größeren und sehr großen Rückständen keinesfalls ausreichen. Erforderlich sind dann mittel- und langfristige Maßnahmenpakete mit zusätzlich bereitgestellten Ressourcen in erheblichem Umfang (vgl. Kap. 4).

3.2 Was wir nicht wissen

Es ist aktuell nicht davon auszugehen, dass wir mit Beginn des Schuljahres 2021/22 eine bessere Datenbasis erhalten. Der Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist Ende des Schuljahres 2020/21 durchgeführt worden und wird zumindest für die Drittklässler*innen eine gute Studiengrundlage

ergeben, mit der im Herbst 2022 zu rechnen sein wird (vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/>). In einigen Bundesländern wurden Ende des Schuljahres 2020/21 bzw. Anfang des Schuljahres 2021/22 noch Lernstandserhebungen durchgeführt. Allerdings war es bis zum Erscheinen dieses Beiheftes kaum möglich, eine verlässliche Übersicht darüber zu bekommen, welche Bundesländer eine Lernstandserhebung noch im alten Schuljahr (2020/21) durchgeführt haben, welche sie zum Schuljahresbeginn (2021/22) durchführen wollen und welche ganz davon absehen.

Ob die Leistungsstandserhebungen tatsächlich halten, was man sich von ihnen verspricht, ist zumindest fraglich. Kürzlich veröffentlichte die Open Knowledge Foundation Deutschland (2021) die Werte der vorliegenden Vergleichsarbeiten (VERA) für die dritte Klasse für die Bundesländer seit 2010 auf ihrer Seite „wo-ist-vera.de“. Aus den auf Bundeslandebene für Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein vorliegenden Ergebnissen wird dabei deutlich, wie volatil diese von Jahr zu Jahr sind. In vielen Fällen kommt es in einem oder zwei Jahren zu einer Verdopplung der Anteile von kompetenzarmen oder kompetenzreichen Schüler*innen, die dann kurz danach wieder auf die Hälfte zurückgehen. Dies sind insgesamt relativ ungünstige Voraussetzungen, um über VERA eine Abschätzung darüber treffen zu können, wie groß die Lernrückstände sind und welche Gruppen besonders von ihnen betroffen sind.

Somit bleibt es gezwungenermaßen bei Gruppenunterschieden wohl dabei, dass es sehr unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungsräume bez. der Lernrückstände geben wird. So gibt es Bildungsexpert*innen (Hessenschau, 2021), die (wohl zu Recht) darauf verweisen, dass es im Distanzunterricht eine ganze Reihe von Kindern gibt, die mit der akademisch gebildeten Privatlehrkraft Mama oder Papa besser gelernt haben als im Klassenkontext mit 24 anderen Kindern. Aber auf wie viele Kinder trifft dies zu? Und sollten die mittel- und langfristigen Überlegungen zu den Folgen der „Corona-Schuljahre“ diese Kinder zum Maßstab nehmen? Sollten sie sich nicht eher an jenen Gruppen orientieren, die es im letzten Jahr besonders schwer hatten? Diese Gruppen bzw. beachtenswerten Ungleichheiten werden im Folgenden kurz benannt und erläutert:

- 1) *Soziale Lage der Familie*: Am stärksten wird man die Lernlücken wohl bei jenen Kindern feststellen können, denen die ökonomischen und kulturellen Ressourcen im Haushalt fehlen. Kinder in Familien ohne technisches Endgerät für jedes Kind, ohne Internetanschluss, aber, viel wichtiger noch, ohne Eltern, die sie beim Distanzunterricht unterstützen können (hier weisen nicht-akademische Eltern deutlich höhere Werte auf, vgl. Wolter, Nusser, Attig & Fackler, 2020), finden sich, um mit dem Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth zu sprechen, in „Bildungsverhältnisse(n) der Vormoderne wieder“ (Spiegel, 2021). Die Nachteile und Privilegien der sozialen Herkunft treten viel stärker zu Tage und die Schule

als „Gleichmacher“ (Downey & Condrón, 2016) ist zumindest temporär außer Kraft gesetzt. In der Übersichtsstudie von Helm et al. (in diesem Heft) zeigt die Mehrzahl der Studien, dass sich soziale Unterschiede bei den Kompetenzen vergrößern. Wenn Lehrkräfte im Distanzunterricht Leistungsbewertungen vorgenommen haben, dann ist es naheliegend, dass es bei der Benotung über Kompetenzunterschiede hinaus auch zu zusätzlichen sozialen Ungleichheiten gekommen ist.

- 2) *Familiensprache*: Wie kann der Distanzunterricht gelingen, wenn die Eltern kein Deutsch sprechen? Allein in Berlin wurde in gut 7 Prozent der Haushalte der 2017 neu eingeschulten Kinder gar kein Deutsch gesprochen (Bettge & Oberwöhrmann, 2018). In einigen westdeutschen Städten sollte dieser Wert noch deutlich höher liegen, wenn man den höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund als Maßstab hierfür anführt.
- 3) *Land vs. Stadt*: Wie funktioniert der tägliche Videounterricht mit überlasteten Schulcloud-Diensten in ländlichen Räumen mit schlechter Breitbandabdeckung? Auch wenn diese regionalen Spezifika in der medialen Berichterstattung über das Distanzlernen nicht auftauchen, hat sich die Breitbandabdeckung in den ländlichen Räumen nicht über Nacht verändert.
- 4) *Schulform*: Funktioniert der digitale Unterricht in allen Schulformen gleich gut? Es ist zum einen davon auszugehen, dass der digitale Unterricht in Schulen der Sekundarstufe besser funktioniert als an Grundschulen. Aufgrund schon existierender digitaler Kompetenzen vieler Sekundarschüler*innen dürfte der Umstieg auf digitales Lernen wohl besser gelungen sein als bei Schüler*innen, die erstmalig mit Laptops oder Tablets gearbeitet haben. Auch zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen sind große Unterschiede zu erwarten. Eltern von Gymnasiast*innen äußerten sich auch schon im ersten Lockdown zufriedener über das Distanzlernen (Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021, S. 43).
- 5) *Klassenstufe und Lehrstoff*: Wie konnte der Schriftspracherwerb für Erstklässler*innen im Distanzunterricht erfolgen? Der Schriftspracherwerb ist die zentrale Grundlage für die weitere Schullaufbahn. Kann die Antwort auf den verpassten Stoff von Erstklässler*innen die gleiche sein wie bei Mittelstufenschüler*innen?
- 6) *Region*: Spätestens in der Öffnungsstrategie seit Februar 2021 traten regionale Unterschiede in Deutschland immer stärker zu Tage. Während in Thüringen Grundschulen erst ab einer Sieben-Tage-Inzidenz von 200 schließen mussten und es in Sachsen teilweise gar keine automatischen Schließungen nach Inzidenz gab, mussten in Bayern Grundschulen schon bei einer Inzidenz von 100 schließen. Es kann vermutet werden, dass diese Unterschiede, die zu unterschiedlich langen Schließungen bei ähnlicher Inzidenz führten, mit der Rolle der Mütter auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen. Während man in Bayern vielleicht auf eine höchstens teilzeiterwerbstätige Mutter setzte, wäre dies bei den vorherrschenden Arbeitszeitmodellen in Sachsen und Thüringen nicht möglich gewesen. Diese These wird insoweit auch international gestützt, als Länder, die die Erwerbstätigkeit von Müttern fördern, die Schulen auch nach dem ersten Lockdown früher wieder geöffnet haben (vgl. Hudde & Nitsche, 2020). Die Schulen in einigen Kreisen

waren vor dem zweiten Lockdown bereits geschlossen, öffneten nur selten in der Öffnungsphase vor Ostern 2021 und blieben durch die Bundesnotbremse bis Ende Mai/Anfang Juni 2021 geschlossen (z.B. Hildburghausen). Wenn sich die Lernlücken mit jeder Woche Distanzunterricht vergrößern sollten, wie groß wird dann am Ende die Lernlücke dieser Schüler*innen sein?

- 7) *Fächer*: Bisher werden fast ausschließlich die Kompetenzen und Lernlücken in den Hauptfächern, zumeist in Mathematik und Deutsch, in den Blick genommen. Was ist aber mit dem Rest? Durch die Fokussierung auf diese Hauptfächer kann davon ausgegangen werden, dass Lernlücken in anderen Fächern möglicherweise noch deutlich größer ausfallen.
- 8) *Lehrkraft*: Schließlich hängen die entstandenen Lernlücken möglicherweise auch von der jeweiligen Lehrkraft ab. Ohne Zweifel haben viele Lehrkräfte während der Pandemie Großartiges geleistet, wie zum Beispiel die Umstellung auf Videoplattformen, die Verwendung digitaler Lerninhalte oder das Absolvieren von digitalen Weiterbildungen, oftmals im Schulkollektiv. Jedoch war dies nicht überall der Fall. Es gab Lehrkräfte, die den Distanzunterricht ihrer Klasse(n) nicht strukturierten, kein oder kaum Feedback gaben und (fast) ohne Videokonferenzen arbeiteten. In Sachsen sah sich das Kultusministerium im Februar 2021 dazu veranlasst (MDR aktuell, 2021), Vorgaben für den häuslichen Unterricht zu veröffentlichen, weil man die dort formulierten Mindeststandards beim eigenen Lehrpersonal nicht immer als erfüllt ansah. Eine Umfrage des Stadtelternrats Magdeburg bei den Schulelternrät*innen zeigt für den zweiten Lockdown, dass an den dortigen Grundschulen in nur 21 Prozent der Fälle regelmäßig Online-Konferenzen durchgeführt wurden. An 57 Prozent der Grundschulen gab es gar keine Videokonferenzen. Auch an den dortigen Sekundar- und Gemeinschaftsschulen fanden nur an der Hälfte der Schulen regelmäßig Videokonferenzen statt. An den Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt fanden hingegen an 90 Prozent der Schulen mindestens ein Drittel der Unterrichtsstunden in Videokonferenzen statt (Stadtelternrat Magdeburg, 2021). Das Beispiel Magdeburg zeigt, dass die beschriebene Varianz in der Wahrnehmung von digitalem Unterricht enorm ist. Eltern an Gymnasien (aber auch an Schulen in freier Trägerschaft – vgl. ebd.), die überdurchschnittlich häufig höheren Sozialschichten angehören, nehmen Videounterricht als die Regel wahr. Eltern an Grundschulen, aber auch an den durchschnittlich sozial schwächeren Sekundarschulen, kommen mit dieser Form des Unterrichts kaum in Berührung.

Sicherlich ist die soziale Lage der Familie, die im Sekundarbereich mit der besuchten Schulform verknüpft ist, wohl die wichtigste Dimension, wenn es um entstandene Lernlücken geht. Aber anhand der eben genannten Dimensionen sollte deutlich geworden sein, dass es nicht nur soziale Aspekte gibt, die über das Ausmaß der Lernrückstände entscheiden. Die StäwiKo (2021) nimmt vor allem sozial benachteiligte Gruppen in den Blick und suggeriert, dass es sich bei Kindern mit großen Lernlücken (fast) ausschließlich um Kinder handelt, die schon vor Corona benachteiligt waren. Die alleinige Fokussierung auf Schulen, die nach Sozialindizes schlecht

abschneiden und/oder vor Corona bereits schlechte Werte bei VERA aufwiesen (StäwiKo, 2021, S. 7), ist zwar ein Versuch, begrenzte Finanzmittel „gerecht“ zuzuweisen. Aus Perspektive der oben thematisierten Benachteiligungsdimensionen und der breiten öffentlichen Diskussion über die Qualität des Distanzunterrichts scheint dies aber eine Verkürzung der Multidimensionalität von Lernlücken zu sein.

4 Welche mittel- und langfristigen Lösungen zur Schließung von Lernlücken werden diskutiert und wie sind diese zu bewerten?

Insgesamt, ob nun allein sozial oder multidimensional bedingt, stellt sich die Frage, an welchen Stellen Bildungspolitik ansetzen soll, um mit den entstandenen Lernlücken umzugehen. Denkbar sind folgende drei Herangehensweisen für die Bildungspolitik.

- 1) Die Schüler*innen mit kleinen Lernlücken werden zum Maßstab für alle anderen erklärt und die Schüler*innen mit großen Lernlücken müssen diese Lücken schließen. Der erwartete Lernstoff wird dabei, trotz der „Corona-Schuljahre“, implizit daran bemessen, welcher Lernstoff in einem normalen Schuljahr hätte geschafft werden sollen.
- 2) Die Schüler*innen mit großen Lernlücken werden zum Maßstab erklärt und allen Schüler*innen wird mehr Zeit eingeräumt, um bestehende Lernlücken zu schließen.
- 3) Für jede*n Schüler*in setzt der Lernstoff dort an, wo sie oder er nach den „Corona-Schuljahren“ steht. Dies setzt eine flexible jahrgangsübergreifende (und ggf. schulformübergreifende) Schulorganisation und eine individuelle Förderung aller Schüler*innen (ggf. mit flexiblen Prüfungszeiten) voraus. Dass dies für eine ganze Reihe von Pädagog*innen ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel ist, bei dem man vor allem im Grundschulbereich gute Erfahrungen gemacht hat, steht außer Frage. Bei den im Folgenden diskutierten Vorschlägen wird jedoch deutlich werden, dass man diese Option zwar als Ziel haben kann, eine (flächendeckende) Umsetzung aber vermutlich noch in der Zukunft liegt.

Welchen Weg man geht und welche Maßnahmen man in welchem Umfang einsetzt, um die Corona-Folgen abzumildern, hängt zumindest argumentativ auch davon ab, wie groß die Lernrückstände empirisch sind bzw. als wie hoch sie veranschlagt werden. Spätestens an dieser Stelle handelt es sich bei der Bewältigung der coronabedingten Lernrückstände auch nicht mehr um eine Frage der empirischen Bildungsforschung, sondern der Bildungspolitik. Bisher fehlen nicht nur zuverlässige Erkenntnisse über die Höhe von Lernrückständen, über den Anteil von Schüler*innen, die hohe Lernrückstände aufweisen, und darüber, wo sich diese Schüler*innen regional ballen. Es sind auch weitere zentrale Fragen offen, wie

z.B. wieviel Zeit eine Schülerin bzw. ein Schüler benötigt, um ihren bzw. seinen Lernrückstand aufzuholen, welche Unterstützung bzw. Ressourcen dafür benötigt werden, und ob es überhaupt möglich ist, dass die leistungsschwächsten Schüler*innen Lernrückstände aufholen, wenn sie sich gleichzeitig neue Lerninhalte aneignen sollen, oder ob nicht sozial-emotionale Probleme während des Distanzunterrichts zu Lernrückständen geführt haben, die man nicht durch zusätzliche Stunden in Deutsch oder Mathematik ausgleichen kann.

Im Kern geht es aber auch um die Frage, welche bildungspolitischen Maßnahmen wie wirken (sollen) und wie realistisch ihre Umsetzbarkeit ist. Die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit hängen hierbei von vier Hauptfragen ab:

- 1) Muss zusätzliches Personal akquiriert werden, um Lernrückstände aufzuholen, und falls ja, ist dieses realistischer Weise flächendeckend akquirier- und einsetzbar?
- 2) Wenn nicht genügend Mittel (oder Personal) vorhanden sind, kann sichergestellt werden, dass die vorhandenen Mittel diejenigen Schüler*innen erreichen, die am meisten unter den coronabedingten Schulschließungen „gelitten“ haben? Und wie definiert man überhaupt die Schüler*innen, die am meisten unter den Schulschließungen gelitten haben? Fasst man unter diesen Schüler*innen, wie bspw. die StäwiKo (2021) vorschlägt, diejenigen, die bestimmte Basiskompetenzen nicht erreichen (obwohl ein (Groß-) Teil dieser Schüler*innen die Basiskompetenzen auch schon vor Corona nicht erreichte)? Oder versucht man auch Schüler*innen zu adressieren, die während der coronabedingten Schulschließungen ihre „Potenziale“ nicht voll entfalten konnten, d.h. die geringere Kompetenzzuwächse hatten, als sie ohne die „Corona-Schuljahre“ gehabt hätten (die aber nicht unter die Basiskompetenzen gefallen sind)? Auch wenn man die zweite Gruppe normativ als förderungswürdig ansieht, so kann man diese zumindest in Deutschland nicht eindeutig identifizieren. Dadurch, dass man nicht weiß, welche Kompetenzen bzw. Lernstände ein*e Schüler*in vor der Pandemie hatte, kann man auch nicht abschätzen, ob sie oder er die eigenen Potentiale durch die coronabedingten Schulschließungen ausschöpfen konnte.
- 3) Selbst wenn man die Schüler*innen, die gefördert werden sollen, adäquat definiert, stellt sich des Weiteren die Frage, ob man mit den jeweiligen Maßnahmen auch diese Schüler*innen erreicht? Wenn ein Förderprogramm z.B. die Leistungsschwächsten oder sozial Schwächsten adressiert, diese aber nicht an dem Programm teilnehmen, kann das jeweilige Programm nicht wirken.
- 4) Zuletzt steht die Frage, inwieweit bildungspolitische Maßnahmen Auswirkungen auf das System Schule haben. Stehen derartige Maßnahmen z.B. im Konflikt mit vorhandenen Schulräumen und/oder personellen Ressourcen, oder gibt es sonstige Herausforderungen, die mit der Organisationslogik von Schule im Konflikt stehen?

Im Verlaufe des letzten Schuljahres und auch aktuell (Juli 2021) wurden und werden mehrere Vorschläge diskutiert, um den verpassten Lernstoff wieder aufzuholen.

In den im Folgenden vorgestellten und diskutierten Vorschlägen werden bei den ersten beiden Maßnahmen Schüler*innen als Maßstab zugrunde gelegt, die gut, d.h. ohne (größere) Lernrückstände, durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Schüler*innen mit großen Lernlücken sollen diese schließen. Der erste Vorschlag mit zwei Varianten ist jener, der sich aus dem Aufholprogramm von Bund und Ländern ableiten lässt. Die Vorschläge 3 bis 5 nehmen hingegen jene Schüler*innen als Maßstab, die weniger gute Lernvoraussetzungen während der „Corona-Schuljahre“ hatten.

Vorschlag 1: Lernstoff durch zusätzliche Angebote aufholen

Den ersten Vorschlag betrachte ich differenziert in zwei Ausprägungen: zum einen freiwillige zusätzliche Angebote und zum anderen Angebote innerhalb der Schulen.

Vorschlag 1a: (freiwillige) Ferienkurse, Samstagsunterricht und private Nachhilfe

Ein Vorschlag, der aktuell diskutiert und umgesetzt wird, ist zusätzlicher Unterricht in den Ferien (umgesetzt z.B. in Berlin, Baden-Württemberg und Hamburg), an Samstagen (einzelne Schulen) oder als private Nachhilfe (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern). Dieser Ansatz richtet sich defizitorientiert an diejenigen Schüler*innen, die weniger gelernt haben, als sie sollten. Zielgruppe dieser Maßnahmen sind damit, gemessen an ihren Lernlücken, jene Gruppen, die wohl unter dem Lockdown besonders gelitten haben. Gerade jene Gruppen zu verstärktem Unterricht am Wochenende und in den Ferien zu bewegen, ist mit der Gefahr verbunden, die Schulentfremdung dieser Kinder weiter zu verstärken, anstatt dass ihnen diese Maßnahmen helfen würden, die Lernlücken zu schließen. So kamen gerade diejenigen Kinder mit dem digitalen Unterricht weniger gut zurecht und waren schwieriger zu motivieren, die schon vor Corona geringere Lesekompetenzen und eine geringere Anstrengungsbereitschaft aufwiesen (Lockl, Attig, Nusser & Wolter, 2021). Auch die StäwiKo (2021, S. 6) weist diesbezüglich darauf hin, dass „leistungsbezogene und emotional-psychische Probleme häufig dieselben Kinder und Jugendlichen betreffen, allerdings bei der Unterstützungsqualität oft nicht systematisch zusammengedacht werden“.

Bei freiwilligen Ferienkursen und freiwilliger Nachhilfe zeichnen sich so bereits zwei praktische Probleme ab. Mit freiwilligem Förderunterricht, kostenloser Nachhilfe und Ferienkursen wurden nach einer Studie von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer und Zierow (2021) leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler*innen in gleicher Weise erreicht – obwohl sich diese Angebote natürlich an die leistungsschwächeren Schüler richten. Nur bei bezahlter Nachhilfe finden sich eher leistungsschwächere Schüler*innen wieder. Ferner zeigt die Studie von Wößmann et al. (2021, S. 49), dass die freiwilligen Lernangebote von Kindern aus akademischem Elternhaus, unabhängig vom Leistungsniveau, fast doppelt so oft ange-

nommen werden wie von Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern. Überspitzt gesagt sind freiwillige Lernangebote in der Realität auf bildungsnahe Familien ausgerichtet, obwohl sie argumentativ eher sozial benachteiligten Gruppen zu Gute kommen sollen.

Ein weiteres Problem zeigt sich aktuell bei der Verfügbarkeit der Plätze in derartigen Förderkursen. In den Sommerschulen Berlins z.B. stehen bzw. standen aktuell 5.000 Plätze für die 365.000 Schüler*innen an Berliner allgemeinbildenden Schulen (Destatis, 2020) zur Verfügung. Selbst bei einem geschätzten Bedarf für 20 Prozent der Schüler*innen kommen damit in Berlin fast 15 Schüler*innen auf einen Platz. Ähnliche Rechenbeispiele lassen sich auch für Hamburg oder Baden-Württemberg aufstellen. In ländlichen Gebieten scheinen derartige Sommerprogramme ohnehin seltener angeboten zu werden. In Mecklenburg-Vorpommern wird so auch gar nicht erst versucht, die Lernlücken über Sommerschulen zu schließen, sondern es werden Gutscheine für 30 Stunden private Nachhilfe (für 12,50 Euro pro Stunde) ausgegeben. Vergessen wird dabei, dass die Wirksamkeit von Nachhilfe kaum belegt ist (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016), zumindest wenn sie nicht adäquat mit dem regulären Lehrpersonal abgestimmt wird.

Vorschlag 1b: Zusätzliche Lernunterstützung innerhalb der Schulen

Ab dem neuen Schuljahr soll es zusätzliche Lernunterstützung innerhalb der Schulen geben. Hierbei wird auch aktuell über zusätzliche Unterrichtsstunden bzw. Förderstunden im nächsten Schuljahr diskutiert. Geleistet werden sollen diese zusätzlichen Förderstunden durch pensionierte Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Honorarkräfte, (ehrenamtliche) Mitarbeiter*innen von gemeinnützigen Vereinen, Verbänden und Stiftungen, und anderes pädagogisches Personal. Sachsen will z.B. 267 sogenannte Schulassistent*innen einstellen. Diese sollen reguläre Lehrkräfte unterstützen, um einzelnen Schüler*innen Vertiefungs- und Förderangebote zu machen. Baden-Württemberg sucht für das Aufholprogramm „Rückenwind“ für das nächste Schuljahr 25.000 bis 30.000 Personen (vor allem pensionierte Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, aber auch Studierende anderer Fachrichtungen und Pädagog*innen, etwa aus Nachhilfeeinrichtungen). Dies erscheint ziemlich ambitioniert, denn für das zum Ende des Schuljahres 2020/21 auslaufende Aufholprogramm „Bridging the Gap“ konnten in Baden-Württemberg gerade einmal 400 Lehramtsstudierende gewonnen werden, auch weil die Lehramtsstudierenden aus den Universitätsstädten nicht bereit waren, den weiten Weg in ländliche Räume auf sich zu nehmen.

Selbst wenn eine flächendeckende Versorgung mit zusätzlichem Personal, auch in ländlichen Räumen, gelänge, so erscheint das in Diskussion stehende zusätzliche Personal sehr knapp bemessen: Die 267 Schulassistent*innen in Sachsen müssten auf 16.461 Klassen an 1.541 Schulen verteilt werden. Selbst wenn man 25.000

Personen in Baden-Württemberg fände, was nicht besonders realistisch erscheint, so gibt es dort rund 50.000 Schulklassen. Zudem wäre dieses Personal in großen Teilen unzureichend ausgebildet. Dies wiederum kann dann aber nur bedeuten, dass der Einsatz solcher Assistenzen eng verknüpft werden muss mit einer qualitativ guten Zusammenarbeit mit fachlich/pädagogisch voll ausgebildeten Lehrkräften.

Aus den nicht ausreichend vorhandenen Mitteln bzw. aus dem fehlenden ausreichend qualifizierten Personal ergibt sich das Problem, die vorhandenen Mittel möglichst gerecht zuzuteilen. Hierfür gibt es allerdings nur unzureichende Kriterien. Man kann nun die schulischen Kompetenzen aller Schüler*innen testen und die Mittel dort konzentrieren, wo besonders viele kompetenzarme Kinder zu finden sind. Wie weiter oben angesprochen, würden Schüler*innen, die ebenfalls unter Corona in ihrem Lernfortschritt gestört wurden, sich aber oberhalb der Basiskompetenzen befinden, keinerlei Förderung erwarten können.

Abgesehen davon erscheint dieser Vorschlag auch von einer anderen Seite fragwürdig zu sein. Mit zusätzlichem Förderunterricht versucht man Lernrückstände bei den Schüler*innen zu schließen, die die größten Lernprobleme, motivational und sozial-emotional, haben. Man verlangt also von ihnen nicht nur die Lerninhalte des neuen Schuljahres mit teilweise fehlenden Grundlagen aus dem letzten Schuljahr zu erarbeiten, sondern auch noch parallel dazu die Grundlagen vom letzten Jahr aufzuholen. Dies bedeutet zum einen, den stärksten Druck auf Kinder mit den ungünstigsten Voraussetzungen auszuüben. Zum anderen besteht die Gefahr, dass diese Kinder Jahr für Jahr weiter zurückfallen, weil sie auf einem höheren Niveau unterrichtet werden, als sie es bewältigen können (Andrabi, Daniels & Das, 2020, S. 30; Kaffenberger, 2021).

Vorschlag 2: Individuelle Klassenwiederholung

Ein zweiter Vorschlag, der sich dem Problem defizitorientiert nähert und Schüler*innen zum Maßstab erklärt, die sehr gut durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind, ist die freiwillige Wiederholung des Schuljahrs durch die Kinder, die große Lernlücken aufweisen. Diese Möglichkeit wurde in einigen Bundesländern für die „Corona-Schuljahre“ gegeben. Insgesamt wird damit ein kollektives Problem auf die Entscheidungen von Eltern und Kindern reduziert und individualisiert. Ziel ist es hierbei, die sehr heterogenen Lerngruppen nach den „Corona-Schuljahren“ wieder stärker zu homogenisieren, indem sich die leistungsschwächsten Schüler*innen in die nächstjüngere Lerngruppe begeben. Pädagogisch ist die Klassenwiederholung bestenfalls umstritten. Übersichtsstudien zeigen, dass die individuelle Klassenwiederholung eher kontraproduktiv für das Aufholen von Lernrückständen ist (vgl. Klemm, 2009), weshalb sich auch einige Bundesländer (z. B. Hamburg) mittlerweile dazu entschieden haben, dieses Instrument nur noch in Ausnahmefällen einzusetzen.

Gleichzeitig sind die Folgen der freiwilligen Wiederholung nach den „Corona-Schuljahren“ kaum absehbar. Es sind zwei Folgen denkbar, die sich aus einer freiwilligen Klassenwiederholung ergeben könnten: Erstens, die Klassenwiederholung wird nur von sehr wenigen Schüler*innen genutzt, weil sie als ein Stigma wahrgenommen wird oder weil man nicht von der besten Freundin bzw. dem besten Freund oder der Clique in der Klasse getrennt werden will. Im Folgeschuljahr orientiert sich der Lernstoff dann wieder an den Kindern, die gut durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind bzw. am Lehrplan, und die Schüler*innen mit großen Lernlücken kommen gar nicht mehr mit. Als Konsequenz steigen die unfreiwilligen Klassenwiederholungen in den Folgejahren an und der Anteil von Schüler*innen ohne Schulabschluss wird steigen. Dies ist die individuell, gesellschaftlich und ökonomisch ungünstigste Folge, die sich aus den „Corona-Schuljahren“ ergeben kann.

Sollten sich die Eltern und Kinder aber, zweitens, aufgrund einer realistischen Einschätzung der Lernlücken ihres Kindes bzw. der eigenen Lernlücken zu einer Klassenwiederholung entscheiden, dann kommen die weiter oben formulierten kollektiven Hindernisse während der Pandemie zum Tragen. Es muss dann nämlich davon ausgegangen werden, dass sich sehr viele Schüler*innen an Schulen in Regionen mit schlechter Breitbandabdeckung, mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit einem hohen Anteil armer Kinder, in Kreisen mit längeren Lockdowns und Quarantänezeiten und sehr vielen Schüler*innen in Schulen und Klassen, in denen digitaler Unterricht nicht gut umgesetzt wurde, für eine Klassenwiederholung entscheiden. Diese Merkmale, z. B. der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Anteil armer Kinder, sind in vielen deutschen Städten sehr ungleich verteilt. Durch die unterschiedliche Verteilung armer Kinder gibt es einerseits Schulen gänzlich ohne Kinder und andererseits Schulen mit mehr als 50 Prozent Kindern aus einem armen Haushalt (Helbig & Jähnen, 2018). Verstärkt wird diese Ungleichheit durch die vertikale Gliederung des Schulsystems: Nur wenige arme Kinder befinden sich an Gymnasien, aber umso mehr in nicht gymnasialen Schulformen. Mit anderen Worten: Eine freiwillige Klassenwiederholung kann in einigen Schulen völlig folgenlos ablaufen, in anderen Schulen kann es zu massiven Verschiebungen kommen, auf welche die jeweilige Einzelschule nicht reagieren kann.

Quer zu diesen schulspezifischen Effekten ist weiterhin davon auszugehen, dass Klassenwiederholungen in bestimmten Klassenstufen häufiger durchgeführt werden, wie z. B. bei den Erstklässler*innen, bei denen die Eltern den Schriftspracherwerb und die Grundrechenarten sichern wollen, oder in den 4. Klassen, wenn die Noten des Kindes entweder nicht für den Gymnasialübergang ausgereicht haben oder die Befürchtung besteht, dass das Kind auf dem Gymnasium mit den vorhandenen Lernlücken scheitern würde. Bei letzterer Gruppe könnte es sogar in mittleren und höheren Sozialschichten verstärkt zu Klassenwiederholungen kommen, da Eltern mit Kindern dieses sozialen Hintergrunds deutlich häufiger den Gymnasialbesuch anstreben.

Allein diese eher rationalen Überlegungen machen es äußerst schwierig, die Folgen der individuellen Entscheidung für eine freiwillige Klassenwiederholung für das System Schule abzuschätzen. Auf individueller Ebene kommt noch dazu, dass Eltern unter Unsicherheit entscheiden. Können die Eltern wirklich abschätzen, wie groß die Lernlücken des eigenen Kindes sind? Und führt nicht jede individuelle Bildungsentscheidung, wie auch diese, von jeher zu sozialen Ungleichheiten (Boudon, 1974)? Zwar wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass die Schulen die Eltern beraten sollen. Kann eine Schule aber überhaupt mehreren Schüler*innen einer Klasse empfehlen zu wiederholen, wenn sie gar nicht die Kapazitäten hat, diese Schüler*innen im nächsten Schuljahr zu beschulen?

Aus beiden Perspektiven erscheint die freiwillige individuelle Klassenwiederholung keine adäquate Lösung zu sein, um die Folgen coronabedingter Schulschließungen zu überwinden. Bisher gibt es hierzu noch keine verlässlichen Zahlen. Erste Presseberichte deuten jedoch darauf hin, dass individuelle Klassenwiederholungen bislang noch nicht in großem Umfang genutzt wurden.

Vorschlag 3: Kollektive Klassenwiederholung

Warum nicht das ganze Schuljahr für alle wiederholen? Auch dieser Vorschlag wurde bisher mehrfach vorgetragen. Hierzu kann man sich aber erstens die Frage stellen, ob man ein ganzes Jahr wiederholen soll, wenn nicht ein ganzes Schuljahr ausgefallen und daher nicht davon auszugehen ist, dass der Distanzunterricht gar keine Lernerfolge mit sich gebracht hat. Zum anderen würde dieses Vorgehen das Grundschulnetz kurzfristig an seine Grenzen bringen. Pro Schuljahr werden deutschlandweit rund 730.000 Schüler*innen eingeschult. Um diese Schüler*innen zu unterrichten, bräuchte man ungefähr 40.000 zusätzliche Vollzeitlehrkräfte (Berechnungen nach Destatis, 2020) in fast ebenso vielen Klassenräumen, die gerade in vielen Großstädten nicht vorhanden sind. Auch wenn dieser Vorschlag deshalb kaum umsetzbar ist, orientiert er sich anders als die vorher genannten an Kindern, die schlechter durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Der Lernstoff eines normalen Schuljahres wird hier also nicht zum Maßstab erklärt. Es wird eher von einer Ausnahmesituation ausgegangen, die viele Generationen nie erlebt haben. Warum sollen die Schüler*innen in der globalen Covid-19-Pandemie dann aber das Gleiche leisten wie Generationen von Schüler*innen davor und danach?

Vorschlag 4: Schulstoff weglassen

Ein häufig genannter Vorschlag fordert, vermeintlich überflüssigen Lernstoff wegzulassen, damit verpasster „wichtiger“ Lernstoff nachgeholt werden kann. Dieser Vorschlag gehört eher zu jenen, die Schüler*innen mit großen Lernlücken als Norm setzen und sich an ihrem Wissensstand orientieren. Ob das Weglassen von Lernstoff gelingen kann, ist sehr schwer zu bewerten und wird sich von Klassenstufe zu

Klassenstufe in seiner Umsetzbarkeit unterscheiden. Wenn man sich für diesen Weg entscheiden sollte und den gesamten Fächerkanon ansetzt, wird dies eher auf Kosten von Lerninhalten in Fächern wie Kunst, Musik, Ethik oder politischer Bildung gehen – also jenen Fächern, die auch während den „Corona-Schuljahre“ wohl eher zu kurz kamen. Die Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021) kann man ebenfalls so interpretieren, dass sie vor allem eine inhaltliche Schwerpunktsetzung in den „versetzungs- und abschlussrelevanten“ Fächern vorschlägt. Auch die StäwiKo (2021, S. 13) schlägt zumindest für die Jahrgangstufen 1 bis 6 eine Erhöhung der Wochenstunden in Mathematik und Deutsch zu Ungunsten anderer Fächer vor.

Beim Vorschlag, den Lernstoff zu kürzen, muss darauf verwiesen werden, dass der letzte Versuch, die Lehrpläne anzupassen, um auf schulstrukturelle Veränderungen zu reagieren, scheiterte. Bei der Gymnasialzeitanpassung von 9 auf 8 Jahre waren die aufgeblähten Lehrpläne einer der Hauptgründe für das Scheitern der Reform in den westdeutschen Bundesländern. Die Vorbereitungszeit war damals deutlich länger als heute. Überdies ist es spätestens dann, wenn es konkret wird, auch objektiv schwer, „wichtigen“ und „unwichtigen“ Lernstoff zu unterscheiden. Beispiel Ethik: Sicherlich ist es für die Erlangung der mittleren Reife eher unwichtig, den Schüler*innen moralische Grundlagen unseres Gemeinwesens, den Respekt gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen, oder das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt näher zu bringen. Diese Aspekte sind für einen Bildungsbegriff, wie ihn sehr viele Menschen teilen würden, dennoch unerlässlich. Beispiel Heimat- und Sachkunde in der Grundschule: Ob nun die kulturellen und geschichtlichen Eigenheiten der jeweiligen Heimatregion gelehrt werden, ist für eine erfolgreiche Schullaufbahn eher unwichtig. Für viele Kinder mit einem Migrationshintergrund ist dieser Unterricht aber oftmals die einzige Möglichkeit, etwas mehr über ihre (neue) Heimat zu erfahren. Ist dies wirklich verzichtbare Bildung?

Vorschlag 5: Wiederholen und Sichern des Lernstoffs mit einer mittel- und langfristigen Verlängerung der Schulzeit

Ein weiterer Ansatz, der sich an Schüler*innen ausrichtet, die größere Lernlücken aufweisen, ist es, den Lernstoff zu sichern, indem man im nächsten Schuljahr Stoff (noch einmal) gemeinsam erarbeitet und wiederholt, der aus dem letzten Jahr nicht vorausgesetzt werden kann, und ihn so bei allen Kindern sichert. Je nachdem, wie viel Zeit man hier realistischer Weise benötigt, wird sich auch der Schulstoff des nächsten Schuljahres nach hinten verschieben. Der Schulstoff, der im nächsten Schuljahr nicht geschafft wird, muss dann im nächsten Jahr behandelt werden usw. Damit könnte man die Hoffnung verbinden, dass Lehrkräfte pragmatisch Wichtiges von Unwichtigem trennen und somit im Schulverlauf verlorener Stoff aufgeholt werden kann. Gerade durch die vielerorts erfolgte Umstellung von klar vorgegebenen Stundentafeln hin zu Kontingenzstundentafeln bestehen hier Chancen. Schwieriger

umzusetzen dürfte dieser Ansatz gerade beim Übergang auf die weiterführenden Schulen sein, sowie für Schulklassen, die kurz vor ihrem Schulabschluss stehen.

Gelingt das „Aufholen“ des Schulstoffes durch die regulären Lehrenden in der regulären Schulzeit nicht, dann kann man über eine Verlängerung der Schulzeit z.B. um ein halbes Jahr nachdenken. D.h. der Hauptschulabschluss würde temporär nach 9 ½ Jahren abgelegt, der Realschulabschluss nach 10 ½ und das Abitur nach 12 ½ bzw. 13 ½ Jahren. Strukturell würde diese Veränderung vor allem die letzten Schulhalbjahre der Abschlussklassen betreffen, die ohnehin im letzten Halbjahr nicht die gleichen Lehrkraft- und Raumbedarfe haben wie reguläre Schulklassen, weil sie sehr stark in die Prüfungsvorbereitung und in das Absolvieren von Prüfungen eingespannt sind. Dennoch ergibt sich gerade für diese Schüler*innen ein erhöhter Lehrkraft- und Raumbedarf in den Sekundarschulen.

Ein weiterer Aspekt, neben dem zusätzlichen Platz- und Lehrkräftebedarf, erscheint bei diesem Vorschlag jedoch schwer umsetzbar. So müssten sich auch die Hochschulen und beruflichen Schulen auf diese Situation einstellen. Für die Hochschulen müsste dann (temporär) das reguläre Semester im Sommersemester beginnen, in der dualen (beruflichen) Ausbildung müssten die Lehrverträge für das Frühjahr abgeschlossen werden. In Rheinland-Pfalz endet seit vielen Jahren das Abitur im Winter und die Absolvent*innen beginnen häufig ihr Studium im Sommersemester. In beiden Fällen sollte diesbezüglich die Frage im Vordergrund stehen, ob man lieber eine große Zahl schlecht ausgebildeter Studienanfänger*innen und Auszubildender haben will, die man nachqualifizieren müsste, oder lieber ein halbes Jahr auf besser ausgebildete Schulabsolvent*innen wartet.

Bei allen Vorschlägen, über die aktuell diskutiert wird, wird keiner allen Schüler*innen gerecht werden. Dies liegt allein schon am unterschiedlichen Ausmaß der Lernlücken, die zu erwarten sind. Vielleicht liegt gerade in der Kombination verschiedener Vorschläge die beste Lösung. So können die Verschiebung des Lernstoffes und die Verlängerung des Schuljahres (Vorschlag 5) in höheren Klassenstufen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eher unangemessen sein, da dort der Umstieg auf digitales Lernen besser funktionierte. Für jüngere Jahrgänge kann diese Lösung hingegen sinnvoll sein. Ebenso kann systematische Nachhilfe in manchen Fällen Sinn ergeben, auch wenn darin keine Lösung für die Lernrückstände aller Schüler*innen liegen kann.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hält keine einfachen Lösungen parat. Es geht vielmehr darum, einige offene Fragen anzusprechen, die bisher eher ausgelassen werden. Die von der Bildungspolitik bisher präsentierten Lösungen (Nachhilfe oder

Klassenwiederholung) setzen an althergebrachten Stellschrauben des Systems Schule an, um „schlechte“ Schüler*innen wieder in die Spur zu bekommen. Implizit orientiert sich dies an den Schüler*innen, die gut durch die „Corona-Schuljahre“ gekommen sind. Sollten sich die Antworten der Bildungspolitik aber nicht viel eher an jenen ausrichten, die keinen Internetanschluss und kein Endgerät hatten, deren Eltern kein Deutsch sprechen, deren Eltern ihnen nicht helfen konnten, die psychisch stark unter den Schulschließungen gelitten haben, in deren Wohnorten die Schulen häufig schlossen, weil man keine guten Lösungen zur Eindämmung des Virus hatte, deren Lehrkraft ihnen kein Feedback gab, den Distanzunterricht nicht strukturierte oder nicht erreichbar war? Anders als bei Lernrückständen in „normalen Zeiten“ haben wir es in dieser Pandemie nicht mit individuellem Versagen der Schüler*innen zu tun, sondern mit systemischen Problemlagen. Die Antworten der entscheidungsrelevanten Akteur*innen beziehen diese systemischen Problemlagen bisher nicht mit ein, sondern individualisieren die entstandenen Lernlücken.

Zudem reichen die skizzierten „Aufholprogramme“ (Vorschläge 1a und b) personell bei weitem nicht aus, um Lernlücken zu schließen, und erreichen zudem höchstwahrscheinlich jene Schüler*innen nicht, die in den „Corona-Schuljahren“ ihre Potentiale nicht entfalten konnten. Die aktuellen Programme werden flächendeckend nicht ausreichen, um die Folgen der „Corona-Schuljahre“ zu bearbeiten. Sie suggerieren eher, dass die Bildungspolitik handlungsfähig ist, auch wenn sie vom Erfolg der eigenen „Aufholprogramme“ nur mäßig überzeugt sein mag.

Folgt man den Studien von Andrabi et al. (2020) und darauf aufbauend Kaffenberger (2021), so geht die Bildungspolitik damit das Risiko ein, dass aus Lernrückständen einiger Monate mittelfristig Lernrückstände von über einem Jahr werden. Denn wenn man die Schüler*innen nicht dort abholt, wo sie stehen, dann besteht die Gefahr, dass diese Kinder Jahr für Jahr weiter zurückfallen, weil sie auf einem höheren Niveau unterrichtet werden, als sie es bewältigen können.

Literatur und Internetquellen

- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2020). *Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005*. RISE Working Paper Series 20/039. Oxford: Research on Improving Systems of Education Programme (RISE). Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039.
- Bettge, S., & Oberwöhrmann, S. (2018). *Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017*. Berlin: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gesundheitsinformation, Statistikstelle. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/gesundheits/_assets/service/publikationen/gesundheitsberichterstattung/veroeffentlichungen/grundausswertungen/2019-11-07-grundausswertung_esu_2017_bf.pdf.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

- BR24 (Bayerischer Rundfunk). (2021, 15.01). „Corona-Abi“ ohne Prüfungen? Vorschlag stößt auf Skepsis. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/abi-ohne-pruefungen-gewerkschaftsvorschlag-stoesst-auf-skepsis,SM3nLE4>.
- Destatis (Statistisches Bundesamt). (2020). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11.1-Schuljahr 2019/20*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx>.
- Downey, D., & Condron, D. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89, 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). (2021). *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>.
- Hammerstein S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review*. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018) *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. WZB Discussion Paper P 2018-001. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>.
- Hessenschau (Hessischer Rundfunk). (2021, 12.02.). *Bildungsforscher über Corona-Jahrgang. „Eine Verlängerung des Schuljahrs würde die Probleme nicht lösen“*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/bildungsforscher-ueber-corona-jahrgang-verlaengerung-des-schuljahrs-wuerde-die-probleme-nicht-loesen,corona-schulen-forschung-100.html>.
- Hudde, A., & Nitsche, N. (2020). *Countries Embracing Maternal Employment Have Opened Schools Sooner after COVID-19 Lockdowns*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/k7qe9>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the Long-run Learning Impact of the Covid-19 Learning Shock: Actions to (more than) Mitigate Loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Klassenwiederholungen_teuer_und_unwirksam.pdf.
- Klemm, K., & Hollenbach-Biele, N. (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf.
- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021). *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern?* NEPS Corona & Bildung Nr. 5. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf.
- MDR aktuell (Mitteldeutscher Rundfunk). (2021, 20.02.). *Kultusministerium weist Schulen zu Digitalunterricht an*. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/politik/inland/sachsen-anweisung-digitalunterricht-schulen-100.html>.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der*

- Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Open Knowledge Foundation Deutschland. (2021). „wo-ist-vera.de“. Berlin: Open Knowledge Foundation Deutschland e.V. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://wo-ist-vera.de/>.
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M., & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-) Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In: C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. Münster. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>
- Spiegel. (2021, 18.02.). „Das Vorenthalten von Schule ist ein Verbrechen am Kind“. Interview von Katja Iken mit Heinz-Elmar Tenorth. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/schulschliessungen-wegen-corona-ein-verbrechen-am-kind-a-474d39ea-35e6-495f-9501-86cfe94fc607>.
- Stadtelternrat Magdeburg (2021). *Umfrage des Stadtelternrats Magdeburg zum Online-Unterricht an Magdeburger Schulen während der zweiten coronabedingten Schulschließung zwischen Dezember 2020 und Februar 2021*. Bericht vom 14.03.2021. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <http://stadtelternrat-magdeburg.de/wp-content/uploads/2021/03/Umfrage-des-Stadtelternrats-Magdeburg-zum-Online-Unterricht.pdf>
- StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren. Empfehlung der StäwiKo*. Berlin: KMK. Zugriff am 25.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf.
- Wolter, I., Nusser, L., Attig, M., & Fackler S. (2020). *Corona-bedingte Schulschließungen – ... und nun funktioniert alles digital? Wie Eltern mit Kindern in der 8. Klasse die Zeit der Schulschließungen in Deutschland erlebt haben*. NEPS Corona & Bildung Nr. 1. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_1-Schule.pdf.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73 (6), 38–44. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona>.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, W. K., & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74 (5), 36–52. Zugriff am 15.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die>.

Marcel Helbig, Prof. Dr., geb. 1980, Arbeitsbereichsleiter „Strukturen und Systeme“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBI) und Senior Researcher in der Projektgruppe bei der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

E-Mail: marcel.helbig@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

Ewald Terhart

Zukunftsthemen der Schulforschung

Zusammenfassung

*Seit zwei Jahrzehnten hat die quantitative und qualitative Schulforschung im deutschsprachigen Raum eine deutliche Expansion und Niveausteigerung erlebt. In dem Beitrag wird herausgearbeitet, welche gegenwärtig absehbaren Themen bzw. Gegenstandsbereiche für die Schulforschung in Zukunft von Bedeutung sein werden. Eingangs wird herausgestellt, dass die Schulforschung die klassischen Lehrplanfragen eher umgangen bzw. umdefiniert hat, und es wird anhand früherer Beispiele die Problematik der Prognose zur Zukunft der Schule verdeutlicht. Vier Zukunftsfelder werden benannt: (1) Analyse des Verlaufs und der Folgen der Corona-Pandemie für Schulen und Unterricht, v. a. mit Blick auf „neue Bildungsungleichheiten“, und (2) die fortschreitende „Digitalisierung“ des Unterrichts; die Weiterentwicklung des Lehrer*innenberufs bzw. der Lehrer*innenberufe und der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte bzw. der pädagogischen Fachkräfte generell wird ein zweites durch Forschung zu bearbeitendes Themenfeld sein (3). Auf der Basis langlaufender Trends werden Modelle der Zukunft von Schule vorgestellt, die womöglich einen Abschied von der „alten“ Schule nahelegen und bei denen der Begriff „Ent-Schulung“ nicht reformpädagogisch besetzt ist, sondern eher einen schleichenden Bedeutungsverlust von Schule markiert (4). Schulforschung kann und wird zu diesen Zukunftsthemen Erkenntnisse für die öffentliche und politische Debatte um die Weiterentwicklung des Schulsystems liefern (müssen).*

Schlüsselwörter: Schulforschung, Forschungsentwicklung, Folgen der Pandemie, Digitalisierung des Unterrichts, Entwicklung des Lehrberufs, Schule der Zukunft, Lehrplan

Future Topics of School Research

Abstract

For the past two decades, quantitative and qualitative school research has experienced a significant expansion and increase in level in the German-speaking area. This paper will elaborate which currently foreseeable topics or subject areas will be of importance for school research in the future. It is pointed out initially that school research has rather circumvented or redefined the classical curriculum questions, and the problem of prognosis of school futures is clarified using earlier examples. Four future areas of school research are then identified: (1) analysis of the course and consequences of the Corona

pandemic, with regard to its two facets 'new educational inequality', and (2) 'digitalization'. The further development and, if necessary, reorganization of the teaching profession or the teaching professions and their training, or of the pedagogical professions in general, will be a second topic to be addressed by research (3). On the basis of long-running trends, current models of the future of schooling are presented and discussed, which are possibly heading for a farewell to the 'old' school, and in which the term 'de-schooling' marks a creeping loss of its significance (4). School research can and will (have to) provide insights into these future issues that will feed into the public and political debate about the further development of the school system.

Keywords: school research, research development, consequences of the Covid pandemic, digitalization of teaching, development of the teaching profession, school of the future, curriculum

1 Einleitung

Die Schulforschung im deutschsprachigen Raum hat in den letzten Jahrzehnten, insbesondere seit dem sogenannten „PISA-Schock“ von 2001 und im Zuge der danach stark geförderten und expandierten empirischen Bildungsforschung, einen deutlichen Aufschwung erfahren, und zwar sowohl hinsichtlich ihres Umfangs als auch hinsichtlich der Entfaltung ihrer Erkenntnisse und Methoden. Dies wird eindrücklich deutlich in Gestalt der gewichtigen, etwa 900 Seiten umfassenden Neuausgabe des 2006 in erster und 2010 in zweiter Auflage erschienenen „*Handbuch Schulforschung*“ (Hascher, Idel & Helsper, 2020). Die Entwicklung dieses Forschungsfeldes wird ebenfalls breit dokumentiert anhand der Neuauflagen dreier weiterer, eingeführter Handbücher, die eng an Schulforschung anschließen bzw. sich mit ihr überschneiden: Das ist zum einen das „*Handbuch Schulpädagogik*“ (Harring, Rohlf & Gläser-Zikuda, 2021), zweitens das „*Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*“ (Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020) sowie drittens die auf Schule, Unterricht und Lehrerberuf bezogenen Teile bzw. Kapitel des zweibändigen „*Handbuch Bildungsforschung*“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018). Man könnte noch eine vierte, ebenfalls umfangreiche Publikation nennen: Der Band „*Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*“ (Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019) informiert umfassend über den Forschungsstand zu Innovationsprozessen von und in Schule.¹

Beim Blick auf diese Neuauflagen sowie auch beim Rückblick auf die jeweiligen Erstausgaben wird sehr deutlich, dass sich das Themenspektrum verbreitert hat, so dass sich Schulforschung nun sehr viel stärker als früher mit Fragen der Forschung zum Lehrberuf befasst, ihre Blickperspektive aber sowohl auf die Mikro-Ebene des Unterrichts als auch auf die Makro-Ebene des Schulsystem(wandel)s ausgedehnt

1 Als englischsprachige Handbücher, die eine Übersicht über die internationale Debatte vermitteln, vgl. z.B. Towensend (2007), Meece & Eccles (2010) sowie Kyriakides, Creemers & Charalambous (2019).

hat. Innerhalb dieser einzelnen Forschungssegmente sind die Fragestellungen zunehmend differenzierter, ja geradezu kleinteilig geworden – ein durchaus normaler Prozess im Rahmen der Ausdifferenzierung eines Forschungsbereichs. Angesichts dieser Entwicklungen ist es zunehmend schwieriger, die Übersicht zu behalten und etwa grundlegende Trends identifizieren zu können. Das Methodenspektrum wird ebenfalls breiter, wobei die ehemals kontroverse Diskussion zwischen „qualitativer“ und „quantitativer“ Forschung sich in ein Nebeneinander verwandelt hat. Schließlich hat auch der Anteil der eher praxis- und entwicklungsbezogenen Forschung zugenommen sowie auch die Zahl der Projekte, die einem „*Mixed-Methods*“-Ansatz folgen.

Angesichts dieser insgesamt erfreulichen Entwicklung drängt sich jedoch eine kritische Zwischenfrage auf: *Was fehlt?* Welche Themen kamen bzw. kommen in der deutschsprachigen Schulforschung der letzten beiden Jahrzehnte nicht oder kaum mehr vor? Bevor im Weiteren zentrale Zukunftsthemen von Schulforschung breit erörtert werden, soll vorab dieser Frage nachgegangen werden.

2 Was fehlt in der neueren Schulforschung?

Das ist vor allem eines: Schon seit längerer Zeit ist in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion und anders als auf internationaler Ebene² das *Themenfeld Lehrplan und Curriculum* kaum noch präsent (als Ausnahmen vgl. Haag, Zierer & Behrens, 2019; Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund, 2013; Scholl, 2009). Rückblickend sei daran erinnert, dass in früheren Zeiten, also in den Jahren zwischen 1965 und 1975, dieses Themenfeld in der erziehungswissenschaftlichen schulbezogenen Theoriediskussion, Forschung und Entwicklung sehr dominant und genauso stark ausgeprägt war wie etwa die Debatte um die Struktur des Schulsystems (gegliedert oder integriert?). Das Thema Curriculum verschwand sehr plötzlich mit dem Ende der damaligen Bildungsreformepoche, um unter dieser Bezeichnung bis auf Ausnahmen nicht mehr wirklich präsent zu sein.

Dabei sind Fragen der Auswahl und Zusammenstellung kulturell gespeicherten Wissens in Form von Lehrplänen bzw. Curricula für die Schule, Fragen nach ein- und ausgeschlossenen Inhalten, Fragen nach der Art der im weiteren Sinn medialen Repräsentation im Unterricht, Fragen der Umwandlung von Lehrplaninhalten in Prüfungsinhalte etc. von sehr großer Bedeutung für die Bildungs- und Lernprozesse nachwachsender Generationen. Man kann auch sagen: Die Inhalte sind die eigentli-

2 Vor allem in Großbritannien und Skandinavien wurde und wird die Curriculum-Diskussion kontinuierlich (fort-)geführt und schließt auch Fragen der Didaktik und des Lehrer*innenhandelns mit ein (vgl. Wyse, Hayward & Pandya, 2016; Qvortrup, Krogh & Graf, 2021). Aktuell geht es um schulische und curriculare Reaktionen auf zunehmenden Populismus in der Politik und um Bildungsstrategien gegen die Tendenz zu einem postfaktischen Zeitalter (E. Terhart, 2021).

che Substanz von Schule. „Nach PISA“ wurde und wird das Lehrplan-Thema nun allerdings in neuer Perspektive und Semantik im Kontext von Bildungsstandards und zu erreichenden bzw. zu prüfenden Schüler*innenkompetenzen behandelt, am Ende als eine Art Instruktions- und Diagnose-Problem.

Auf dieser Ebene platziert besteht jedoch die Gefahr, dass die grundlegende Frage nach den Prinzipien der Auswahl und Strukturierung der Inhalte schulischen Lehrens und Lernens, allgemeiner: nach den Konstruktionsregeln eines für alle Nachwachsenden verbindlichen und weiter zu entwickelnden Wissens-, Denk- und Wertezusammenhangs in ihrer grundsätzlichen Bedeutung unterlaufen bzw. pragmatisch entschärft wird. Demgegenüber werden Fragen der Vergleichbarkeit, Erweisbarkeit und Prüfbarkeit dominant; sie gehören aber gewissermaßen an das Ende von Bildungs- und Lernprozessen bzw. -abschnitten. Die grundsätzlichen Fragen der Lehrplangestaltung sollten jedoch eben auch grundsätzlich und nicht nur von ihrem Ende her erörtert werden. Es geht um die Frage, welche Inhalte in welcher Strukturierung in der Schule repräsentiert, vermittelt und angeeignet sein sollten, damit die Schüler*innen auf gegenwärtige und zu erwartende Anforderungen in der allgemeinen Lebensführung und im Beruf vorbereitet sind. Das bedeutet keineswegs, die Bedeutung von Fragen der Vergleichbarkeit und Prüfbarkeit zu schmälern; sie bleiben wichtig, damit die Lehr-Planung nicht ohne realistischen Blick auf die tatsächlichen Ergebnisse des Lehrens und Lernens in der Schule erfolgt.

Angesichts der Ausklammerung der grundlegenden Lehrplanfrage einerseits und der vielfältigen Entwicklungen in Gesellschaft, Lebenswelt und Berufsleben andererseits ist man geneigt, an die schlichte Frage Heinrich Roths (1968) zu erinnern: „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ Und wenn nein: An welchen Prinzipien sollte ihre Neuausrichtung orientiert sein? Die Frage nach grundlegenden Prinzipien der Auswahl, Strukturierung und Sequenzierung schulisch zu vermittelnden und anzueignenden wichtigen Weltwissens ist vorrangig; alle nachgeordneten Fragen müssen zurücktreten (am Ende immer die sorgenvolle Frage: „Wie viele Stunden bekommt welches/mein Fach im Stundenplan?“). Es geht dabei etwa um die Frage, was heute noch ein „Fach“ sein kann, inwieweit es ergänzende Ordnungsperspektiven geben sollte (z.B. Orientierung an „Kompetenzen“ oder „Schlüsselproblemen“ oder „Zeitsignaturen“), allgemeiner: wie man aus dem unendlich breiten kulturell akkumulierten Kultur- und Wissensspeicher welche Elemente in welcher Struktur für die nachwachsenden Generationen auswählen und verbindlich machen will – und warum (vgl. E. Terhart, 2021).

Da grundlegende Curriculum-Fragen also in den letzten Jahrzehnten von der Schulforschung eher nicht (bzw. in einem anderen Kontext) behandelt wurden, sollte diesem wichtigen Forschungs- und Innovationsfeld angesichts beschleunigten gesellschaftlich-kulturellen Wandels einerseits und des systematischen Veraltens her-

kömmlicher Lehrplanstrukturen und -inhalte andererseits erneut und verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden.

3 Vier absehbare Zukunftsthemen der Schulforschung

Schulforschung und ihre Themen standen und stehen immer in enger Verbindung zu jeweils aktuell wahrgenommenen oder antizipierten Problemlagen der Schulen und des Schulsystems selbst, letztlich mit Wandlungsprozessen im Verhältnis von Schule und Gesellschaft generell. Insofern muss sowohl bei der Rekonstruktion bisheriger als auch bei der Prognose zukünftiger Themen der Schulforschung als Hintergrund immer die Entwicklung der wahrgenommenen Problemlagen im Schulsystem stehen. Schulforschung reagiert hierauf; andererseits gehört es auch zu den Aufgaben von Forschung, auf ungesehene aktuelle und ignorierte, aber absehbare zukünftige Problemlagen aufmerksam zu machen. Prognosen zur Entwicklung der Schule sind jedoch schwierig und riskant.

EXKURS: Prognosen zur Zukunft der Schule – Beispiele

Nicht selten erweisen sich Prognosen zur Zukunft der Schule als schwierig und riskant. Drei Beispiele aus der jüngeren³ Vergangenheit sollen dies verdeutlichen.

(1) „Rau-Kommission“ in Nordrhein-Westfalen 1995

Nachdem eine Unternehmensberatung dem Schulwesen in Nordrhein-Westfalen (NRW) ein schlechtes Zeugnis ausgestellt hatte, setzte der damalige Ministerpräsident Johannes Rau (1931–2006) eine hochrangig besetzte Kommission ein, die mit Blick auf zu erwartende gesellschaftliche Veränderungen den Auftrag hatte, einen Plan für die Weiterentwicklung der Schulen im Lande zu erstellen. Nach dreijähriger Arbeit legte die Kommission ihre Denkschrift mit dem Titel *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* vor (Bildungskommission NRW, 1995). Folgende fünf gesellschaftliche Wandlungstrends wurden markiert, die zum Teil schon heute, aber viel stärker noch in der Zukunft das Leben der Erwachsenen und Schüler*innen in Zukunft bestimmen würden: (a) Pluralisierung von Lebenskontexten, (b) Erosion traditioneller Sinnzusammenhänge, (c) Globalisierung von Beziehungen, (d) Neue soziale Ungleichheiten und (e) Gefährdung natürlicher Ressourcen. Zum Teil erkennt man einige bereits früher von Wolfgang Klafki benannte „epochaltypische Schlüsselprobleme“, die jedoch erweitert wurden; Klafki war Mitglied der Kommission.

3 Eine Übersicht über ältere, zwischen 1877 und 1913 geschriebene Utopien zur Zukunft der Schule findet sich bei Münch (2018).

Vor diesem Hintergrund wurde die Vorstellung von Schule als „Haus des Lernens“ entwickelt, die autonomer wäre, sich ein besonderes Profil geben könnte und mit anderen Bildungseinrichtungen in netzwerkartigen Bildungslandschaften zusammenarbeiten würde. Das Lernen der Schüler*innen dieser Schule sollte fächerübergreifender, selbstbestimmter und individualisierter werden. Im Übrigen sollten auch die Lehrkräfte ständig weiter Lernende im Haus des Lernens sein. Insgesamt kann man sagen, dass eine ganze Reihe von schulreformerischen bzw. klassischen reformpädagogischen Vorstellungen in dieser Zukunftsprojektion und -planung zusammenkamen. Die Denkschrift der Rau-Kommission löste bei allen Interessengruppen ein breites und durchaus kontroverses Echo aus. Wie üblich gingen den einen die Zukunftsprognosen und Empfehlungen reformpädagogisch nicht weit genug, den anderen gingen sie schon zu weit in Richtung auf eine Entstaatlichung des Schulwesens. In diesen Debatten blieb die Frage nach der Realisierung und Realisierbarkeit eher ausgeklammert. Mit dem Wechsel im Amt des Ministerpräsidenten – 1998 wurde Johannes Rau Bundespräsident, Wolfgang Clement sein Nachfolger als Ministerpräsident in NRW – setzte ein Wechsel der Orientierung ein. Die sehr schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler*innen bei der TIMS- und PISA-Studie ließen Themen wie Standardisierung und Leistungs- bzw. Kompetenzsteigerung in den Vordergrund rücken; die Empfehlungen der „Rau-Kommission“ verloren schnell an Bedeutung.

(2) Zukunftskommission des Freistaates Bayern und des Freistaates Sachsen 1996/97

Die von den beiden Freistaaten eingesetzte Zukunftskommission erarbeitete in mehreren Berichten eine Zustandsbeschreibung der damaligen gesellschaftlichen Situation, speziell der Situation im Wirtschafts-, Beschäftigungs- und auch Bildungssystem. Ganz im Stil der damals noch stark und ungebrochen sich artikulierenden neoliberalen Perspektive kritisierte man die Überversorgungsmentalität und den Bürokratismus und forderte eine Abkehr vom Betreuungsstaat zum fordernden, aktivierenden Staat. Die Arbeits- und Sozialsysteme müssten von einem Versorgungs- und Betreuungsmodell wegkommen; stattdessen müsse eine unternehmerische Mentalität um sich greifen und schließlich alle erfassen. Dies gelte auch für den – so formulierte man unverhüllt – unausweichlich größer werdenden Teil der Arbeitsbevölkerung, die eher auf einfache Arbeitsplätze abgedrängt werde.

Für das Bildungssystem bedeutete dies, dass man stärker als bisher auf die Vermittlung unternehmerischer Haltungen und Kompetenzen orientiert sein müsse. Wie in der modernen Arbeitsorganisation sei auch die Selbstverantwortlichkeit der einzelnen Schulen zu stärken. Ebenso müsse mehr Internationalität einziehen. Es komme nicht mehr so sehr auf das Einprägen von Wissen an, sondern auf generelle Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Ausdauer und Selbstorganisation sowie auf die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umgehen zu können. Lebenslanges Lernen – möglichst

selbstorganisiert – relativiere letztendlich die Monopolstellung schulisch organisierten Lernens. Das Leitbild des tätigen Menschen steht im Mittelpunkt, der sich für sich selbst verantwortlich sieht. Insofern wird hier der Übergang von der arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft zur unternehmerischen Wissensgesellschaft ausbuchstabiert, mit Blick auf die Konsequenzen für Bildung und Schule jedoch eher unscharf. Eigentümlich ist die Verquickung einer sehr leistungsaffinen Management-sprache mit manchen Sprachfiguren einer personen- und selbsttätigkeitsorientierten reformpädagogischen Semantik. Dies wirft ein Licht auf die bekannte These, dass paradoxerweise gerade kultur- und gesellschaftskritische Reformbewegungen am Ende ungewollt immer die eigentlichen „Treiber“ einer alles verschlingenden Profit-industrie sind. Auch diese Mischung aus Zustandsdiagnose und Zukunftsprognose führte zu einiger Resonanz vor allem in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und auch in der Bildungsszene. Unmittelbare Konsequenzen für den Bildungs- und Schulbereich wurden m. E. nicht gezogen.⁴

(3) *Ist Schule ewig?*

Als im Jahre 1997 Klaus-Jürgen Tillmann in einem Vortrag (veröffentlicht 1997) die Frage „Ist Schule ewig?“ diskutierte, fragte er spekulativ mit Blick auf die Qualifikationsfunktion von Schule, ob sie wegen der aufgrund des Wandels der Arbeitswelt fehlenden Arbeitsplätze für die Nachwachsenden „etwa im Jahre 2015 im Kollaps zusammenbricht?“. Heute sehen wir, dass ganz im Gegenteil alle Arbeitgeber*innen Schwierigkeiten haben, geeignete Ausbildungswillige und Ausgebildete bzw. generell Fachkräfte zu bekommen. Die Vermittlung politischer Loyalität, so Tillmanns Spekulation weiter, könne dazu führen, dass die (deutsche) Nationalstaatlichkeit in Europa aufgehe und die entsprechende politische Sozialisation durch das Privat-Fernsehen übernommen werde. Diese Prognose wirkt heute schon überholt. Das Ende des linearen Fernsehens sowie der Siegeszug der Neuen Sozialen Medien, des Internets und der *Fake-News*-Industrie waren jedoch um 1997 noch nicht erkennbar.

Mit ihrer Selektionsfunktion bleibe der Schule eine wichtige Aufgabe erhalten, wobei durch Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen (Standards bei definierten Abschlüssen und einer zunehmenden Harmonisierung von Abituranforderungen) tatsächlich der prognostizierte Übergang von einer durch Abschlussprüfungen berechtigenden Selektion zu einer erst durch Aufnahmeprüfungen zulassenden Selektion zu beobachten ist. Interessant ist, dass Tillmann die Aufbewahrungsfunktion der Schule dadurch erodieren sieht, dass Eltern zunehmend mehr ihre Arbeit von zuhause aus verrichten können – ein ungewollter Ausblick auf Corona-Zeiten. Umgekehrt hat sich gerade in der Corona-Pandemie gezeigt, dass – pädagogisch ernüchternd – die blan-

4 Im Jahre 2003 wurde diese Denklinie weiterverfolgt und in Richtung einer Art eines autoritären Kompetenzkontrollstaats geradezu radikalisiert (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2003).

ke Wegschaff- und Aufbewahrungsfunktion von Schule für die Eltern bzw. für nahezu die gesamte Arbeitswelt von ganz zentraler, ja fundamentaler Bedeutung ist. Hauptsächlich, die Kinder und Jugendlichen sind in der Schule, möglichst ganztägig – was dort dann geschieht, ist sekundär.

Im Weiteren prognostiziert Tillmann für das Jahr 2030 ein weitgehend entstaatlichtes, dem Marktgeschehen und dem privaten Engagement überlassenes Schulsystem, das viele Anbieter und Lerngelegenheiten kennt und mit einer stark verkleinerten Lehrer*innenschaft und Schulaufsicht auskommt. Dem Autor läuft es angesichts seiner Prognosen selbst „kalt über den Rücken“. Er plädiert für Gegenstrategien, und im Alter von dann 86 Jahren werde er 2030 sehen, ob und wie sich das staatliche Schulsystem habe halten können. An diesem Beispiel wird deutlich, dass bei solchen spekulativen Zukunftsvisionen manches überdramatisiert wird (Arbeitsmarkt), wohingegen bestimmte fatale Entwicklungen (Internet, Neue Soziale Medien, *fake news*, Heraufziehen des postfaktischen Zeitalters) noch nicht gesehen werden (konnten). Diese Einsicht sollte bei den weiter unten vorgestellten Projektionen zur Zukunft der Schule berücksichtigt werden.

EXKURS Ende

Frage man nach aktuell und vor allem zukünftig wichtigen, relevanten und ergiebigen Themen der Schulforschung (wie vor beinahe drei Jahrzehnten Rolff, 1995), so lassen sich aus meiner Sicht vier Zukunftsthemen umreißen – Themen, die keineswegs „aus dem Nichts“ kommen, sondern vor dem Hintergrund neuerer, bereits jetzt beobachtbarer Entwicklungen und aktuellster Problemlagen erkennbar sind und in Zukunft eine noch größere Bedeutsamkeit bekommen werden. Diese Themen werden im Folgenden beschrieben und erörtert.

3.1 Verlauf und Folgen der Corona-Pandemie in der Schule

Die im Frühjahr 2021 sich aufdrängende sehr aktuelle und auch für die Zukunft noch relevante Thematik für Schulforschung ist der gegenwärtige Umgang mit den pandemiebedingten Veränderungen der Schul- und Unterrichtssituation sowie deren kurz und langfristigen Folgen für Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern. Aktuell ist eine sehr intensive Forschungstätigkeit zum Thema festzustellen, national wie international; allererste Publikationen, Themenhefte etc. liegen vor (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020; Fickermann & Edelstein, 2020, 2021; Hargreaves, 2021; Himmelrath & Egbers, 2020; Maaz & Becker-Mrotzek, 2021; Voss & Wittwer, 2020).⁵

5 Die Literaturdatenbank von FIS-Bildung weist Mitte August 2021 insgesamt 132 deutschsprachige und 640 englischsprachige Titel bei der Suche mit den kombinierten Stichworten „Corona“ und „Schule“ bzw. „covid“ und „school“ aus.

Wie andere gesellschaftliche Bereiche auch, so musste sich das Schul- und Unterrichtssystem erzwungenermaßen auf gänzlich neue Formen und neue Praktiken etc. einstellen. Unter Zugzwang geriet ebenso die Schuladministration, und zwar von der Kultusminister*innenkonferenz (KMK) bis hinunter zu den Bezirksregierungen und Schulämtern. Wie gut oder schlecht ist das gelungen, und was waren begünstigende und weniger begünstigende Faktoren (Devitt, Bray, Banks & Chorcara, 2020; Gore, Fray, Miller, Harris & Taggart, 2020)? Wie ist in dieser Situation die Beratung der Politik durch Bildungsexpert*innen abgelaufen, was hat sie bewirkt? Welche Abläufe waren und sind im Rahmen der eilig herbeizuführenden nachholenden Not-Digitalisierung zu beobachten? Was muss „nach Corona“ in der Schule geschehen, um Dinge nach- und aufzuarbeiten (Proll, 2020)? Ergeben sich grundsätzliche Änderungsnotwendigkeiten im Selbstverständnis der Institution und der Lehrer*innenschaft? Wie hat sich das Selbstverständnis der Lehrer*innenschaft in diese Krisensituation verändert (Blume, 2020) – und wie wurden „die Lehrer*innen“ in dieser Krise in der Öffentlichkeit wahrgenommen und beurteilt? Trifft die dramatische These von der „verlorenen Generation“ der Corona-geschädigten Schüler*innen (und Student*innen) zu (Hattie, 2020; OECD, 2020a)? Oder bleibt das Ganze lediglich eine Episode in der Bildungsbiografie der aktuellen Schüler*innengeneration, die weitgehend folgenlos bleibt, wie Drewek (2020) in Analogie zu seiner Analyse der Folgen der Kurzschuljahre in den 1960er-Jahren vermutet?

Schließlich begründet die Corona-Pandemie eine neue interdisziplinäre Facette innerhalb der Schulforschung: Sie wird bei diesem Thema mit Epidemiolog*innen und Virolog*innen zusammenarbeiten müssen. Auf zwei längerfristige, für die Schulforschung relevante Folgen der Corona-Pandemie soll gesondert hingewiesen werden:

(1) *Bildungsungleichheiten nach Corona*: Vor allem aber wird es wichtig sein, in dem Zeitraum nach der Pandemie diejenigen Schüler*innengruppen, die aufgrund ihrer sozial benachteiligten Situation besonders unter der de-standardisierten Schulsituation zu leiden hatten und die in sozialer und kognitiver Hinsicht Einschränkungen erleben mussten, durch gezielte Förder-, Nachhol- und Stärkungsmaßnahmen zu unterstützen. Hier wird man mit Einrichtungen der Schulsozialarbeit, Stadtteilarbeit, Berufsberatung etc. zusammenarbeiten müssen. Erfahrungsgemäß haben insbesondere bereits benachteiligte Schüler*innengruppen unter der Situation und ihren Folgen zu leiden, erfahren Nachteile, erleiden Rückschritte (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2021). Ist das angesichts der coronabedingten Änderungen des Unterrichts auch so, und wie könnte ein kompensatorischer Ausgleich erfolgen? Diese Aufgabe wird womöglich eine Reihe von Jahren bestehen bleiben. Einige Bundesländer haben in den vergangenen Jahren spezielle Entwicklungsprogramme für Schulen in schwierigen Lagen und mit einer benachteiligten Schüler*innenschaft durchgeführt und ausgewertet (Manitius & Dobbelstein, 2017). Unter Nutzung dieser Erfahrungen startet 2021 das von Bund und Ländern gemeinsam geplante und mit 150 Millionen

Euro ausgestatte Entwicklungsprogramm „Schule macht stark“ (BMBF/KMK, 2020). Dieses Programm, das derzeit wohl das größte Projekt zur Schulentwicklung und Schulforschung in Deutschland darstellt, soll in seinen ersten fünf Jahren in enger Verbindung Forschungs- und Entwicklungsarbeit an 200 solcher Schulen im Bundesgebiet durchführen, um dann in weiteren fünf Jahren die gewonnenen Erfahrungen auf weitere, ähnlich situierte Schulen übertragbar zu machen. Durch die Corona-Pandemie kommt nun allerdings ein ganz neuer, den Prozess sicherlich auch erschwerender Faktor in dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt hinein.

(2) *Bildung und Schule gegen Postfaktualismus*: Der Siegeszug des Populismus sowie die Veränderung der Medienlandschaft fördern bekanntlich seit Jahren die Tendenz zum Postfaktualismus. Nicht mehr *truth* (Wahrheit), sondern „*truthiness*“ („Wahrheitlichkeit“, etwa: „gefühlte Wahrheit“) ist bestimmend für eine Medienwirtschaft, die zunehmend darauf ausgerichtet ist, möglichst viele Zuschauer*innen an sich zu ziehen und die dadurch entstehenden Netzwerke zu bewirtschaften. Aufmerksamkeit, *follower*, *clicks* um jeden Preis erheischen zu wollen, wird unter den Bedingungen einer gefährlichen Pandemie jedoch zu einem menscheitsbedrohenden Problem. Wichtige und rettende Informationen gehen im Strom der Desinformation unter; Informationsblasen für Sektierer*innen, Leugner*innen, Querdenker*innen aller Art werden stabilisiert. Bildung und Schule sollten und können dagegenhalten – aber wie? Allgemein gesprochen erfordert dies einen neuen kombinierten Ansatz, der Medienbildung, Politische Bildung und (Natur-)Wissenschaftliche Bildung integriert, und zwar nicht nur mit Blick auf Schule, sondern auch und gerade im Bereich des informellen, netzgestützten Lernens (für politische Bildung vgl. Deichmann & May, 2019). Wie lässt sich ein realistisches Verständnis für konstitutiv immer mit Unsicherheit behaftete wissenschaftliche Erkenntnisse wecken, wie entsteht informiertes Vertrauen in Wissenschaft (Bromme, 2020), wie ist mit konkurrierenden Erkenntnisansprüchen und unterschiedlichen Niveaus an Erkenntnissicherheit umzugehen, wie mit dem Verhältnis von wissenschaftlicher Information und politischer Entscheidungsbildung etc.? Gegenwärtig wird in der internationalen Debatte zu Lernen und Bildung über Strategien eines verantwortlichen Umgangs mit unsicheren, kontroversen, schwankenden Informationslagen in postfaktischen Zeiten diskutiert (vgl. E. Terhart, 2021).⁶

⁶ Die Aufgabe ist dringlich, weil eine aktuelle Sonderauswertung von entsprechenden Daten aus der PISA-Studie 2018 ergab, dass deutsche Schüler*innen große Schwierigkeiten haben, mit kontroversen Informationen umzugehen. Die umfangreiche Forschung im Kontext des PUSH-Programms (*Public Understanding of Science*) bietet sehr wichtige Basisinformationen, aus denen pädagogisch-didaktische Schlüsse gezogen werden müssen (vgl. Bromme, 2020; Chinn, Barzilai & Duncan, 2020, sowie zwei einschlägige Themenhefte der Zeitschriften *Educational Psychology* (3/2020) und *Educational Philosophy and Theory* (6/2017)).

3.2 Digitalisierung der Schule – nun in voller Breite?

Auch wenn es den Expert*innen vorher schon bekannt war: Die Corona-Pandemie hat nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass entgegen manchen Planungen und Programmatiken die Digitalisierung in deutschen Schulen verglichen mit der anderer reicher Industriestaaten nicht sehr weit entwickelt ist. Eine von der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) durchgeführte Sonderauswertung auf Basis der Daten der PISA-Studie 2018 hat dies bestätigt (OECD, 2020b). Der „Digitalpakt Bildung“ vom Mai 2019 hatte ein Volumen von gut 5 Milliarden Euro; Ende 2020 waren davon 14 Prozent durch Bewilligungen abgerufen worden und nur 2,2 Prozent tatsächlich abgeflossen (vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 42 vom 21./22.02.2021).⁷

Das Thema Digitalisierung wird seit Jahren in Schulpädagogik, (Fach-)Didaktik und Unterrichtsforschung bewegt, es existiert eine entsprechende Forschung, es existieren Förderprogramme; aber abgesehen von einzelnen Leuchttürmen scheint eine Digitalisierung der Schule in der Breite nicht wirklich angekommen zu sein. Dies gilt zuallererst für die Unterrichtsabläufe, aber auch bis zu einem gewissen Grad für die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen der Schuladministration. Digitalisierung wurde als Thema zwar in die aktualisierten *Standards für die Lehrerbildung* der KMK für Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften integriert (KMK, 2019), wodurch jedoch eine Veränderung im realisierten Lehrer*innenbildungs-Curriculum noch keineswegs erreicht ist. Die Universitäten haben aber z.T. noch immer damit zu tun, die vor einigen Jahren beschlossene Integration des Themas „Inklusion“ als Pflichtelement in der Lehre (via Studienordnungen, Modulhandbücher, semesterweises Lehrveranstaltungsangebot) auch tatsächlich zu verwirklichen. „Digitalisierung“ erfordert einen weiteren Anlauf.

Bei der Erörterung dieses Themas als Forschungsgegenstand muss man sich zunächst vor allzu weitgehenden Hoffnungen auf die positiven Möglichkeiten und Wirkungen von Digitalisierung sowie umgekehrt auch vor einer pauschalen, kulturkritischen Ablehnung und Verteufelung hüten. Es führt nicht weiter, den Ungeist der Technik gegen das pädagogische Ethos auszuspielen. Auch mit „Digitalem Lernen“ verbinden sich, wie so oft, wenn (Schul-)Pädagogik und Technik aufeinandertreffen, allzu weitgehende Hoffnungen (vgl. Neumann, 2020). Für die Schulforschung ist demgegenüber zuallererst die nüchterne Analyse der tatsächlichen, gelingend oder problematisch laufenden Praxis der Digitalisierung von Interesse. Ferner geht es um die kurzfristigen und langfristigen strukturellen Folgen sich vollziehender Digitalisierung für die Qualität des Lernens der Schüler*innen sowie auch für die damit verbun-

7 Als Folge der Corona-Pandemie wurden 2020/21 weitere 1,5 Milliarden Euro für den Beschaffung von Laptops für Schüler*innen und Lehrkräfte und für die IT-Ausstattung und -Verwaltung in den Schulen bereitgestellt; diese Gelder fließen schneller ab.

denen Veränderungen der Arbeit der Lehrkräfte (Assmann & Ricken, 2020; Burow, 2019; Oelkers, 2019; Wilmers, Anda, Keller & Rittberger, 2020; Wyatt-Smith, Lingard & Heck, 2021).

Auf einen bestimmten, heute vielleicht allzu weit in die Zukunft ausgreifenden, aber ggf. äußerst folgenreichen Aspekt ist dabei besonders hinzuweisen: Wenn immer größere Teile des schulischen Lernens der Schüler*innen immer stärker netzbasiert am Computer und damit dann auch stärker individualisiert verlaufen, so wird es technisch möglich sein, ihre individuellen Lernwege in Echtzeit zu begleiten, zu beobachten, zu beurteilen und auch für die weitere Gestaltung der individuellen Lernangebote und -aufgaben auszuwerten. Dies könnte auch dann Wirklichkeit werden, wenn der schulische Unterricht nicht ausschließlich in dieser Weise abläuft bzw. das individualisierte Lernen am Computer die Schule als sozialen Ort, als Begegnung der Generationen etc. nicht völlig außer Kraft setzt.

Die konstante netzbasierte Begleitung des individuellen Lernens kann für die Individualisierung, für ein passgenaues Feedback sowie für die Aufgaben der Leistungsbeurteilung eingesetzt werden. Der dahinterliegende Wissenschaftszweig der „Learning Analytics“ ist gegenwärtig noch ein kleines, aber wachsendes Feld der Lern- und Unterrichtspsychologie (Jülicher, 2015; Siemens, 2013) – eher noch Grundlagenforschung und etwas für Expert*innen, aber die Verknüpfung von Lernen am Computer und Lernbegleitung und Lernsteuerung durch Computer ist damit (erneut?⁸) eröffnet. Immerhin: In Versuchsklassen in China wird mit einer vollständigen Erfassung des Lernverhaltens der Schüler*innen am Computer sowie von Schüler*innen und Lehrkräften durch Kameras im Klassenraum experimentiert.⁹ Es geht gewissermaßen um die Datifizierung der Didaktik; länderübergreifende *large scale assessments* wie die PISA-Studien finden damit ihre Entsprechung auf der *small scale* oder Mikro-Ebene des Klassenzimmers als mitlaufende Dauerbeobachtung von Lehren, Lernen und Leisten in Echtzeit (Manolev, Sullivan & Slee, 2018; Sahlberg & Hasak, 2017). Angesichts der auf diese Weise an-

8 An dieser Stelle ist an den „Programmierten Unterricht“ (PU) zu erinnern: Auf der Basis behavioristischer Vorstellungen und der Erfindung von „Lernmaschinen“ (*teaching machines*) wurden in den 1960er-Jahren ungeheure Hoffnungen in die Automatisierung von Lehren und Lernen gesetzt. Helmar Frank, ein Vertreter der damaligen „informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik“, prognostizierte 1970, dass im Jahre 1977 bereits 75 Prozent allen Schulunterrichts in programmierter Weise vor sich gehen würde (DIE ZEIT vom 16.10.1970; zum Kontext vgl. E. Terhart, 2015, S. 296 f., und Fickermann, Manitius & Karcher, 2020).

9 Diese Experimente sind Teil des staatlichen, auf jede einzelne Person gerichteten allgemeinen *social credit system* (vgl. „Gläserne Schüler“, in Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 28.04.2019; „Chinesische Schulen überwachen Schüler per Uniform“, in ZEIT ONLINE, 21.12.2018; „Schönes Neues Lernen. Können Computer das Klassenzimmer ersetzen? Weltweit arbeiten Firmen daran – Überwachung der Schüler inklusive“, in der Freitag vom 20.05.2020; „Chinas intelligenter Schule entgeht nichts“, in Deutschlandfunk vom 21.02.2019). China hat das Erreichen einer weltweiten Führungsrolle bei der Nutzung künstlicher Intelligenz bis 2030 zum offiziellen Staatsziel erhoben.

fallenden riesigen Datenmengen müsste die Auswertung etwa zum Zweck der Lernberatung und Schüler*innenbeurteilung durch Künstliche Intelligenz erfolgen. Lehrkräfte und intelligente Analysemaschinen (bedient von der Schulverwaltung?) würden zusammenarbeiten, sodass in Analogie zur KI-organisierten Industrie und Verwaltung eine „Schule 5.0“ entstehen würde (vgl. Baker, 2014; Cope & Kalantzis, 2016; für Deutschland vgl. Initiative D21, 2019; OECD Berlin Centre Blog, 2020; Wyatt-Smith, Lingard & Heck, 2021; Zehner, 2019). Mit dieser sicherlich weit vorausgreifenden Zukunftsprojektion deutet sich ein ebenso weitgehender wie problematischer Gestaltwandel von Schule, Unterricht und Lehrer*innenberuf an – mit derzeit unabsehbaren Folgen. So gesehen hat der eingangs erwähnte, hierzulande äußerst schleppende, Prozess der Digitalisierung von Schule und Unterricht auch etwas Beruhigendes.

3.3 Struktur und Neuordnung des Lehrer*innenberufs bzw. der pädagogischen Berufe

Die durch die Corona-Pandemie vorangetriebene Digitalisierung sowie weitere, bereits länger laufende Prozesse der Veränderung in den öffentlichen Erwartungen an die pädagogischen Berufe, ihre Aufgabenfelder und ihr Verhältnis zueinander, ihre Ausbildungs- und Karrierewege etc. gehen auch am in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert besonders stabilen Zuschnitt des Lehrer*innenberufs bzw. der verschiedenen Lehrer*innenberufe und ihrer Ausbildungswege (vgl. dazu Zymek, 2017) nicht vorbei. Die folgenden Punkte beleuchten mögliche Entwicklungen und damit verbundene Forschungsthemen (vgl. Claxton, 2021; MacBeath, 2019; Posch, Prenzel, Schober, Herlitschka & Fend, 2019; Riina, Yves & Canberra, 2020; Selwyn, Pangrazio, Nemorin & Perrotta, 2020; Trippstad, 2016).

- Das Personal des *Elementarbereichs und der Grundschulen* wird enger zusammenarbeiten müssen. Es wird fließende Übergänge nicht nur vom Kindergarten in die Grundschule geben – nicht nur für die Kinder, sondern womöglich auch für das Personal, die Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen.
- Der Ganztagsunterricht und andere Entwicklungen führen dazu, dass in den Schulen zunehmend in *multiprofessionellen Teams* von pädagogischen Fachkräften gearbeitet wird bzw. werden sollte. Alte Unterscheidungen und Distinktionen zwischen den pädagogischen Berufen verlieren dadurch an Bedeutung. Zugespielt formuliert: Die „reine“, vormittägliche Unterrichtsschule braucht Unterrichtsbeamt*innen als „Stundenhalter*innen“; Ganztagschulen als breiter angelegte Lern-, Sozialisations- und Bildungsräume brauchen jedoch ein breiteres Personalspektrum.
- Bedingt durch die klare Tendenz hin zu einem *zweisäuligen Schulsystem* nach der Grundschule mit dem Gymnasium als erster und einer integrierten Form mit allen Abschlussmöglichkeiten bis hin zum Abitur als zweiter Säule stellt

sich die Aufgabe, die Lehrämter neu zu ordnen. Es zeichnet sich ein Trend ab, für beide „Säulen“ ein einheitliches Lehramt zu schaffen, wobei individuelle Profilierungsmöglichkeiten durchaus möglich sein sollten.

- Die institutionell und curricular stark standardisierte, zu langwirkenden berufsbiografischen Folgen führenden *Wege zum und im Lehrerberuf* („Laufbahnsystem“) werden womöglich stärker pluralisiert und personalisiert, d.h., von den je individuellen Voraussetzungen und Verläufen abhängig gemacht. Ebenso sollten die Möglichkeiten des Umstiegs in ein anderes Lehramt, der Erweiterung der (Fach-) Qualifikation durch Weiterbildung etc. erweitert werden (Barnay, Gehrmann, Hoischen & Puderbach, 2020).
- Erstausbildung, das Lernen für den Beruf, bleibt selbstverständlich wichtig; genauso wichtig aber wird auch und gerade im Lehrer*innenberuf die Aufgabe, das eigene berufliche Wissen, die eigenen beruflichen Fähigkeiten im Laufe der Berufsbiografie kontinuierlich zu stabilisieren und weiterzuentwickeln. Weiterbildungen mit dem Ziel der Vermittlung von Expertise in Schüler*innen- und Elternberatung, in Unterrichts- und Schulentwicklung, im Bereich der Digitalisierung von Schule etc. sollten attraktiv gemacht werden. Immerhin hat die KMK mittlerweile „ländergemeinsame Eckpunkte“ zur Lehrkräftefortbildung verabschiedet (KMK, 2020).
- Die Vielfalt im „Lehrkörper“ wird zum einen durch den wachsenden Anteil von derzeit ca. sechs Prozent Lehrkräften mit Migrationshintergrund allmählich größer. Bei Lehramtsstudierenden beträgt der Anteil schon ca. zehn bis zwölf Prozent. Zum Vergleich ein Blick auf die Schüler*innen: 2015 hatten an allgemeinbildenden Schulen 33 Prozent von ihnen einen Migrationshintergrund. Die zukünftige Zusammensetzung der Schülerschaft wird daran deutlich, dass 2019 40 Prozent der fünfjährigen Kinder einen Migrationshintergrund hatten. Zum anderen wird in Zukunft auch in Deutschland die Öffnung des Lehrer*innenberufs für *Non-Standard Teachers*, für Seiten- und Quereinsteiger*innen, für hochqualifizierte Ein-Fach-Lehrer*innen in der Sekundarstufe II, für Lehrer*innen aus anderen Kulturkreisen, Lehrer*innen mit Migrations- und Fluchterfahrung etc. (H. Terhart, 2021) zunehmen – nicht nur aufgrund eines immer wieder regional oder auf ein bestimmtes Lehramt begrenzten Lehrkräftemangels, sondern als eine notwendige Erhöhung der Vielfalt im „Lehrkörper“, die der schon lange wachsenden Vielfalt auf Seiten der Schüler*innen entspricht (Klomfass & Epp, 2020).
- Aufgrund der wachsenden Arbeit in multiprofessionellen Teams und um auch eine flexiblere Berufsbiografie in den pädagogischen Berufen zu ermöglichen, wäre es vielleicht richtig, eine gemeinsame Grund-Ausbildung für alle pädagogischen Berufe einzurichten, danach z.B. die Möglichkeit einer Phase pädagogischer Berufsarbeit in zwei bis drei wechselnden Arbeitsfeldern vorzusehen, um hieran anschließend dann (auf der Master-Stufe) eine Vertiefung und Spezialisierung in Richtung auf ein bestimmtes pädagogisches Berufsfeld zu vollziehen. Bei den Lehrer*innenberufen wäre darüber hinaus zu prüfen, ob die Zwei-Fach-Lehrkraft auch in Form einer Kombination von Fach A + Expertise

in Unterrichts- und Schulentwicklung (oder Fach B + Expertise im Handling von Elternberatungssystemen) denkbar wäre (Böttcher, 2020). Ggf. ließe sich damit die Attraktivität des Lehrer*innenberufs steigern; die Zahl dieser besonderen Lehrkräfte wäre allerdings zu steuern und ggf. zu begrenzen.

- In manchen Zukunftsausblicken wird empfohlen, den Zugang zum Lehrer*innenberuf gezielt zu de-standardisieren, damit *Schulen selbst ihr Personal*, z.B. geeignetes Personal für die Integration aktuellster Technologien in den Schulbetrieb, rekrutieren können. Tradierte Formen der Lehrkräftequalifizierung und -rekrutierung seien dafür zu schwerfällig bzw. zu langwierig. Solche Verfahren der Personalgewinnung sind m.E. nur in sehr dezentralisierten Schulsystemen möglich und/oder aber in Zeiten extremen Lehrkräftemangels.
- Die *Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen* und der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften wird stärker ausgebaut werden (müssen), wenn möglich in Verbindung mit einer veränderten individualisierten Laufbahnstruktur in der Schule bzw. im öffentlichen Dienst generell. Auf diese Weise würde mehr Flexibilität in der starren Laufbahnstruktur insbesondere der Lehrer*innenberufe eröffnet. Allerdings wird dies wohl nur im Rahmen einer Restrukturierung des Personals im gesamten öffentlichen Dienst (Beamte*innen, Angestellte, Arbeiter*innen) möglich werden – in Deutschland sicherlich ein Jahrhundertunternehmen.
- In den eher von der Digitalisierung des Unterrichts angetriebenen Zukunftsprognosen zu Schule, Unterricht und Lehrer*innenarbeit rückt die Position des intelligenten, personalisierten digitalen Lernbegleiters „im Netz“ in den Vordergrund – und die soziale Figur der Lehrkraft im herkömmlichen Sinne tritt womöglich in den Hintergrund (Macgilchrist, 2017; Ratner, Andersen & Madsen, 2019; Riina et al., 2020). Eine Aufspaltung des traditionell ganzheitlich gedachten Aufgabenspektrums der Lehrkraft scheint möglich: Die Instruktionsarbeit im engeren Sinne geht an das intelligente Lehrsystem – die Unterstützung, Begleitung und soziale Einbettung bleibt bei einer nunmehr neu konfigurierten Lehrkraft.

Die genannten Punkte stecken einen Raum des Möglichen, manche werden sagen: des *Unmöglichen* ab; einen Gesamt-Plan für die Umgestaltung der pädagogischen Berufe, der dann auch konsequent über einen sehr langen Zeitraum durchgehalten würde, wird es vermutlich absehbar nicht (oder nie?) geben. Stattdessen werden wie bisher in den Bundesländern sachlich und zeitlich unterschiedliche Entwicklungen stattfinden, die als Ergebnis der kurzfristigen Reaktion auf Krisen und Drucksituationen zustande kommen – und die nächste Krisensituation erzeugen – von der KMK begleitet bzw. mehr oder weniger milde geformt. Man denke an die seit Jahrzehnten durch das Schulwahlverhalten der Eltern vor Ort vorangetriebene Umgestaltung der Schulformen der Sekundarstufe in Richtung einer „Zweisäuligkeit“ oder die verschiedenen kurzfristigen Maßnahmen zur Behebung des Lehrkräftemangels.

Für die Schulforschung bzw. für die Forschung zu pädagogischen Professionen sollte so weit wie möglich geklärt werden, wie sich mögliche Umstrukturierungen im Feld der pädagogischen Berufe auf die Situation, die Attraktivität und die Haltekraft in diesem Berufsfeld, speziell: auf die Lehrer*innenberufe auswirken. Parallel dazu muss als dynamischer, nur bedingt prognostizierbarer Kontext die Arbeitsmarktsituation in diesen Berufsfeldern berücksichtigt werden. Gegenüber früheren starren (Sicherheit gebenden?) Strukturen sollte sowohl auf Seiten der Berufs-Pädagog*innen als auch auf Seiten der pädagogischen Institutionen die Flexibilität erhöht werden.

Durch eine Änderung der grundlegenden Berufskonstruktion des Lehrer*innenberufs bzw. der Lehrer*innenberufe können unvorhersehbare Effekte und ungewollte Nebenwirkungen entstehen. Die Öffnung für mehr Flexibilität auf Seite der Personen und der Institutionen wäre sicherlich zu begrüßen. Auf keinen Fall darf es jedoch zu Abschreckungseffekten, zu selbstproduzierten Mangelsituationen oder zu einer tendenziellen Dequalifizierung in diesem Berufssektor kommen. Natürlich wird auch der Prozess der Modernisierung eines Berufes unterschiedlich beurteilt werden: Die einen sehen in jeder Neuerung sofort Dequalifizierung und Verfall, die anderen dagegen begrüßen das Ganze als Aufbrechen überholter Strukturen, als Weg zu mehr Flexibilität und als angemessene Reaktion auf veränderte Lebensformen und Lebensentwürfe jüngerer Generationen. Ein Absenken des Niveaus oder gar ein „Herunterwirtschaften“ des Lehrer*innenberufs, wie es in anderen Ländern tendenziell stattgefunden hat, sollte unbedingt vermieden werden. Im Übrigen steht (in Deutschland) die Weiterentwicklung der Struktur der pädagogischen Berufs-Arbeit nicht zur freien Disposition einzelner wissenschaftlicher oder politischer Entscheidungsträger*innen, sondern muss zwischen staatlich-öffentlichen (oder privaten) „Arbeitgeber*innen“ und den pädagogischen „Arbeitnehmer*innen“ bzw. ihren Berufsverbänden abgestimmt werden.

3.4 Die „neue“ Schule: eine Schule ohne Grenzen?

Der bisherige Schul- und Unterrichtsmechanismus besteht im Kern darin, dass auf Basis der staatlichen Schulpflicht die Schüler*innenschaft mit Hilfe der qualifizierten Lehrer*innenschaft durch das System der Schulstufen und -formen, der Jahrgangsklassen und der Fächer hindurchprozessiert wird, wobei eine Sortierung nach Leistung erfolgt und am Ende Berechtigungen vergeben werden, die dann Berufszugänge eröffnen oder eben nicht. Diese im 19. Jahrhundert aufgebaute und im 20. Jahrhundert verfeinerte und durchaus humanisierte „alte Schule“ wird durch aktuelle gesellschaftliche, kulturelle und technische Entwicklungen zunehmend als eine Art „Auslaufmodell“ beschrieben (vgl. oben den Exkurs zu älteren Zukunftsprognosen und -plänen zur Entwicklung der Schule). Zugleich wurden und werden Ausblicke auf mögliche Zukünfte der Bildung, der Schule und des Lehrer*innenberufs gegeben (vgl. Aktionsrat Bildung, 2017; Burow, 2019; Burow &

Gallenkamp, 2017; Fiegert & Kunze, 2020; MacBeath, 2019; Posch et al., 2019; Selwyn et al., 2020; Sliwka & Klopsch, 2020).

Wichtige, immer wieder auftretende Elemente aktueller Prognosen zur Schule sind:

- Die Biografien der Menschen werden zunehmend nicht mehr durch eine klare Unterscheidung zwischen einer Lern- und (Aus-)Bildungsphase einerseits und einer anschließenden Arbeits- und Berufsphase andererseits gekennzeichnet. Stattdessen gilt lebenslanges Lernen für immer mehr Lebens- und Berufsbereiche.
- Gegenüber dem formellen, schulisch organisierten Lernen wird informelles, in privaten oder sonstigen Netzwerken selbst organisiertes Lernen an Bedeutung zunehmen – auch weil die herkömmliche Schule strukturell immer eher an Tradition (und deren Vermittlung) als an (Vorbereitung auf) Innovation orientiert ist.
- Schulische Inhalte veralten immer schneller; demgegenüber werden breiter einsetzbare Fähigkeiten sowie vor allem die Fähigkeit, ständig neue Fähigkeiten zu erwerben und sich neues Wissen anzueignen, für immer mehr Menschen im Mittelpunkt des Privat- und Berufslebens stehen.
- Der Bereich des Persönlichen, die Entfaltung von Lebenssinn und Lebenszufriedenheit, soziale Einbettung, persönliche Kreativität etc. werden für die Individuen zu einer wichtigen Herausforderung, deren Bewältigung von Schule allenfalls angebahnt, letztlich aber von den Einzelnen selbst in eher informellen Lern- und Erfahrungskontexten zu organisieren ist.
- Die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten sowie das Einholen und Geben von Unterstützung werden zunehmend in das netzbasierte Lernen am Computer bzw. auf den Austausch in den sozialen Medien verlagert. Damit nimmt der Anteil nicht-organisierten, informellen, individualisierten und letztlich „entschulten“ Lernens zu.

Im Folgenden sollen Beispiele für Diagnosen und v.a. Prognosen zur Zukunft der Schule vorgestellt werden, und zwar (1) von der OECD, und (2) von einer eLearning-Plattform für Weiterbildungsunternehmen.¹⁰

(1) Die OECD hat sich immer wieder mit Zukunftsszenarien für die Schule bzw. die schulische Bildung befasst. Die beiden Prognosen aus dem Jahre 2006 und 2021 deuten eine gewisse Entwicklung der schultheoretischen und -pädagogischen Prognostik dieser internationalen Organisation an:

¹⁰ Übersetzungen ins Deutsche vom Autor.

Abb. 1: OECD-Schul-Prognose aus dem Jahre 2006

<i>Weiter so! – bürokratisches Modell:</i> Ein erstes Szenario stellt Schulen als unbeeinflusst von externen Trends und Reformen dar. Sie sind starke Top-down-Bürokratien, die sich gegen Druck von außen abschotten.
<i>Schulen stark machen (re-schooling):</i> Zwei Szenarien zeigen eine Zukunft, in der Schulen durch eine starke Kultur der Gerechtigkeit und durch einen Konsens hinsichtlich ihres Wertes gestärkt werden. Sie haben sich als Systeme von Grund auf reformiert und sind dynamisch. In dem einen Szenario bleibt die Schule stark unterscheidend (<i>distinctive</i>), in dem anderen wird sie zu einem zentralen Merkmal von Gemeinschaften.
<i>Ent-Schulung (de-schooling):</i> In zwei weiteren Szenarien bewegen sich die Schulen weg von formalen institutionalisierten Systemen zu vielfältigeren, privatisierten und informellen Arrangements. Schulen selbst können sogar verschwinden. Diese Veränderungen kommen durch eine veränderte Nachfrage zustande oder resultieren aus dem Entstehen von Alternativen, die für das Lernen effizienter sind.
<i>Schule am Ende (system breakdown):</i> Das letzte Szenario beschreibt eine Krise, in der die Behörden nicht in der Lage sind, auf eine Massenabwanderung von Lehrer*innen zu reagieren, was zu einem Zusammenbruch des Systems führt.

Quelle: OECD. (2006). *What Might Schooling Look like in the Future? Scenarios for Further Reflection*. Zugriff am 24.08.2021. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/38988449.pdf>.

13 Jahre später hat die OECD ihr Szenario für die Zukunft der Schule verändert; ein Systemzusammenbruch wegen massenhafter Lehrkräfteabwanderung (in Deutschland eher unwahrscheinlich ...) wird nun nicht mehr befürchtet (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Von Szenario 1 bis Szenario 4 entfaltet sich jedoch, differenzierter als in der Projektion aus dem Jahre 2006, der Übergang von der Gegenwart hin zu einem entstaatlichten, dezentralisierten, privatisierten und stark fragmentierten Bildungssystem. Es bleibt unklar, ob der erste Teil des Titels der Abbildung („Zurück in die Zukunft ...“) andeuten soll, dass das vierte Zukunftsszenario zeitlich eigentlich auf eine Situation *vor* Einführung des staatlichen Pflichtschulsystems *zurück*verweist.

Abb. 2: Zurück in die Zukunft: Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung

Zurück in die Zukunft – Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung*						
OECD-Szenarien zur Zukunft von Schule und Bildung	Ziele und Funktionen	Organisation und Strukturen	Lehrkräfte	Governance und Geopolitik	Herausforderungen für staatliche Stellen	
Szenario 1 Ausbau der schulischen Bildung	Schulen als Schlüssel-Akteure der Sozialisation, Qualifizierung, Kinderbetreuung und Kompetenzbeschneidung	Schulsysteme mit Bildungsmonopol, die alle ihre traditionellen Funktionen behalten	Tätigkeit in monopolistischen Schulsystemen mit potenziell neuen Skaleneffekten und stärkerer Aufgabenteilung	Zentraler Stellenwert der traditionellen Verwaltung und Fokussierung auf internationale Zusammenarbeit	Gewährleistung von Vielfalt und Qualität in einem einheitlichen System, potenzielle Zielkonflikte zwischen Konsensorientierung und Innovation	
Szenario 2 Auslagerung der Bildungsangebote	Fragmentierung der Nachfrage, selbstbestimmte „Kunden“, die flexible Angebote wünschen	Diversifizierung der Strukturen durch vielfältige Organisationsformen	Tätigkeit in verschiedensten Rollen und Positionen in und außerhalb der Schule	Schulsysteme als Akteure in einem umfassenden (lokalen, nationalen, globalen) Bildungsmarkt	Förderung von Zugang und Qualität, Behebung von „Marktversagen“, Wettbewerb mit anderen Anbietern und Gewährleistung des Informationsflusses	
Szenario 3 Schulen als Bildungshubs	Stärkere Personalisierung und Einbindung der lokalen Bevölkerung dank flexibler Strukturen	Aufbau verschiedener Konfigurationen lokaler und globaler Ressourcen durch die Schulen	Lehrkräfte als Knotenpunkte umfassender und flexibler Kompetenznetzwerke	Starke Fokussierung auf lokale Entscheidungen, selbstorganisierte Einheiten im Rahmen verschiedener Partnerschaften	Interessenvielfalt und Dynamik der Machtverhältnisse, potenzieller Konflikt zwischen lokalen und systemischen Zielen, große Unterschiede bei lokalen Kapazitäten	
Szenario 4 Kontinuierliches Lernen	Überlagerung der traditionellen Ziele und Funktionen schulischer Bildung durch Technologie	Ende der Schule als sozialer Institution	Offener Markt von „Prosumenten“ mit zentraler Bedeutung für (lokale, nationale, globale) praxisbezogene Gemeinschaften	Fokussierung auf (globale) Datengovernance und digitale Technologien	Beeinträchtigung demokratischer Kontrolle und individueller Rechte durch umfassende Interventionsmöglichkeiten (Staat, Unternehmen); Risiko starker gesellschaftlicher Fragmentierung	

Quelle: OECD (2021). Zurück in die Zukunft. Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung, S. 49. <https://www.oecd.org/publications/zuruck-in-die-zukunft-4d027cb3-de.htm>

Eine dritte aktuelle Bildungsprognose der OECD mit dem Titel „OECD Lernkompass 2030“ stammt aus dem Jahre 2019 (deutschsprachige Fassung OECD, 2020c) und bezieht sich perspektivisch auf das Jahr 2030. Es geht dabei nicht lediglich um die Zukunft von Schule, sondern von Bildung und Lernen generell. Der „Lernkompass 2030“ ist insofern bemerkenswert, als hier die OECD eine Art Paradigmenwechsel ihres Denkens bzw. ihrer Strategie für Bildung und Lernen anzeigt: weg von fachbezogenem Lernen, das an Standards und Kompetenzen ausgerichtet ist und bei dem am Ende nur der messbare Lernerfolg zählt – hin zu einem ganzheitlichen, persönlichkeitsbezogenen Unterstützen der Entwicklung und der Bildungsinteressen von Kindern und Heranwachsenden in lernkooperativen Gemeinschaften („*well-being*“). Nur ganzheitliche, personale Bildung und die ständige Bereitschaft zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens („*agency*“) machten die Heranwachsenden bereit für eine von *New Social Media*, künstlicher Intelligenz und Plattformwirtschaft bestimmten Gesellschaft. Zwar geht es, wie erwähnt, in diesem Dokument eher allgemein um Bildung und Lernen, weniger um Schule im engeren Sinne. Allerdings wird immer wieder auf die Notwendigkeit der Neuorganisation des Lehrplans hingewiesen – ein Thema, das die neuere deutschsprachige Schulforschung eher vermieden hat (s.o.). Mit den Begriffen „*agency*“ und „*co-agency*“ wird eine Verknüpfung mit einem ganzheitlichen, personalen Bildungs- und Lernverständnis hergestellt; eine Brücke zum deutschen Begriff der „Bildung“, aber auch zu ganzheitlich-personalen Bildungsvorstellungen in asiatischen Kulturen wird im Text explizit geschlagen. Trotz mancher sprachlichen Eigentümlichkeiten und Hilflosigkeiten entsteht am Ende doch ein erstaunlicher Eindruck: Die OECD scheint, zumindest in diesem Dokument, zu einem Zentrum für subjektzentriertes, reformpädagogisches Denken geworden zu sein.

(2) Auf der Website von „elearningindustry“¹¹, einer Plattform für Weiterbildungsunternehmen, führt Henny bereits (2009) unter der Überschrift „Neun Dinge, die die Zukunft der Bildung bestimmen werden: Wie wird Lernen in 20 Jahren aussehen?“ Bemerkenswertes aus:

„Da Technologie die Welt um uns herum schnell verändert, machen sich viele Menschen Sorgen, dass Technologie die menschliche Intelligenz ersetzen wird. Einige Pädagogen befürchten, dass es in naher Zukunft keine Schüler mehr zu unterrichten geben wird, da die Technologie viele Aufgaben und Fähigkeiten übernehmen könnte, die wir unseren Schülern seit Jahrzehnten beigebracht haben. Die Sache ist jedoch die: Bildung wird nie verschwinden. Sie wird nur andere Formen annehmen. Hier listen wir 9 Dinge auf, die die Zukunft der Bildung in den nächsten 20 Jahren prägen werden.“

11 *elearningindustry* (eLI) beschreibt sich selbst folgendermaßen: „Was ist eLI? eLI ist eine führende Publishing-Plattform, die inspirierende, branchenspezifische Inhalte für eLearning-Profis liefert. Als erstklassiger eLearning-Marktplatz bieten wir eine Fülle von ausgefeilten Online-Marketing-Lösungen für Weiterbildungsunternehmen an, um sie zu stärken und ihnen zu helfen, zu wachsen“ (<https://elearningindustry.com/about-us>).

- 1) *Vielfältige Zeiten und Orte.* Schüler werden mehr Möglichkeiten haben, zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten zu lernen. E-Learning-Tools erleichtern die Möglichkeit des Lernens aus der Ferne und im eigenen Tempo. Der Unterricht wird „geflippt“ werden, d.h. der theoretische (d.h. der rein wissensbezogene) Teil wird außerhalb des Klassenzimmers gelernt, während der praktische Teil von Angesicht zu Angesicht und interaktiv gelehrt werden soll.
- 2) *Personalisiertes Lernen.* Die Schüler werden mit Lernmaterial und Lernhilfen lernen, die sich an die Fähigkeiten eines Schülers anpassen. Das bedeutet, dass überdurchschnittliche Schüler mit schwierigeren Aufgaben und Fragen herausgefordert werden, wenn ein bestimmtes Niveau erreicht ist. Schüler, die Schwierigkeiten mit einem Thema haben, erhalten die Möglichkeit, mehr zu üben, bis sie das erforderliche Niveau erreichen. Die Schüler werden während ihrer individuellen Lernprozesse positiv verstärkt. Dies kann zu positiven Lernerfahrungen führen und verringert die Anzahl der Schüler, die das Vertrauen in ihre schulischen Fähigkeiten verlieren. Außerdem können die Lehrer klar erkennen, welche Schüler in welchen Bereichen Hilfe benötigen.
- 3) *Freie Wahl.* Obwohl jedes unterrichtete Fach auf das gleiche Ziel gerichtet ist, kann der Weg dorthin für jeden Schüler unterschiedlich sein. Ähnlich wie bei personalisierten Lernerfahrungen werden die Schüler in der Lage sein, ihren Lernprozess mit den Werkzeugen zu modifizieren, die sie für notwendig erachten. Die Studenten werden mit verschiedenen Geräten, verschiedenen Programmen und Techniken lernen, je nach ihren eigenen Vorlieben. *Blended Learning*, *Flipped Classrooms* und *BYOD (Bring Your Own Device)* bilden wichtige Elemente innerhalb dieses Wandels.
- 4) *Projektbasiert.* Da sich die Berufswelt zunehmend auf zukünftige, von Freiberuflichkeit geprägte Wirtschaft (*freelance economy*) ausrichtet, werden sich die Schüler von heute auf projektbasiertes Lernen und Arbeiten einstellen. Das bedeutet, dass sie lernen müssen, wie sie ihre Fähigkeiten in kürzeren Zeiträumen auf eine Vielzahl von Situationen anwenden können. Schüler sollten bereits in der Schule mit projektbasiertem Lernen vertraut gemacht werden. Zu diesem Zeitpunkt können organisatorische, kollaborative und Zeitmanagement-Fähigkeiten als Grundlagen vermittelt werden, die jeder Schüler in seiner weiteren Bildungs- und Berufsbiographie nutzen kann.
- 5) *Praxiserfahrung.* Da Technologie in bestimmten Bereichen mehr Effizienz ermöglichen kann (als menschliche Arbeit), werden die Lehrpläne Platz für Fähigkeiten schaffen, die ausschließlich menschliches Wissen und persönliche Interaktion erfordern. Daher werden Erfahrungen „im Feld“ bereits in der Schule wichtig werden. Die Schulen werden den Schülern mehr Möglichkeiten bieten, in der Realität verwendbare Fähigkeiten zu erlangen, die für ihre späteren Berufe repräsentativ sind. Das bedeutet, dass die Lehrpläne mehr Raum (z.B.) für Praktika, Mentorenprojekte und Kooperationsprojekte schaffen werden.

- 6) *Datenauswertung*. Obwohl Mathematik als eine der drei Elemente der Grundbildung (*literacy*) gilt, ist es unbestritten, dass die Fähigkeit zu einfachem Rechnen in naher Zukunft irrelevant werden wird. Computer werden bald jede statistische Analyse übernehmen, Daten beschreiben und analysieren und zukünftige Trends vorhersagen. Daher wird die menschliche Interpretation dieser Daten ein viel wichtiger Teil der zukünftigen Lehrpläne werden. Die Anwendung des theoretischen Wissens auf Zahlen und die Verwendung menschlichen Denkens, um aus diesen Daten Logik und Trends abzuleiten, wird ein grundlegender neuer Aspekt dieser Kompetenz werden.
- 7) *Prüfungen werden sich komplett verändern*. Da die Kursplattformen die Fähigkeiten der Studenten bei jedem Schritt bewerten werden, könnte die Messung ihrer Kompetenzen durch Fragen und Antworten irrelevant werden oder nicht mehr ausreichen. Viele argumentieren, dass Prüfungen heute so gestaltet sind, dass die Studenten den Stoff pauken und am nächsten Tag vergessen. Pädagogen befürchten, dass Prüfungen nicht valide das messen, wozu Studenten fähig sein sollten, wenn sie ihren ersten Job antreten. Während das Faktenwissen eines Studenten während seines Lernprozesses gemessen werden kann, wird die Anwendung seines Wissens am besten getestet, wenn er an Projekten in der Praxis arbeitet.
- 8) *Eigenverantwortung der Schüler*. Die Schüler werden mehr und mehr in die Gestaltung ihrer Lehrpläne einbezogen. Die Aufrechterhaltung eines Lehrplans, der zeitgemäß, aktuell und nützlich ist, ist nur realistisch, wenn sowohl Fachleute als auch Neulinge beteiligt sind. Kritischer Input von Schülern zu Inhalt und Nachhaltigkeit/Stabilität ihrer Kurse ist ein zentrales Element jedes umfassendes Lern- und (Aus-) Bildungsprogramms.
- 9) *Mentoring* wird immer wichtiger werden. In 20 Jahren werden Schüler so viel Selbstständigkeit in ihren Lernprozess einbringen, dass Mentoring für den Schulerfolg grundlegend wird. Lehrer werden einen zentralen Fixpunkt in dem Dschungel von Informationen bilden, durch den sich unsere Schüler ihren Weg bahnen werden. Auch wenn die Zukunft der Bildung in weiter Ferne zu liegen scheint, sind der Lehrer und die Schule weiterhin von entscheidender Bedeutung für das inhaltliche Lernen und Leisten der Schüler“ (Henny, 2009).

Dies alles sind mehr oder weniger gut begründete, mehr oder weniger weitreichende zukünftige Möglichkeiten von Schule und Lehrer*innenberuf. Vermutlich werden sie, wie bereits frühere Zukunftsprojektionen zur Schule, nicht alle und nicht vollständig umgesetzt; andere Optionen, die wir noch gar nicht kennen, werden hinzukommen.

Vor dem Hintergrund solcher Projektionen stellt sich die Frage, wie die Schule der Zukunft sowie das Aufgabenspektrum der darin arbeitenden Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen Fachkräfte aussehen. Entgegen mancher standardisierten Kritik der alten Schule und manchen allzu euphorischen und übersteigerten Visionen einer

digitalen „Schule 4.0“ (oder gar einer auch mit künstlicher Intelligenz arbeitenden „Schule 5.0“) ist auch an die grundsätzlichen und für die Gesellschaft zentralen Leistungen des staatlich regulierten Pflichtschulsystems zu erinnern (Tenorth, 2020, 2021). Womöglich führen eine zunehmende Aushöhlung der alten Schule und die wachsende Digitalisierung der Schule sowie des sozialen Miteinanders insbesondere in den Milieus der Jugendlichen (*digital natives*) zu einem Bedeutungsverlust von Schule bzw. zu einem Aufgehen von (ehedem organisiertem) Lernen und Bildung in das voll durchmedialisierte, mit virtuellen Elementen durchsetzte soziale Leben selbst. Verbunden damit wäre aber vermutlich auch eine Vergrößerung der Kluft zwischen denjenigen Bevölkerungsgruppen, die bei diesem Modernisierungsprozess mithalten können, und solchen, bei denen das nicht (mehr) möglich ist. Kurzum: Eine unkontrollierte (und privatisierte?) Digitalisierung von schulischem Lehren und Lernen könnte zu einem Verblassen oder zu einer Entkernung dessen führen, was einmal Schule war. Und dabei ist ziemlich unklar, welche Folgen mit einer solchen stillen „Entschulung“ der Schule und ihres Auftrags verbunden sein könnten.

Für die Schulforschung ist damit die überaus wichtige und weiterführende Aufgabe umrissen, diesen sich abzeichnenden tendenziellen Gestaltwandel von Schule zu analysieren, ihn also auf seine Prozesse, Voraussetzungen und Folgen hin zu befragen. Jedoch: Womöglich wird der immer wieder beschworene, gerne „radikal“ gedachte Schulwandel in der Wirklichkeit doch nicht so dramatisch und grundstürzend, wie er häufig ausgemalt wird. Muss man schon wieder hoffen, dass die Schule durch Abwarten und leichte, verzögerte Anpassung, durch Rekontextualisierung in ihrem Sinne auch diesen Innovationssturm überdauern wird – wie schon so viele vorher?

4 Schluss

Corona und die langfristigen Folgen für die Schule und für Schüler*innenbiografien, vollumfängliche Digitalisierung von Schule und Unterricht bis in die Mikroprozesse hinein, Verschiebungen sowohl im Verhältnis der pädagogischen Berufe zueinander als auch innerhalb einzelner pädagogischer Berufe und ihrer Ausbildungs- und Berufsbiografien, schließlich: der Wandel des Verständnisses von Schule, ihrer Aufgaben und ihrer Stellung im Lebenslauf – diese vier Themenfelder umreißen Bereiche, in denen von der Schulforschung simultan die Theorie-, Forschungs- und Entwicklungsarbeit vorangetrieben werden sollte. Die Corona-Pandemie hat zu ganz neuen Aufmerksamkeiten für Formen der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Politik und Administration geführt – dies alles unter dem strengen Blick einer sehr alerten Öffentlichkeit.

Vielleicht ist es eine der positiven Folgen der Corona-Pandemie, dass neue, gelassene Routinen im arbeitsteiligen, sich der jeweiligen Grenzen stets bewussten

und immer strittigen Zusammenspiel von wissenschaftlicher Expertise, politischer Entscheidungsfindung und administrativer Realisierung entstehen. Hiervon könnten und sollte auch die Bildungs- und Schulforschung profitieren. Natürlich geht es bei Corona um Gesundheit, Leben und Tod. Bei Schule und Bildung geht es zum Glück nicht um diese allerletzten Dinge – aber immerhin doch um individuelle Entfaltungsmöglichkeiten, um gerechte und zukunftsfähige Bildungsstrukturen für Alle. Und natürlich findet auch diese Debatte auf offener Bühne statt. In Demokratien kann und darf es nicht anders sein.

Literatur und Internetquellen

- Aktionsrat Bildung. (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik*. Münster: Waxmann. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3654>.
- Assmann, S., & Ricken, N. (Hrsg.). (2020). *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Baker, R. S. (2014). Educational Data Mining: An Advance for Intelligent Systems in Education. *Intelligent Systems IEEE*, 29 (3), 78–82. <https://doi.org/10.1109/MIS.2014.42>
- Barnay, T., Gehrmann, A., Hoischen, J., & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 183–207. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-183>
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Hermstein, B. (Hrsg.). (2019). *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim: Beltz.
- Bildungskommission NRW (Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied et al.: Luchterhand.
- Blume, C. (2020). German Teachers’ Digital Habitus and their Pandemic Pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2, 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2019). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. Berlin. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-10-23_Schule_macht_stark_Bund-Laender-Vereinbarung.pdf.
- Böttcher, W. (2020). Die akademische Ausbildung von Lehrkräften – Struktur, Probleme und Skizzen für realistische Bauarbeiten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 138–151. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-138>
- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an: Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 196–127). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (2020). Informiertes Vertrauen: Eine psychologische Perspektive auf Vertrauen in Wissenschaft. In M. Jungert, A. Frewer & E. Mayr (Hrsg.), *Wissenschaftsreflexion*.

- Interdisziplinäre Perspektiven zwischen Philosophie und Praxis* (S. 105–134). Paderborn: Mentis. https://doi.org/10.30965/9783957437372_006
- Burow, O.-A. (Hrsg.). (2019). *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim: Beltz.
- Burow, O.-A., & Gallenkamp, C. (Hrsg.). (2017). *Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Weinheim: Beltz.
- Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2020). Education for a “Post-Truth” World: New Directions for Research and Practice. *Educational Researcher*, 50 (1), 51–60. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X20940683>
- Claxton, G. (2021). *The Future of Teaching. And the Myths That Hold It Back*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003080749>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2016). Big Data Comes to School: Implications for Learning, Assessment, and Research. *AERA Open*, 2 (2), 1–9. <https://doi.org/10.1177%2F2332858416641907>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Neuausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Deichmann, C., & May, M. (Hrsg.) (2019). *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3>
- Devitt, A., Bray, A., Banks, J., & Chorcora, E. (2020). *Teaching and Learning During School Closures: Lessons Learned. Irish Second-Level Teachers’ Perspective*. Dublin: Trinity College Dublin. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2262/92883>.
- Drewek, P. (2020). *Bildungsdefizite Corona-bedingter Schulschließungen? Eine bildungshistorische Analyse* (Discussion Paper No. 20-073, 12/2020). Mannheim: Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp20073.pdf>.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Allensbach & Vodafone-Stiftung. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf.
- elearningindustry (o. J.). *About Us. What Is eLI?* Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://elearningindustry.com/about-us>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Fickermann, D., Maniti, V., & Karcher, M. (Hrsg.). (2020). „Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik? (Die Deutsche Schule, 15. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991618>
- Fiebert, M., & Kunze, I. (Hrsg.). (2020). *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahre 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. (2021). *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>.

- Gore, J., Fray, L., Miller, D., Harris, J., & Taggart, W. (2020). *Report to the New South Wales Department of Education. Evaluating the Impact of COVID-19 on Schools*. Newcastle, Australia: Teachers and Teaching Research Centre, University of Newcastle.
- Haag, L., Zierer, K., & Behrens, D. (Hrsg.). (2019). *Unterrichten wir das „Richtige“? – Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten der Schule* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hargreaves, A. (2021). Austerity and Inequality; or Prosperity for All? Educational Policy Directions Beyond the Pandemic. *Educational Research for Policy and Practice*, 20 (1), 3–10. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09283-5>
- Harring, M., Rohlf, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann UTB.
- Hascher, T., Idel, T.-S., & Helsper, W. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8>
- Hattie, J. (2020). *Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf>.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Henny, C. (2009). *9 Things that Will Shape the Future of Education: What Learning Will Look Like in 20 Years?* Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>.
- Himmelrath, A., & Egbers, J. (Hrsg.). (2020). *Das Schuljahr nach Corona: Was sich nun ändern muss*. Bern: h.e.p.
- Initiative D 21 (2019). *Denkimpuls digitale Bildung. Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Schulunterricht*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://initiated21.de/app/uploads/2019/05/d21-denkimpuls_schule_ki.pdf.
- Jülicher, T. (2015). Big Data in der Bildung – Learning Analytics, Educational Data Mining und Co. *ABIDA (Assessing Big Data) Dossier*, November 2015. Zugriff am 16.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.abida.de/sites/default/files/Education.pdf>.
- Klomfass, S., & Epp, A. (Hrsg.). (2020). *Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf: Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss in der Fassung vom 16.05.2019. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf.
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. (1996/1997). *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teile I–III*. Bonn.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2019). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72066-1>

- Maaz, K., & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2021). *Schule weiter denken: Was wir aus der Pandemie lernen*. Mannheim: Duden.
- MacBeath, J. (2019). *The Future of the Teaching Profession* (2. Aufl.). Brüssel: Education International.
- Macgilchrist, F. (2017). Backstaging the Teacher: On Learner-Driven, School-Driven and Data-Driven Change in Educational Technology Discourse. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 12 (2), 83–103. <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.4>
- Manitius, V., & Dobbelsstein, P. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Manolev, J, Sullivan, A., & Slee, R. (2018). The Datafication of Discipline: ClassDojo, Surveillance and a Performative Classroom Culture. *Learning, Media and Technology*, 44 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- Meece, J. L., & Eccles, J. S. (Hrsg.). (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874844>
- Münch, D. (Hrsg.). (2018). *Die Schule der Zukunft vor 100 Jahren. Deutsche Schulutopien 1877–1913*. Dortmund: synergen.
- Neumann, D. (2020). Digitales Lernen. *Blickpunkt Schule*, (5), 4–8.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2006). *What Might Schooling Look like in the Future? Scenarios for Further Reflection*. Zugriff am 24.08.2021. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/38988449.pdf>.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2020a). *Education and COVID-19: Focusing on the Long-Term Impact of School Closures*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2020b). *Were Schools Equipped to Teach – and Were Students Ready to Learn – Remotely?* Zugriff am 16.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/4bcd7938-en.pdf?expires=1614428197&id=id&accname=guest&checksum=43BD4CDE78A86E-398D657A4F73BAF191>.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2020c). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/German_Translation_LC_May_2021.pdf.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2021). *Zurück in die Zukunft. Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/publications/zuruck-in-die-zukunft-4d027cb3-de.htm>.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) Berlin Centre Blog. (2020). *Künstliche Intelligenz im Unterricht?* Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://blog.oecd-berlin.de/kuenstliche-intelligenz-im-unterricht>.
- Oelkers, J. (2019). Die Digitalisierung des Lernens und die Folgen für die Schule. *Seminar*, 25 (3), 18–32.
- Posch, P., Prenzel, M., Schober, B., Herlitschka, S., & Fend, H. (2019). Fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 485–517). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Proll, B. (2020). *Was braucht die Schule nach der Krise? Gesund, nachhaltig und kompetent – überfachliche Kompetenzen in Schule und Unterricht fördern*. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.schulnetz21.ch/sites/default/files/docs/input_proll_vortrag_luzern.pdf.

- Qvortrup, A., Krogh, E., & Graf, S. T. (Hrsg.). (2021). *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*. London: Routledge.
- Ratner, H., Andersen, B. L., & Madsen, S. R. (2019). Configuring the Teacher as Data User: Public-Private Sector Mediations of National Test Data. *Learning, Media and Technology*, 44 (1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556218>
- Riina, V., Yves, P., & Cabrera, M. (2020). *Emerging Technologies and the Teaching Profession. Ethical and Pedagogical Considerations based on Near-Future Scenarios* (EUR 30129 EN). Luxembourg: Publication Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/46933>
- Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1995). *Zukunftsfelder der Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Roth, H. (1968). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? oder Die kommende Revolution der Inhalte. *Die Deutsche Schule*, 60, 69–76.
- Sahlberg, P., & Hasak, J. (2017). Next Big Thing in Education: Small Data. *Journal of Professional Learning*, 1, 1–3. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>.
- Scholl, A. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91222-6>
- Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin, S., & Perrotta, C. (2020). What Might the School of 2030 Be like? An Exercise in Social Science Fiction. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>
- Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57 (10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Coronapandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 216–229). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- Tenorth, H.-E. (2020). *Bildung in Zeiten von Corona. Voll digital in die pädagogische Regression*. Deutsches Schulportal. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/voll-digital-in-die-paedagogische-regression>
- Tenorth, H.-E. (2021). „Das Vorenthalten von Schule ist ein Verbrechen am Kind“. Interview. *SPIEGEL vom 18.02.2021*.
- Terhart, E. (2015). Drifting Didactics. US-amerikanische Einflüsse auf die deutschsprachige Didaktik 1945–1975. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 20, 285–306.
- Terhart, E. (2019). *Lehrerbildung: Rückblick auf (un)geplanten Wandel – Ausblick auf (un)mögliche Reformen*. Vortrag im Rahmen der „Sankelmarker Gespräche zur Lehrerbildung“. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 19.10.2019.
- Terhart, E. (2021). *(Re-)Arranging School Knowledge for Bildung or: School and Curriculum Against Post-Factualism*. Zoom-Vortrag im Rahmen des Symposiums „Didaktik – Curriculum in ongoing Dialogue.“ Centre for the Study of Culture, University of Southern Denmark, Odense, 12.05.2021.
- Terhart, H. (2021). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on the Professionalization of Internationally Trained Teachers in Germany. *European Educational Research Journal* (online first). <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>
- Tillmann, K.-J. (1997). Ist Schule ewig? *Pädagogik*, 49 (6), 6–10.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2018). *Handbuch Bildungsforschung*. 2 Bde. (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>

- Trippestad, T. A. (2016). The Glocal Teacher: The Paradox Agency of Teaching in a Glocalized World. *Policy Futures in Education*, 14 (1), 9–23. <https://doi.org/10.1177%2F1478210315612643>
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. (2003). *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80991-9>
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., & Rittberger, M. (Hrsg.). (2020). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991991>
- Wyatt-Smith, C., Lingard, B., & Heck, E. (Hrsg.). (2021). *Digital Disruption in Teaching and Testing. Assessment, Big Data, and the Transformation of Schooling*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003045793>
- Wyse, D., Hayward, L., & Pandya, J. (Hrsg.). (2016). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. 2 Bde. New York, NY: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Zehner, F. (2019). Künstliche Intelligenz in der Bildung. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraftroboters. *Schulmanagement*, 50 (2), 8–10.
- Zymek, B. (2017). Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 70–90. Zugriff am 20.08.2021. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102122&uid=frei.

Ewald Terhart, Prof. i. R. Dr., Dipl.-Päd., geb. 1952, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Münster, seit 2018 pensioniert.

E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Korrespondenzadresse: Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster