Z. jew. V. Cl.

GfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE e.V. | Warschauer Straße 36 | D-10243 Berlin

Bundesverfassungsgericht
Eing. 15.07.21 8-9
Doppel Bd.
Anlage Doppel

Vorsitzender
Prof. Dr. Harm Kuper
Stellvertretende Vorsitzende
Prof. Dr. Tanja Sturm
Vorstand
Prof. Dr. Birgit Althans
Prof. Dr. Elke Kleinau
Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Prof. Dr. Christine Wiezorek
Geschäftsführung
Susan Derdula-Makowski, MA
Geschäftsstelle
DGfE e.V.
Warschauer Straße 36
D-10243 Berlin
T: +49 (0)30 3034 3444
F: +49 (0)30 3439 1853
M: buero@dgfe.de

Bundesverfassungsgericht
Erster Senat
Der Vorsitzende
Postfach 1771
76006 Karlsruhe
vorab per E-Mail an: ldittrich@bundesverfassungsgericht.de

(Original) (Kopie)

1 BvR 971/21 | 1 BvR 1069/21

15. Juli 2021

Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht (Fragenkatalog des Bundesverfassungsgerichts von 2. Juni 2021)

Sehr geehrter Herr Professor Harbarth, sehr geehrte Frau Schnurr,

angefügt sende ich Ihnen die Antwort der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf Ihren Fragenkatalog zu den Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht. Die Antwort wurde im Vorstand der DGfE unter Hinzuziehung der DGfE-Sektionen Schulpädagogik und Sonderpädagogik abgestimmt.
Wir hoffen, die Antworten sind bei Ihrer Entscheidungsfindung hilfreich und würden uns freuen, wenn uns die Entscheidung zum anhängigen Verfahren zugesandt werden könnte.

Bei weiteren Nachfragen stehe ich gerne zur Verfügung und verbleibe
mit freundlichen Grüßen,

H. Kuper

Prof. Dr. Harm Kuper
Vorsitzender der DGfE

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Warschauer Straße 36
D-10243 Berlin
T: +49 (0)30 3034 3444
M: buero@dgfe.de
Web: www.dgfe.de

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht (Fragenkatalog des Bundesverfassungsgerichts von 2. Juni 2021)

1. *Welche sind aus fachwissenschaftlicher Sicht die Ziele von Bildung und Erziehung in verschiedenen Schularten (Grundschulen und weiterführende Schulen)? Wie verhalten sich aus fachwissenschaftlicher Sicht schulische Wissensvermittlung, Bildung und Erziehung zueinander?*

Institutionalisierte schulische Allgemeinbildung zielt auf die Förderung und Entwicklung personaler Fähigkeiten, die eine eigenverantwortliche Lebensführung, Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft sowie die Fortsetzung des Lernens im Lebenslauf ermöglichen. Schulische Bildung verbindet die Vermittlung fachbezogener sowie überfachlicher Kompetenzen und die Vermittlung von Normen (Bildungs- und Erziehungsauftrag). Schule bildet die organisatorische Grundlage für die Wahrnehmung der pädagogischen Sorge für Kinder und Jugendliche als Schüler:innen, die in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen begleitet, gestärkt und gegen Schädigungen sowie Benachteiligungen geschützt werden. Als gesellschaftliche Institution hat Schule zudem eine sozialisatorische Funktion: Mit der Übernahme der Schüler:innenrolle, dem Einüben in den Öffentlichkeitscharakter und in die Allgemeinheitsansprüche von Schule und Unterricht und schließlich im Verhältnisses curricularer und peerbezogener Anforderungen der gleichaltrigen Mitschüler:innen erwerben Kinder und Jugendliche wichtige Fähigkeiten des Agierens in Erwachsenenrollen wie auch der gleichrangigen Kooperation und demokratischer Teilhabe. Die Schule schafft für das Erreichen dieser Ziele Voraussetzungen (vgl. dazu Tenorth, 1994), indem sie

- Zugänge zu sachbezogenen, im Laufe einer Schulkarriere zunehmend fachlich organisierten, kumulativen Lernprozessen eröffnet und sich dabei an grundlegenden Symbolsystemen sprachlicher, naturwissenschaftlich-mathematischer, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Weltzugänge orientiert.
- das Lernen selbst thematisiert und im Unterricht Sozialformen und Verhaltensweisen etabliert, die individuelle Ausgangslagen berücksichtigten, das eigenverantwortliche Lernen und das Lernen im sozialen Miteinander sowie die Bewährung in Leistungssituationen ermöglichen.

- ein eigenständiges Sozialisationsfeld etabliert, in dem Kinder und Jugendliche in Distanz zu ihren Familien und sozialen Herkunftsmilieus zur Auseinandersetzung mit universalen gesellschaftlichen Normen, funktionalen Rollen sowie mit Heterogenität in der sozialen Gruppe Gleichaltriger angehalten sind.
- Unterricht und Erziehung in professionelle Verantwortung stellt, die eine individuelle Begleitung im Kontext anregender Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht.

Das sachbezogene Lernen, die Erziehung und die Sozialisationserfahrungen fügen sich im Prozess schulischer Bildung zu einer Einheit. Die funktionale Besonderheit der Schule ergibt sich gerade daraus, dass sie die vier oben genannten Elemente in den Organisationsformen des Unterrichts und des Schullebens aufeinander bezieht. In dieser Funktionalität ist die Institution Schule nicht substituierbar. Sie ist die einzige Institution, die von allen Gesellschaftsmitgliedern besucht wird und entsprechend eine zentrale Integrationsfunktion übernimmt.

Im Verlauf schulischer Bildungsprozesse sind organisatorische Markierungen gesetzt, an denen insbesondere die Ziele fachbezogenen Kompetenzerwerbs bilanziert werden. Herausgehobene Ereignisse sind Versetzungen, Übertritte in weiterführende Schulen und Schulabschlüsse, mit denen Berechtigungen für die Fortsetzung der Bildung in beruflichen und/oder akademischen Bildungsgängen erworben werden. Für den mittleren Schulabschluss (vgl. Stanat et al., 2019) und das Abitur sind Erwartungen an fachbezogenen Kompetenzerwerb in Bildungsstandards operationalisiert und damit empirisch prüfbar. Auch für den Abschluss der Grundschule liegen Befunde aus Kompetenzerhebungen vor (vgl. Schwippert et al., 2020). Diese fachleistungsbezogenen Bilanzen bilden sowohl curricular als auch auf die allgemeinen Ziele der Schule bezogen nur einen Ausschnitt ab, eignen sich aber doch zur Einschätzung der Wirkung schulischer Bildung.

Insbesondere die fachleistungsbezogenen Ziele institutionalisierter schulischer Allgemeinbildung variieren mit den Schulformen:

An Schulen der Primarstufe werden grundlegende Kompetenzen, Persönlichkeits- und Interessenentwicklung gefördert. Sie sind die Schulen, in denen Kinder i.d.R. ihre Schullaufbahn starten und Prozesse der schulischen Einsozialisation beginnen. In entwicklungspsychologischer Hinsicht rührt ihre Bedeutsamkeit aus der altersbedingten Sensibilität der Schüler:innen für das Lernen sowie die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung her. Insofern hat die Grundschule für die Entwicklung und den Erhalt einer grundlegenden und andauernden Lernbereitschaft sowie die Übernahme der Schüler:innenrolle eine initiale Funktion. Mit diesem elementaren Erziehungsauftrag der Grundschule verbunden ist der Erwerb „elementare[r] Fähigkeiten in der Muttersprache, in Mathematik und den Naturwissenschaften" (Einsiedler, 2014; KMK, 2015).

Zielsetzungen der weiterführenden Schulen sind:

- die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Lerninhalten,
- der Erwerb von Kompetenzen reflexiven, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens sowie sprachliche und sozial-kommunikative Fähigkeiten,
- die Vernetzung von Wissen in realitäts- und praxisnahen Unterrichtssituationen,
- der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen,

- die Formulierung individueller Kompetenzerwartungen im Hinblick auf spezifische Förderschwerpunkte (Inklusion).

Für gymnasiale Bildungsgänge werden zudem folgende Zielsetzungen akzentuiert:

- breite und vertiefte Allgemeinbildung,
- Selbstreflexion und wertorientierte Urteils- und Handlungsfähigkeit,
- allgemeine Studierfähigkeit,
- wissenschaftspropädeutisches Arbeiten.

Gesondert hervorzuheben sind in Grund- und weiterführenden Schulen verfolgte Zielsetzungen sonderpädagogischer Förderung. In den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen sowie Sprache und Kommunikation bspw. bestehen sie in besonderer Weise im Aufbau eines positiven und realistischen Selbstkonzepts, in der Förderung prosozialen Verhaltens und emotional-sozialer Kompetenzen sowie den Erwartungen angemessenen Arbeitsverhaltens, der Aufrechterhaltung von Konzentration und Ausdauer bei der Bearbeitung von Lerngegenständen.

1.1 Welche Bedeutung kommt der Durchführung von Präsenzunterricht („Schulbesuch") für die Erfüllung des Bildungs- und des Erziehungsauftrags zu?

Im klassenförmigen Präsenzunterricht können Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen durch Lehrpersonen gestaltet, die dafür erforderlichen pädagogischen Beziehungen hergestellt und aufrechterhalten werden. Dazu zählen unter anderem die Gestaltung einer anregenden Lernumwelt, die Initiierung adaptiver, d.h. an die Ausgangslagen der Schüler:innen angepasster Lerngelegenheiten sowie individuelles Feedback zur Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zur Unterrichtsbeteiligung. Die Elemente sind Grundlage ko-konstruktiver Lehr-Lernprozesse. Auch die Gestaltung der Beziehungen zu den Gleichaltrigen, die in Wechselwirkungen mit den pädagogischen Beziehungen stehen, beruhen auf Präsenz. Kinder und Jugendliche benötigen die sozialen Kontakte für ihre Entwicklung, sie entwickeln Sozialkompetenzen in Interaktion mit anderen. Stabile und kontinuierliche Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen sowie Peerbeziehungen erfordern generell einen Präsenzunterricht. Dies gilt insbesondere für Schüler:innen, die in ihrem häuslichen Umfeld keine bzw. wenig Verlässlichkeit in der Beziehung mit Erwachsenen erleben.

Der Schulalltag unter Präsenz gibt eine Lern-, Tages- und Wochenstruktur vor, deren Aneignung sozialisatorisch bedeutsam ist. Besonderes Augenmerk ist hierbei auf die Kinder und Jugendliche zu richten, bei denen selbstorganisiertes, selbständiges Lernen noch nicht vorausgesetzt werden kann. Im Primarstufenbereich ist die Entwicklung entsprechender Kompetenzen ein Ziel, das ohne Anwesenheit vor Ort nicht erreicht werden kann. Auch der Erwerb grundlegender Kompetenzen, wie z.B. Lesen und Schreiben, ist auf Präsenz angewiesen. In weiterführenden Schulen trifft das insbesondere auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu. Vor allem hinsichtlich sonderpädagogischer Förderbedarfe betonen Studien die persönliche Beziehung zur Lehrkraft (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2021), welche von besonders großer Bedeutung ist, um produktive Verbindungen zu den Lerninhalten herzustellen. Für Schüler:innen mit attestierten Förderbedarfen führt der Ausfall von Präsenzunterricht zu empfindlichen Einschränkungen. Bspw. fallen für den Förderbedarf *Sehen* durch die Schulschließungen und die Umstellung auf Distanzunterricht Möglichkeiten der taktilen Wahrnehmung materialer Gegenstände und in

sozialen Umgebungen fort. Für Schüler:innen mit dem Schwerpunkt *Hören und Kommunikation*, v.a. wenn gebärdensprachlich kommuniziert wird, ist der Verlust einer Sprachgemeinschaft gravierend.

Nicht zuletzt bietet der Präsenzunterricht die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Pandemiegeschehen und den psychischen und/oder körperlichen Folgewirkungen der Pandemie, indem diese thematisiert, Zukunftsperspektiven besprochen und Unterstützungsmaßnahmen initiiert werden (vgl. Brackemeier et al., 2020).

2. *Welche Folgen hat danach der seit Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 erfolgte Wegfall von Präsenzunterricht (Verbot von Präsenzunterricht und Wechselunterricht) für die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler sowie ihre Bildung und Ausbildung in den verschiedenen Schularten?*

Empirische Studien zu den Folgen des pandemiebedingten Ausfalls von Präsenzunterricht liegen insbesondere aus der ersten Welle im Frühjahr 2020 vor, auf die sich die nachfolgend zusammengefassten Befunde beziehen.

Deutlich sind Folgen für das schulische Angebot, das sich mit dem Distanz- und Wechselunterricht auf Kernfächer reduziert und in eine Entkontextualisierung der Bildungsinhalte mündet (Gogolin et al., 2021; Heller & Zügler, 2020; Dohmen & Hurrelmann 2021a). Damit vermindert sich das Angebot schulischer Bildung erheblich. Verstärkt wird diese negative Wirkung auf das Lernen auch durch die z. T. fehlenden technischen wie pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen für einen digitalen Fernunterricht (McElvany et al., 2021; Klein, 2021; Chénier et al., 2021). Es gibt außerdem erste Hinweise darauf, dass sich die bereits vor Corona bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem für Gruppen mit ungünstigen Ausgangslagen mit den Schulschließungen und den Einschränkungen des Präsenzunterrichts weiter verschärfen und „die bereits bestehende soziale Spaltung in der Schülerschaft verstärkt" (Dohmen & Hurrelmann 2021b, S. 278). Dies bezieht sich v.a. auf Schüler:innen aus Ein-Elternfamilien, mit Migrationshintergrund und die Empfänger staatlicher Transferleistungen (Geis-Thöne, 2021).

Zunächst sind deutliche Einschnitte hinsichtlich der produktiven Lernzeit und der Einschätzungen zur Qualität der schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse festzuhalten. Wößmann et al. (2021) berichten eine Reduktion durchschnittlicher täglicher Lern- und Arbeitszeiten der Kinder von 7,4 Std. auf 3,6 Std. im ersten und 4,1 Std. im zweiten Lockdown. Diese variieren mit dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund sowie dem Bildungshintergrund der Eltern.
In einer Reviewstudie zu Befunden aus den USA, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz und Deutschland berichtet Zierer (2021) pandemiebedingte Lernzeitverluste zwischen 23 und 35 %; die Lernzeitverluste fallen in Schulen der Primarstufe stärker aus als in weiterführenden Schulen.
Die Schulformen waren ausweislich einer in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie (Schräpler et al. 2021) in unterschiedlicher Weise von den Schulschließungen betroffen. Bis Ende Dezember 2020 waren 50,6 % der Grundschulen und 43,2 % der weiterführenden Schulen nicht betroffen. Diese Diskrepanzen bilden sich auch in der Wiedereröffnung der Schulen nach den

Lockdowns ab. Reintjes und im Brahm (2021) zeigen auf, dass in NRW Schüler:innen der Abiturjahrgänge nach dem zweiten Lockdown nahezu vollständigen Präsenzunterricht angeboten bekommen haben, während das für Schüler:innen, die sich auf den mittleren Schulabschluss vorbereiten, lediglich im Umfang von zwei Dritteln des Unterrichts der Fall war. Schüler:innen, die einen Hauptschulabschluss anstreben, und Grundschüler:innen erhielten ein Drittel des vorgesehenen Unterrichts in Präsenz. Während (künftige) Abiturient:innen nahezu das gesamte Unterrichtsvolumen in Präsenz erhalten haben, liegt dieser Anteil beim mittleren Schulabschluss bei zwei Drittel und beim Hauptschulabschluss nur bei einem Drittel des per Stundentafel definierten Unterrichtsvolumens. Mit etwa 11 Stunden je Woche erhielten Hauptschüler:innen in etwa genauso viel Unterricht in Präsenz wie Erstklässler:innen.

Die Befunde über die technischen Bedingungen für die Erreichbarkeit der Kinder im Distanzunterricht schwanken. Zwischen 28 und 70 % der Lehrkräfte bewerten die Bedingungen als mangelhaft (vgl. Helm et al. 2021). Auch zeigen Untersuchungen, dass sich die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen auch für den zweiten Lockdown digital nur begrenzt gut vorbereitet fühlten. Dies unterscheidet sich stark zwischen den Schulformen: 56 % der Gymnasiallehrer:innen gaben an, sehr gut vorbereitet zu sein, aber nur 18 % der Sonderschullehrkräfte und 40 % in den anderen Schularten (Klein, 2021).

Ergebnisse aus Schulleistungsstudien zu den pandemiebedingten Folgen sind noch äußerst begrenzt und werden in größerem Umfang erst mittelfristig verfügbar sein. Befunde liegen jedoch aus Befragungen von Schüler:innen sowie von Lehrkräften vor. Demnach berichten 20 % der Schüler:innen, schlechtere Leistungen als im Präsenzunterricht zu erbringen (Schwerzmann & Frenzel 2020), 40 % berichten von Schwierigkeiten, dem Curriculum zu folgen (Refle et al. 2020). Allerdings gibt es auch Studien, die von 36 – 52 % der Schüler:innen berichten, die im Fernunterricht positive Lernerfahrungen machen (Heller & Zügel 2020). Nach Eickelmann und Drossel (2020) gehen 77 % der Lehrkräfte von einer Verminderung der Lernerfolge aufgrund des Ausfalls von Präsenzunterricht aus.
Auf Schulleistungsdaten basierende Aussagen liegen aus dem oben erwähnten Review von Zierer (2021) vor, der eine hohe Varianz der Ergebnisse internationaler Studien aufzeigt und im Durchschnitt einen Verlust der Lernergebnisse im Umfang von 0,1 Standardabweichungen in Folge der ersten Schulschließungen berichtet. Das entspricht nahezu dem durchschnittlichen Kompetenzzuwachs eines Drittel Schuljahres, gemessen an Befunden aus Schulleistungsstudien, die den durchschnittlichen Kompetenzzuwachs eines Schuljahres auf ein Drittel Standardabweichung einschätzen. Engzell u.a. (2021) quantifizieren den wöchentlichen Verlust der Lernergebnisse auf 0,01 Standardabweichungen und ermitteln daraus bei einer 18-wöchigen Schulschließung einen Rückstand von einem Viertel Schuljahr. Kuhfield und Tarasawa (2020) gehen davon aus, dass Einbrüche in den Kompetenzentwicklungen insbesondere in den Grundschulen zu verzeichnen sein werden.
Aus Deutschland liegen vereinzelte aktuelle Befunde vor: Schult et al. (2021) zeigen Lernrückstände für baden-württembergische Fünftklässler, die mit den internationalen Befunden korrespondieren; Depping et al. (2021) können diese Ergebnisse für Hamburg nicht replizieren.
Da der pandemiebedingte Lockdown erstmalig in der Nachkriegszeit zu Unterrichtsausfall im substanziellen Umfang führte, liegen kaum Studien vor, aus denen Projektionen erfolgen können.

Jedoch konnte Kaffenberger (2021) mit internationalen Daten zeigen, dass Lernverluste von Schüler:innen, denen aufgrund von Naturkatastrophen in der 3. Klassenstufe ein Unterrichtsausfall von einem Drittel Schuljahr entstanden war, sich bis zum Ende der 10. Klasse auf ein ganzes Schuljahr kumulieren, wenn keine kompensatorischen Maßnahmen ergriffen werden.

Erhebliche Einschränkungen der Voraussetzungen psychosozialer Entwicklung bilden sich in den Erfahrungen der Schüler:innen ab. In einer Studie von Ravens-Sieberer et al. (2021) berichten 71 % von ihnen von einem gesteigerten Belastungserleben aufgrund der Kontaktbeschränkungen; 39 % geben an, dass sich die Beziehungen zu Freund:innen verschlechtert haben. In einer Studie von Andresen u.a. (2021a, 2021b) geben 25% der 12.500 befragten Jugendlichen an, den Eindruck zu haben, dass ihre Anliegen während der Pandemie nicht gehört werden, weitere 30% geben an, dass dies nur teilweise der Fall ist. Weniger als 10% der befragten Jugendlichen haben den Eindruck, dass die Politik die Sorgen der Jugendlichen berücksichtigt. 46% sagen, dass sie Angst vor der Zukunft haben. Die Jugendlichen kritisieren auch, dass im Zuge der Pandemie die Thematisierung ihres Aufwachsens in hochentwickelten, arbeitsteiligen Gesellschaften auf die Rolle von Schüler:innen reduziert wird.

2.1 Inwiefern hängen Art und Ausmaß solcher Folgen von der spezifischen Lebenssituation der Schüler (etwa Familien-, Wohn- und Betreuungssituation, Migrationshintergrund) ab?

Die Pandemie trifft auf eine Situation, in der die familiäre, soziale Herkunft der Schüler:innen (z.B. sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund) ohnehin von erheblichem Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg ist. In der Bundesrepublik Deutschland ist dieser Zusammenhang stärker als in anderen OECD-Ländern und G7 Staaten (OECD, 2018). Diesbezügliche Disparitäten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) werden aufgrund des pandemiebedingten Unterrichtsausfalls verstärkt. Bereits unter den Bedingungen verminderten Präsenzunterrichts kann die Schule ihre Funktion, die auf organisatorische Unabhängigkeit von den Familien angewiesen ist, nicht mehr uneingeschränkt erbringen. Empirische Unterfütterung erhält diese Annahme der Verschärfung sozial ungleicher Bildungschancen durch Befunde aus aktuellen Studien, die mehrere Mechanismen aufzeigen, über die Bildungsungleichheit verstärkende Effekte eintreten:

Für NRW konnte gezeigt werden, dass Schulschließungen sowohl mit dem lokalen Pandemiegeschehen als auch mit dem sozialräumlichen Umfeld der Schule in einem Zusammenhang stehen (Schräpler et al., 2021). Im Brahm et al. (2021) zeigten ebenfalls für NRW auf, dass im Zeitraum vom 18. Mai bis 30. Juni 2020 insgesamt 60-75 % des nominalen Unterrichtsvolumens in Distanz angeboten wurde, wobei an Schulen in privilegierten Standorten signifikant mehr Präsenzunterricht erteilt wurde als an Schulen in deprivierten Standorten.
Zudem sinkt nach Einschätzungen von Schulleitungen mit dem Anteil benachteiligter Schüler:innen an einer Schule deren Erreichbarkeit (Gogolin et al., 2021).

Schüler:innen aus sozial und bildungsbenachteiligten Familien erfahren im Fernunterricht weitere Benachteiligungen aufgrund der Wohnsituation und verminderter technischer Ausstattungen (vgl. Helm et al., 2021; Geis-Thöne, 2021) . Zudem geben Eltern mit formal niedriger Bildung häufiger als andere Eltern an, nicht über die nötigen Kenntnisse für die Unterstützung ihrer Kinder zu verfügen (Eickelmann & Drossel, 2020).

Mit Blick auf die Gruppe benachteiligter Schüler:innen schlussfolgern Huber und Helm (2020), dass aber nicht primär die technische Ausstattung, sondern die *mangelnden Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen und zur selbstständigen Organisation des Tagesablaufs* den Lernerfolg einschränken, mithin Fähigkeiten, die im Präsenzunterricht gefördert werden.

2.2 Inwiefern können sich etwaige, durch den Wegfall von Präsenzunterricht entstandene Defizite bei der Persönlichkeitsentwicklung, der Bildung und der Ausbildung nachteilig auf die spätere Teilhabe der betroffenen Schüler am gesellschaftlichen und beruflichen Leben auswirken?

Unstrittig ist der enge Zusammenhang schulischer Bildung mit der Beteiligung an beruflicher und/oder akademischer Bildung, Erwerbstätigkeit, politischem und ehrenamtlichem Engagement, Gesundheit (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht, 2020). Dohmen und Hurrelmann (2021) sprechen zwar nicht pauschal von einer benachteiligten „Corona-Generation", weisen aber darauf hin, dass sich aber für eine „größere Gruppe von jungen Menschen" die Zukunftschancen „durch die Entwicklungen des vergangenen Jahres höchstwahrscheinlich deutlich verschlechtert haben" (ebd., S. 278). Es ist davon auszugehen, dass der Ausfall von Präsenzunterricht für die oben genannten längerfristigen Ergebnisse von Bildung über die Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb und die Bildungsverläufe negative Folgen haben wird, wenn keine geeigneten kompensatorischen Maßnahmen ergriffen werden.
Insbesondere frühe Bildungsprozesse zeigen langfristig große Auswirkungen, da aufgrund des kumulativen Charakters von Bildung hier die Grundlagen für eine weitergehende Lernbereitschaft und erfolgreiche Bildungsverläufe gelegt werden. Auch bildungsökonomische Studien zeigen, dass Investitionen in die Qualität der frühen Bildung vermittelt über die späteren Teilhabechancen den nachhaltigsten volkswirtschaftlichen Nutzen haben (z.B. Cunha & Heckman 2007).

In besonderer Weise wirkt sich der skizzierte Zusammenhang bei leistungsschwächeren Schüler:innen und denen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Es ist davon auszugehen, dass diese Schüler:innen besonders deutlich und nachhaltig vom Wegfall des Präsenzunterrichts betroffen sind, weil hier mit Wegfall des Präsenzunterrichts auch die Möglichkeit gezielter pädagogischer und therapeutischer Begleitung ausblieb. Zudem zeigen Studien, dass vor allem sog. leistungsschwächere Kinder und Jugendliche Probleme beim Distanzlernen hatten (LIfBi, 2021).

2.3 In welchem Umfang und wie können durch den Wegfall von Präsenzunterricht entstehende Defizite möglichst vermieden und bereits entstandene Defizite ausgeglichen werden?

Die oben geschilderte Abhängigkeit der Folgen pandemiebedingten Unterrichtsausfalls von der sozialen Herkunft der Schüler:innen führt dazu, dass auch die Ressourcen für die Kompensation der Folgen unterschiedlich verteilt sind. So fühlt sich nach Huber et al. (2020) ein Viertel der Schüler:innen in ihrem Lernerfolg nicht beeinträchtigt; Heller und Zügler (2020) berichten von 36 – 52 %, die angeben im Fachunterricht außerhalb der Präsenz viel zu lernen. Der Umstand, dass Lerneinbußen sich nicht durchgängig empirisch belegen lassen (z.B. Depping et al., 2021), lässt vermuten, dass die während der Schulschließung ergriffenen Maßnahmen die Verluste zumindest teilweise auffangen. Allerdings ist dabei in Rechnung zu stellen, dass sich diese Effekte sehr ungleich über die Schülerschaft verteilen (siehe oben). Zu erwarten ist, dass sich die bereits bestehenden sozialen Disparitäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs verschärfen werden.

Befunde, die Maßnahmen zum Ausgleich entstandener Defizite betreffen, weisen zurück auf die große Bedeutung von Präsenz. So zeigt Kaffenberger (2021) die begrenzte Wirksamkeit von Maßnahmen wie Ferienkursen und die Wirksamkeit von Programmen, die unterrichtsintegriert bzw. unterrichtsergänzend angelegt sind. Als entscheidende Bedingung für den Ausgleich von Defiziten bspw. in Tutorenmodellen erweist sich die fachliche Kompetenz des Personals und die Qualität der Abstimmung mit den Lehrkräften in der Schule (Nickow et al., 2020).

3. Gibt es Erkenntnisse zu (insbesondere bleibenden) gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Schülern infolge des Wegfalls von Präsenzunterricht? In welchem Umfang und wie können etwaige gesundheitliche Beeinträchtigungen der Gesundheit der Schüler durch den Wegfall von Präsenzunterricht vermieden oder bereits eingetretene Beeinträchtigungen ausgeglichen werden?

Die Einschätzung der gesundheitlichen Folgen fällt in die Zuständigkeit der Medizin und Psychologie, als in schulischen Fragen mit der Erziehungswissenschaft kooperierenden Disziplinen. Aufgrund der Relevanz einschlägiger Studien auch für die Bildungsforschung werden hier einige Befunde zusammengefasst:

- vermehrte negative somatische/kognitive Reaktionen (Konzentrations- und Schlafschwierigkeiten) (Larsen et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021),
- 40% (vor der Pandemie 15%) der 11- bis 17-Jährigen weisen einen niedrigen Wert bei HRQoL (health-related quality of life) auf (Ravens-Sieberer et al., 2021),
- Prävalenz für psychische Erkrankungen liegt für 7- bis 17-Jährige während der Pandemie bei 18 % (vorher 10%), wobei die Gruppe der 7- bis 10-Jährigen signifikant stärker davon betroffen ist (Ravens-Sieberer et al., 2021),
- benachteiligte Kinder und Jugendliche weisen ein höheres Risiko für psychische Gesundheitsprobleme auf (Ravens-Sieberer et al., 2021).

4. *Welche Bedeutung kommt der Schule als Raum des Schutzes vor Gefahren wie Misshandlungen und Übergriffen zu, und welche Folgen hat der Wegfall von Präsenzunterricht insoweit?*

Die Anwesenheit der Schüler:innen in der Schule ist eine wichtige Voraussetzung für das Erkennen etwaiger Kindeswohlgefährdungen durch die Lehrkräfte, die im Distanzunterricht nicht mehr gegeben ist. Studien verweisen darauf, dass mit den Schulschließungen im ersten Lockdown die Prävalenzrate im Bereich der Kindesmisshandlung gestiegen ist (Jentsch & Schnock, 2020), z.B. anhand deutlich gestiegener Fallzahlen in einschlägigen (telefonischen) Eltern- und Familienberatungsangeboten. An einer erhöhten Prävalenz von Ängsten und psychischen Symptomen unter Erwachsenen während der Pandemie insgesamt sowie an einer deutlichen Zunahme von Paarstreitigkeiten (auch in Verbindung mit physischer Gewalt) (Betsch et al., 2020; Steinert & Ebert 2020), lässt sich insbesondere die zusätzliche psychische Belastung der Eltern (Tian et al., 2020) erkennen, die maßgeblich mit dem Wegfall der außerhäuslichen Betreuung der Kinder und Jugendlichen und ggf. den Anforderungen des Lernens in der häuslichen Umgebung zusammenhängt (Geis-Thöne, 2021). Die permanente Präsenz in der familiären Wohnung, die für Kinder und Jugendliche ohnehin eine Belastung darstellt, birgt damit u.U. (gerade in beengten Wohnverhältnissen) auch ein erhöhtes Risiko, Opfer häuslicher Gewalt zu werden. Die Anwesenheit der Schüler:innen in der Schule entlastet insofern und bietet bei entsprechend wahrgenommener pädagogischer Verantwortung durch Lehrkräfte und sozialpädagogisches Personal einen Schutzraum, in dem auf etwaige familiär bedingte Probleme von Schüler:innen bis hin zu Kindeswohlgefährdungen reagiert werden kann.

5. *Wie wirkt sich der Wegfall von Präsenzunterricht auf das Zusammenleben in der Familie, die Organisation des Familienlebens und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus?*

Schülerinnen und Schüler berichten größtenteils von erfolgter emotionaler Unterstützung seitens ihrer Eltern. Rund zwei Drittel erhalten nach Holtgrewe et al. (2020) diesbezüglich ausreichend Unterstützung. Ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler wird demnach allerdings nicht ausreichend unterstützt. Dies betrifft wiederum eher Familien in benachteiligten sozialen Lagen und/oder Familien mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
Beobachtet wird zudem eine (Re-)Traditionalisierung von Geschlechterverhältnissen während der Krise: 81% der Mütter (Wildemann & Hosenfeld, 2020) und 59% bzw. 84% der Schüler:innen berichten (Schober et al., 2020; Heller & Zügel 2020), dass die elterliche Lernunterstützung in erster Linie von den Müttern geleistet wird.

5.1 Wie hoch ist die Belastung der Eltern durch Übernahme von Aufgaben der Schule?

Angaben über die erhöhte elterliche Unterstützung beim schulischen Lernen schwanken zwischen durchschnittlich einer halben Stunde am Tag (Wößmann et al., 2020) und durchschnittlich 3 Stunden am Tag (Eickelmann & Drossel, 2020). Die elterliche Belastung aufgrund der häuslichen Unterstützung ihrer Kinder bildet sich in vermehrtem Streit ab, von dem in der Studie von

Wößmann et al (2020) ein Drittel der Eltern und in der Studie der Vodafone-Stiftung von Eickelmann & Drossel (2020) 43 % der Eltern berichten.
Als belastend empfunden wurde der Mangel an Kenntnissen, die zur Unterstützung der Kinder erforderlich sind, von 35 % der Eltern; mit einer relativen Häufigkeit von 43 % sind insbesondere Eltern mit niedriger formaler Bildung davon betroffen. Damit ist ein bekannter Rollenkonflikt verschärft, der unabhängig von der Pandemie darin besteht, dass die systematische Anleitung und Begleitung des fachlichen Lernens üblicherweise nicht Bestandteil der Eltern-Kind-Beziehungen ist.
Nusser et al. (2021) berichten, dass 23% der Eltern mit Unterstützung, Informationsweitergabe und Lernmaterialien von der Schule unzufrieden waren. Nach Befunden von Porsch & Porsch (2020) geben 28% der Eltern von Grundschüler:innen an, keine Unterstützung von Lehrpersonen erhalten zu haben; knapp die Hälfte der befragten Eltern sagten, keinen Kontakt zur Lehrkraft zu haben, 22 % (Porsch & Porsch, 2020) bzw. 44 % (Heller & Zügel, 2020) der Eltern fanden sich schlecht durch die Schule unterstützt. Auch Andresen et al. (2020) bestätigen dies: Ca. 60% der befragten Erwachsenen mit Kindern unter 15 Jahren im Haushalt sahen ihre Bedürfnisse nicht hinreichend berücksichtigt (Andresen et al., 2020).

6. *Inwiefern können die verschiedenen Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht durch die Einrichtung einer Notbetreuung aufgefangen werden?*

Eine „Notbetreuung" kann per Definition die Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht nicht auffangen, sondern im günstigen Fall lediglich für die Schüler:innen, denen keine häuslichen Ressourcen für die Beteiligung am Fernunterricht zur Verfügung stehen bzw. die aus benachteiligten Milieus kommen, einen Lern- und Kommunikationsort bieten und darüber auch Familien (einschließlich der familialen Wohnverhältnisse) entlasten. Die Qualität der dort erhaltenen Unterstützung ist von der Qualifikation des Personals abhängig. Einen Ersatz für den Präsenzunterricht bietet die Notbetreuung weder im Hinblick auf die erzieherischen und sozialisatorischen Funktionen noch auf die Bildungsziele, die nicht in einem betreuenden Setting erreicht werden können. Dem Erreichen schulischer Ziele in einer Notbetreuung steht zudem entgegen, dass die Inanspruchnahme und Beteiligung an entsprechenden Angeboten weder pädagogisch motiviert noch gesteuert erfolgt. Dennoch kann die Ermöglichung einer Notbetreuung zur Entlastung und Entspannung für die Familien beitragen, die mit der Übernahme delegierter pädagogischer Aufgaben oder angesichts der Überlagerung von häuslichem Fernunterricht und Homeoffice besonders beansprucht sind.

7. *Wie wird die Belastung von Schülern und Eltern durch die Pflicht zur wöchentlich zweimaligen Testung eingeschätzt?*

Gegen die Durchführung von Tests oder die Überprüfung außerhalb der Schule durchgeführter Tests an einzelnen Schulen sehen wir keine schulpädagogischen Bedenken, sofern Testungen aus epidemiologischen Gründen angezeigt sind. Voraussetzungen, für die Einzelschulen keine Verantwortung tragen können, sind die Bereitstellung der erforderlichen Tests und die Klärung

von Haftungsfragen. Es ist mit Mehrbelastungen der Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern insbesondere in zeitlicher Hinsicht und aufgrund variierender Bereitschaft zur Durchführung der Tests zu rechnen. Für das Zeitmanagement sind zuverlässige schulinterne Absprachen im Rahmen administrativer Unterstützung durch die aufsichtführenden Behörden und die kommunalen Gesundheitsbehörden erforderlich. Testung sowie die Bereitschaft zur Beteiligung an Tests können gemeinsam mit den Schüler:innen thematisiert werden. Die Kommunikation der Testergebnisse sowie der Umgang mit den Reaktionen von Schüler:innen auf die Testergebnisse erfordern von den Lehrkräften Sensibilität.

Zu vermeiden ist es, Schulen als Zentren breit angelegter kommunaler Testung zu verstehen. Die mit der Testung verbundenen Beeinträchtigungen können in Kauf genommen werden, sofern Schulen selbst das pandemische Geschehen belasten.

Literaturverzeichnis

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021a). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe.* Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.unihildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo_und_KiCo/Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf [24.06.2021].

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021b). *Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen.* Jugendalltag 2020. https://dx.doi.org/10.18442/163

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media GmbH & Co. KG.

Betsch, C., Korn, L., Felgendreff, L., Eitze, S., Schmid, P., Sprengholz, P. & von Rüden, U. (2020). German COVID-19 Snapshot Monitoring (COSMO)-Welle 16.

Brakemeier, E. L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 49*, 1-31, https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574

Chénier, M.-A., Maldonado, J. E. & de Witte, K. (2021). Die Auswirkungen von Schulschließungen auf standardisierte Testergebnisse. In Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 149-164). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review, 97*(2), 31-47.

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* (S. 51–79). Münster: Waxmann Verlag.

Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2021a). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (2021b). Zusammenfassung und Einordnung: Wird es eine „Corona Generation" geben? In Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 276-297). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *SCHULE AUF DISTANZ. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland.*

Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf [28.06.2021].

Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.) (S. 225 – 233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic.* https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7

Geis-Thöne, W. (2021). Das häusliche Umfeld determinidiert den Problemdruck im Lockdown. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Eds.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (pp. 20-37). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gogolin, I., Köller, O. & Hastedt, D. (2021). *KWiK – Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWiK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020.* Verfügbar unter: https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2021/21-03-09-kwik-studie-zwischenergebnisse.html [30.06.2021].

Heller, S. & Zügel, O. (2020). *„Schule zu Hause" in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern.* Deutsche Telekom Stiftung. Verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf [28.06.2021].

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. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*, 237 – 311.

Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C. & Vana, I. (2020). Von Risikogruppen zu Gestaltungschancen: Lernen im Ausnahmezustand. *Beitrag zum Momentum-Kongress Online, 15*, 18.

Huber, S. G. & Helm, C. (2020). *Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler* innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, 37-60.

im Brahm, G., Reintjes, C. & Görich, K. (2021.) Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. In C. Reintjes, R. Porsch & D. im Brahm (Hrsg.). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde. Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137-162). Münster: Waxmann Verlag.

Jentsch, B. & Schnock, B. (2020). Kinder im Blick? Kindeswohl in Zeiten von Corona. *Sozial Extra, 44*(5), 304-309.

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.

Klein, W. (2021). Wie gehen deutsche Schulen mit der Corona-Krise um?. Ergebnisse des deutschen Schulbarometers. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie*

Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden (S. 80-94). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015.*

Kuhfield, M. & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement. Brief. *NWEA*.

Larsen, L., Helland, M. S. & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European Child & Adolescent Psychiatry.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x

LIfBi - Leibniz-Institut für Bildungsverlaufe (2021). *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause*. NEPS Corona & Bildung, 5. Bamberg: LIfBi.

McElvany, N., Lepper, C., Lorenz, R. & Brüggemann, T. (2021). Unterricht während der Corona-Pandemie. In Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 64-79). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nickow, A., Oreopoulos, P. & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on preK-12 Learning: a systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *NBER WORKING PAPER SERIES. Working Paper 27476.*

Verfügbar unter: http://www.nber.org/papers/w27476 [28.06.2021].

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*, 33-50.

OECD – OECD Publishing. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility.* Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.

Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.) *"Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61-78). Münster; New York: Waxmann Verlag.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie–Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 1-10.

Refle, J.-E., Voorpostel, M., Lebert, F., Kuhn, U., Klaas, H. S., Ryser, V.-A., Dasoki, N., Monsch, G.-A., Antal, E. & Tillmann, R. (2020). *First results of the Swiss household panel—Covid-19 study.* Lausanne: FORS University of Lausanne.

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. Wien: Universität , Fakultät für Psychologie. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf [01.07.2021].

Schräpler, J., 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* (S. 279-308). Münster: Waxmann Verlag.

Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2021). Lese-und Mathematikleistungen zu Beginn der 5. Klasse vor und nach der ersten COVID-19-Welle. *Bildung und Corona*, 53-54.

Schwerzmann, M. & Frenzel, S. (2020). *Umfrage zum Fernunterricht. Ergebnisse der Befragung im Juni 2020.* Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement.

Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Eds.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Steinert, J. & Ebert, C. (2020). *Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse*. Unveröffentlichtes Manuskript, Technische Universität München.

Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchges. (WBForum; 82).

Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J. & Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry research*, *288*, 112992.

Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. *Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*.

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.

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.