

W/W 15.7.21

Prof. Dr. L. Wößmann, ifo Institut, Postfach 86 04 60, 81631 München

Bundesverfassungsgericht
Erster Senat
Der Vorsitzende
Postfach 1771
76006 Karlsruhe

Bundesverfassungsgericht	
Eing. 1.7.07.21	12-13
_____ Doppel _____ Bd.	
<i>A</i> _____ Anlage _____ Doppel	

Prof. Dr. Ludger Wößmann
ifo Zentrum für Bildungsökonomik
Poschingerstraße 5
81679 München

T [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

15. Juli 2021

**Ihre Bitte um Stellungnahme im Rahmen der Verfassungsbeschwerdeverfahren
1 BvR 971/21 und 1 BvR 1069/21**

Original

Kopie

Sehr geehrter Herr Prof. Harbarth,

vielen Dank für Ihr Schreiben mit Datum vom 2. Juni 2021, in dem Sie mich um Stellungnahme zum Fragenkatalog im Rahmen der Verfahren zu den Verfassungsbeschwerden **1 BvR 971/21** und **1 BvR 1069/21** bitten. Aufgrund meines fachwissenschaftlichen Hintergrundes möchte ich mich zu den **Fragen 1.2 und 1.5** äußern:

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?

Vom ifo Zentrum für Bildungsökonomik haben wir im Juni 2020 eine deutschlandweite Befragung von über 1000 Eltern und im Februar/März 2021 von über 2000 Eltern von Schulkindern durchgeführt, die Aufschluss über einige Aspekte der Auswirkungen des Wegfalls von Präsenzunterricht auf die Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Ausbildung der betroffenen Schülerinnen und Schüler geben. Die Befragungen beinhalten zum einen jeweils eine Zeitznutzungsstudie der Schulkinder. Zum anderen wurden die Eltern auch über die Aktivitäten der Schulen, die Erfahrungen der Familien im Homeschooling und die Lebenssituation der Kinder während der Pandemie befragt. Die Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in die Lernumwelten der Schulkinder in den beiden Phasen der Schulschließungen. Die über die Ergebnisse berichtende Studie „Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?“, die ich gemeinsam mit V. Freundl, E. Grewenig, P. Lergetporer, K. Werner und L. Zierow verfasst habe, liegt bei bzw. ist hier verlinkt. Die Stichproben der Elternbefragungen in den beiden Phasen der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 und Anfang 2021 wurden jeweils so gezogen, dass sie die Merkmale der Grundgesamtheit der Eltern von Schulkindern in Deutschland möglichst gut abbilden. Methodische Details finden sich auf S. 37-38 der beiliegenden/verlinkten Studie.

[<https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>]

Hier ein kurzer Einblick in wichtige Befunde, die in Bezug auf die genannte Fragestellung informieren: Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben die Schulkinder im Durchschnitt 4,3 Stunden pro Tag mit schulischen Tätigkeiten verbracht. Das ist eine knappe Dreiviertelstunde mehr als während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020, aber drei Stunden weniger als an einem üblichen Schultag vor Corona. Fast jedes vierte Kind (23%) hat sich nicht mehr als zwei Stunden am Tag mit Schule beschäftigt. Die Zeitnutzungsstudien ergeben, dass die Schulkinder täglich mehr Zeit mit Fernsehen, Computerspielen und Handy verbracht haben als mit Lernen für die Schule. (Siehe zu diesen Aspekten Abb. 1-3 und den Text auf S. 38-39 der beiliegenden/verlinkten Studie.)

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Video) hatten, ist von 6% im Frühjahr 2020 auf 26% Anfang 2021 angestiegen. 39% der Schülerinnen und Schüler hatten solch einen Unterricht aber auch noch Anfang 2021 nur maximal einmal pro Woche. Die Mehrzahl der Eltern (56%) denkt, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause weniger lernt als im regulären Unterricht in der Schule, 22% denken das Gegenteil. 59% der Eltern denken, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 viel weniger gelernt hat als sonst in der Schule. (Siehe zu diesen Aspekten die Abb. 4, 8, 9 und 11 und den Text auf S. 40-43 der beiliegenden/verlinkten Studie.)

Für die Hälfte der Kinder war die Situation während der Schulschließungen eine große psychische Belastung. Das ist deutlich mehr als während der ersten Schließungen (38%). 76% der Eltern geben an, dass es für ihr Kind eine große Belastung war, nicht wie gewohnt Freundinnen und Freunde treffen zu können. Im Einklang damit berichtet mehr als die Hälfte der Eltern, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben. Ein knappes Drittel (31%) der Eltern gibt zudem an, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie z.B. wegen Bewegungsmangel an Körpergewicht zugenommen hat. Skalen der sozio-emotionalen Lage deuten bei einem Teil der Schulkinder auf negative Auswirkungen auf die emotionale Lage und die Konzentrationsfähigkeit hin. (Siehe zu diesen Aspekten die Abb. 11-14 und den Text auf S. 43-47 der beiliegenden/verlinkten Studie.)

Aufgrund dieser Befunde gehe ich davon aus, dass der Wegfall des Präsenzunterrichts ganz erhebliche negative Folgen auf die Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Ausbildung vieler Kinder und Jugendlicher hat.

Auf Unterschiede nach den verschiedenen Schularten gehen die Fußnoten 4, 5, 7 und 8 der beiliegenden/verlinkten Studie ein. Für weitere Details zu schulspezifischen Ergebnissen siehe auch Table A7 in der Studie „COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students“ (CESifo Working Paper 8648), die ich gemeinsam mit E. Grewenig, P. Lergetporer, K. Werner und L. Zierow verfasst habe. [https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf]

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

Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Folgen bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern besonders groß ausfallen dürften: Kinder aus bildungsfernen Familien und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, denen das selbständige Lernen ohne die übliche Unterstützung der Lehrkräfte besonders schwerfällt. Nicht-Akademikerkinder erhielten während der Schulschließungen

deutlich seltener Online-Unterricht und hatten – wie auch leistungsschwächere Kinder – weniger individuellen Kontakt zu ihren Lehrkräften. Auch die Effektivität des Lernens zu Hause wird für Nicht-Akademikerkinder und leistungsschwächere Kinder als deutlich geringer eingeschätzt. Darüber hinaus sind Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener in den Genuss von Fördermaßnahmen gekommen als Akademikerkinder. Details dazu finden sich auf den Seiten 47-50 der beiliegenden/verlinkten Studie.

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 Leben auswirken?

Aufgrund meines fachwissenschaftlichen Hintergrundes nehme ich zu den möglichen Auswirkungen aus ökonomischer Sicht Stellung. Der positive Einfluss von Schulbesuch und Kompetenzerwerb auf den individuellen und gesamtwirtschaftlichen Wohlstand ist einer der robustesten Befunde in der empirischen Wirtschaftsforschung. Auf den entsprechenden Forschungsstand habe ich in der beiliegenden und hier verlinkten Studie „Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können“ hingewiesen. Eine umfangreiche Forschungsliteratur legt nahe, dass der Verlust von Kompetenzen, die dem Äquivalent des Lernens von einem Schuljahr entsprechen, im Durchschnitt mit knapp 10 Prozent geringerem Erwerbseinkommen über das gesamte Berufsleben einhergehen.

[<https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-06-woessmann-corona-schulschliessungen.pdf>]

Für eine ähnliche Diskussion mit einer ausführlicheren Herleitung der gesamtwirtschaftlichen Effekte siehe auch den zusammen mit E.A. Hanushek für die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) verfassten Bericht „The Economic Impacts of Learning Losses“.

[<https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>]

Leider liegen für Deutschland keine flächendeckenden Daten über den Lernverlust durch den Wegfall des Präsenzunterrichts vor. Aber die aktuelle Forschung insgesamt deutet darauf hin, dass die Lernverluste im Durchschnitt in etwa der Dauer der Schulschließungen entsprechen könnten. Darüber hinaus zeigen Untersuchungen früherer andauernder Schulschließungen (streikbedingte Schulschließungen, vorab geplante Kurzsuljahre und lange Schulferien), dass ausbleibender Schulunterricht die Kompetenzentwicklung und den zukünftigen Arbeitsmarkterfolg dauerhaft schmälert.

Insofern gehe ich davon aus, dass sich der Wegfall des Präsenzunterrichts deutlich auf die späteren Teilhabechancen der betroffenen Schülerinnen und Schüler am gesellschaftlichen Leben auswirken wird. Beispielsweise ist zu befürchten, dass der Anteil eines Jahrgangs, der es nicht schafft, eine Berufsausbildung zu beginnen oder erfolgreich abzuschließen, spürbar ansteigt. In Deutschland liegt die Arbeitslosigkeit von Menschen mit berufsqualifizierendem Abschluss bei 3,3 Prozent, ohne bei 17,0 Prozent. Dies deutet auf einen deutlichen Verlust zukünftiger Teilhabechancen hin. Auch im Bereich der höheren Bildung ist mit einer Einschränkung zukünftiger Teilhabechancen zu rechnen, weil ein Teil der Schulabsolventinnen und -absolventen nicht die notwendigen Kompetenzen erlangt haben wird, um das ansonsten angestrebte Studium in einem anspruchsvollen Studienfach erfolgreich durchzuführen.

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?

Unsere oben genannte Elternbefragung gibt einige Einblicke in das Zusammenleben in der Familie während der Schulschließungen. Während der Schulschließungen Anfang 2021 gaben 40% der Eltern an, dass sie sich mit ihrem Kind mehr gestritten haben als sonst. Während der Schulschließungen in Frühjahr 2020 lag dieser Wert noch bei 28%. Gleichwohl geben 71% der Eltern an, dass ihre Familie mit der Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 gut klargekommen ist. Das sind allerdings deutlich weniger als während der Schulschließungen im Frühjahr 2020, als dies noch 89% waren. (Siehe zu diesen Aspekten Abb. 11 und den Text auf S. 43-44 in der beiliegenden/verlinkten Studie.)

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

Während der Schulschließungen Anfang 2021 gaben 52% der Eltern an, dass die Situation Anfang 2021 für sie eine große psychische Belastung war. Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 war der Anteil von Eltern, die von großen psychischen Belastungen berichteten, mit 38% noch deutlich geringer (ebenfalls Abb. 11 auf S. 44 in der beiliegenden/verlinkten Studie).

Insgesamt denke ich, dass die Befunde darauf hindeuten, dass die Situation des anhaltenden Wegfalls von Präsenzunterricht für viele Eltern und Familien eine extreme Belastung dargestellt hat.

Mit freundlichen Grüßen



Prof. Dr. Ludger Wößmann

Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre, Ludwig-Maximilians-Universität München
Leiter, ifo Zentrum für Bildungsökonomik, München

Ludger Wößmann

Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können

IN KÜRZE

Wie werden sich die mehrmonatigen Schließungen der Schulen für alle Schüler*innen aufgrund der Corona-Pandemie auf die zukünftige Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken? In der empirischen Wirtschaftsforschung gibt es kaum robustere Befunde als den positiven Einfluss von Schulbesuch und Kompetenzerwerb auf wirtschaftlichen Wohlstand. Geht etwa ein Drittel eines Schuljahres an Lernen verloren, so geht dies über das gesamte Berufsleben gerechnet im Durchschnitt mit rund 3–4% geringererem Erwerbseinkommen einher. Darüber hinaus zeigen Untersuchungen streikbedingter Schulschließungen, vorab geplanter Kurzschuljahre und langer Schulferien, dass ausbleibender Schulunterricht die Kompetenzentwicklung und den zukünftigen Arbeitsmarkterfolg dauerhaft schmälert. Deshalb steht bei den aktuellen Herausforderungen der Bildungspolitik sehr viel auf dem Spiel. Sie muss alles daransetzen, dass alle Kinder und Jugendlichen – mit oder ohne Präsenz in der Schule – umgehend wieder lernen.

Um die Ausbreitung der Corona-Pandemie zu verlangsamen, wurden alle Schulen deutschlandweit ab dem 15. März 2020 geschlossen. Etwas Vergleichbares zu diesen mehrmonatigen Schulschließungen für alle Schüler*innen hat es in der Vergangenheit nicht gegeben. Daher kann niemand vorhersagen, wie sich die Schließungen auf die zukünftige Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken werden. Aber die Forschung hat durchaus intensiv untersucht, wie sich Schulbesuch in der Vergangenheit auf die Chancen am Arbeitsmarkt und auf die volkswirtschaftliche Entwicklung ausgewirkt hat.

Der vorliegende Beitrag nutzt die Erkenntnisse dieser Forschung, um abzuschätzen, wie die ökonomischen Auswirkungen des ausbleibenden Lernens aufgrund der geschlossenen Schulen ausfallen könnten. Dazu fasst er eine umfangreiche Literatur zusammen, die den Zusammenhang von Kompetenzen und Bildungsjahren einerseits und individuellem und gesamt-

wirtschaftlichem Einkommen andererseits untersucht hat. Darüber hinaus berichtet er über Untersuchungen, wie sich verschiedene Beispiele ausbleibenden Schulunterrichts in der Vergangenheit langfristig auf die betroffenen Schüler*innen ausgewirkt haben.

LERNAUSFALL IM SCHULISCHEN AUSNAHMEBETRIEB

Für die meisten Kinder und Jugendlichen hat seit Mitte März 2020 für viele Wochen in den Schulen kein Unterricht stattgefunden. Es ist wenig darüber bekannt, wie intensiv das Lernen zuhause in der Gesamtheit der Schüler*innen ausfällt und was das für die Entwicklung der schulischen Kompetenzen bedeutet. Es gibt aber Hinweise, dass bei vielen Kindern und Jugendlichen derzeit wenig gezieltes Lernen stattfindet. Jedenfalls fällt interpersoneller Unterricht oder direktes Beibringen durch Lehrkräfte in der Zeit des Distanzlernens zumeist aus. Onlineunterricht mit Video ist während der Schulschließungen eher die Ausnahme als die Regel.¹ Die übliche Form des Distanzunterrichts besteht darin, dass den Kindern und Jugendlichen klassische Aufgabenblätter zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden. Wie effektiv dies ist und wie viele Schüler*innen sich tatsächlich ausgiebig mit den Aufgaben auseinandersetzen, ist derzeit unklar.

Sicher ist, dass es sehr große Unterschiede zwischen verschiedenen Kindern und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten gibt. So hat eine Befragung der letzten beiden Gymnasialklassen in acht Bundesländern während der Schulschließungen ergeben, dass 37% der Oberstufenschüler*innen täglich weniger als zwei Stunden mit schulbezogenen Tätigkeiten verbringen (siehe Anger et al. 2020). Nur 27% machen mindestens vier Stunden lang etwas

¹ So hat eine Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder in der ersten Aprilhälfte von Infratest dimap im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (2020) ergeben, dass nur 7% der Kinder täglich Unterricht durch Lehrkräfte über Videotools haben. Bei rund 80% ist dies seltener als einmal pro Woche der Fall. Dies deckt sich mit einer Befragung unter Lehrkräften Anfang April von Forsa im Auftrag der Robert Bosch Stiftung (2020), nach der (ohne Angabe der Häufigkeit) nur 14% der Lehrkräfte Unterrichtsstoff in Videokonferenzen vermitteln. An Grundschulen gaben 47% der Lehrkräfte an, mit weniger als der Hälfte der Schüler*innen regelmäßigen Kontakt zu haben.

für die Schule – was auch noch nicht unbedingt einem üblichen Schultag plus Hausaufgaben entspricht. Belastbare vergleichbare Daten liegen für die ersten bis zehnten Klassen nicht vor. Für einen nennenswerten Teil der Schüler*innen fällt das Lernen während der Schulschließungen jedenfalls offensichtlich nahezu ganz aus.

Auch wenn die Schulen nun ab Mai 2020 zumindest für einen Teil der Schüler*innen und in zeitlichem Wechsel wieder aufmachen, ist zu erwarten, dass es selbst im nächsten Schuljahr noch lange keinen schulischen Normalbetrieb geben wird. Darüber hinaus ist aus vielen Untersuchungen (etwa den weiter unten beschriebenen Analysen der Kompetenzentwicklung während der Sommerferien) bekannt, dass Lernen ein aufeinander aufbauender dynamischer Prozess ist, bei dem Stillstand Rückschritt bedeutet. Bei geschlossenen Schulen wird nicht nur weniger neues Wissen vermittelt, sondern es gehen auch bereits erworbene Fähigkeiten verloren, auf denen das weitere Lernen aufbauen könnte. Diese Verluste werden umso umfangreicher ausfallen, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Zeit zuhause mit Aktivitäten wie übermäßigem Computerspielen verbringen, die ihre Entwicklung zusätzlich belasten.

Da nicht klar ist, welches Ausmaß der Lernausfall aufgrund der Corona-bedingten Schulschließungen insgesamt haben wird, und da dieser unter den Schüler*innen stark variieren dürfte, werden im Folgenden beispielhaft die Folgen für Kinder und Jugendliche betrachtet, bei denen Lernen im Umfang von einem Drittel Schuljahr entfällt.² Bei Schüler*innen, die während der Schulschließungen im Selbst- oder Digitalunterricht effektiv gelernt haben, wird das Defizit geringer ausfallen (wobei die Aufarbeitung der Lernrückstände anderer Schüler*innen in den wiedereröffneten Schulen den weiteren Fortschritt des Unterrichts auch für sie verlangsamen könnte). Bei Schüler*innen, bei denen es zu Rückschritten im Kompetenzstand gekommen ist, kann der Lernausfall sogar noch größer sein.

ÖKONOMISCHE AUSWIRKUNGEN AUSBLEIBENDEN LERNENS

Die Auswirkungen von Bildung auf Arbeitsmarkt und Wirtschaft sind ein zentraler Bestandteil der bildungsökonomischen Forschung.³ Sie ermöglicht es, die wirt-

schaftlichen Konsequenzen von verlorenen Schuljahren zu quantifizieren. Die empirischen Befunde sind im Einklang mit erklärenden Mechanismen, die Bildung als Investition in Wissen und Fähigkeiten der Bevölkerung betrachten. Bildung stattet die Menschen mit den Fähigkeiten aus, die sie beim Ausführen ihrer Arbeitsaufgaben produktiver machen. Zudem vermittelt Bildung Wissen und Kompetenzen, die die Menschen in die Lage versetzen, neue Ideen und Innovationen hervorzubringen und anzuwenden, die technologischen Fortschritt und gesamtwirtschaftliches Wachstum ermöglichen.

In der folgenden Betrachtung fokussieren wir uns vor allem auf die Auswirkungen der ausbleibenden Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Darüber hinaus sind aufgrund der Schulschließungen aber auch zahlreiche Folgen für die sozial-emotionale und motivationale Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu erwarten. Diese wird insbesondere durch den fehlenden Kontakt mit Mitschüler*innen und die psychische Belastung der Familien während des dauerhaften Aufenthalts in zum Teil engen Wohnverhältnissen eingeschränkt. Auch diese Defizite in der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen dürften sich negativ auf wirtschaftliche Potenziale auswirken.⁴ Hinzu kommen die hier nicht behandelten Folgekosten der Schließung von Kindertageseinrichtungen (Kitas und Kindergärten), die die frühkindliche und weitere Entwicklung der betroffenen Kinder belasten werden (siehe z.B. Heckman 2006).

Kompetenzen und Erwerbseinkommen

Zahlreiche Studien belegen einen starken Zusammenhang der erlernten Kompetenzen mit dem am Arbeitsmarkt erzielten Einkommen. Dabei wird generell einer von zwei Ansätzen gewählt.⁵ Einerseits liegen insbesondere für die USA Studien vor, die die Kompetenzen von Schüler*innen zu Ende ihrer Schulzeit messen und diese Schüler*innen dann nach dem Übergang in den Arbeitsmarkt wieder beobachten. So lässt sich der Zusammenhang der im schulischen Alter gemessenen Kompetenzen mit zumeist in frühen Beschäftigungsjahren gemessenen Erwerbseinkommen berechnen. Andererseits gibt es Studien, die die kognitiven Kompetenzen Erwachsener erheben, um so direkt den Zusammenhang dieser Kompetenzen mit dem aktuellen Einkommen am Arbeitsmarkt für alle Altersgruppen untersuchen zu können. Insgesamt

² Eine Beispielrechnung für Bayern zeigt, dass dies auch ohne Betrachtung des vermutlich eingeschränkten Schulbetriebs im kommenden Schuljahr für die meisten Schüler*innen eine durchaus relevante Größenordnung sein dürfte. Nach dem derzeitigen Plan (Stand: 9. Mai 2020) wird rund die Hälfte der bayerischen Schüler*innen bis zu den Sommerferien maximal drei Wochen in der Schule verbringen. Für diese Schüler*innen werden zwölf Wochen Schule ausgefallen sein. Das entspricht 32% der insgesamt 38 üblichen Wochen des Schuljahres (ohne die insgesamt 14 Ferienwochen gerechnet).

³ Für einen kurzen Überblick über die theoretischen Grundlagen wirtschaftlicher Effekte besserer Bildung und Verweise auf die einschlägige bildungsökonomische Literatur seit den wegweisenden Beiträgen von Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1964) und Jacob Mincer (1974) siehe etwa Woessmann (2016). Bradley und Green (2020) bieten einen aktuellen Überblick über die bildungsökonomische Forschung.

⁴ Für Belege wirtschaftlicher Auswirkungen nichtkognitiver Kompetenzen siehe beispielsweise Heckman, Stixrud und Urzua (2006) und Lindqvist und Vestman (2011). Neben den hier betrachteten monetären Konsequenzen von Bildung sind auch zahlreiche nichtmonetäre Konsequenzen von Bildung belegt (siehe Lochner 2011; Oreopoulos und Salvanes 2011).

⁵ Beispiele für die erste Gruppe an Studien sind Murnane, Willett und Levy (1995), Neal und Johnson (1996), Mulligan (1999), Murnane et al. (2000), Altonji und Pierret (2001), Chetty et al. (2011) sowie Lindqvist und Vestman (2011). Beispiele für die zweite Gruppe an Studien sind Leuven, Oosterbeek und Ophem (2004), Hanushek und Zhang (2009), Hanushek und Woessmann (2012) sowie Hanushek et al. (2015; 2017). Für Überblickartikel siehe etwa Bowles, Gintis und Osborne (2001) sowie Hanushek und Woessmann (2008; 2011).

kommen die Studien beider Ansätze zu sehr ähnlichen Befunden.⁶ Evidenz anhand des zweiten Ansatzes liegt auch für Deutschland vor.

Um den Lernzuwachs in verschiedenen Tests und Untersuchungen vergleichen zu können, wird dieser meist in sogenannten Standardabweichungen der Testergebnisse in der jeweiligen Testbevölkerung ausgedrückt. Als grobe Daumenregel kann gelten, dass Schüler*innen im Durchschnitt pro Schuljahr rund ein Drittel einer Standardabweichung hinzulernen. Der Ausfall von einem Drittel Schuljahr würde dementsprechend rund 10% einer Standardabweichung an verlorenen Testleistungen entsprechen.

Für Deutschland zeigt sich, dass eine zusätzliche Standardabweichung an Kompetenzen im Durchschnitt mit einem 27,4% höheren Erwerbseinkommen einhergeht (siehe Hampf, Wiederhold und Woessmann 2017, Tab. 1).⁷ Dies ergibt sich aus Analysen anhand der Daten des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), dem von der OECD 2011/2012 durchgeführten sogenannten »Erwachsenen-PISA«, das die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren erhoben hat.⁸ In einer weiteren Spezifikation, die nur solche Kompetenzunterschiede berücksichtigt, die auf Unterschiede in den besuchten Bildungsjahren zurückgeführt werden können, entspricht der geschätzte Einkommensgewinn sogar 45,6%. Wenn aufgrund der Schulschließungen also ein Zehntel einer Standardabweichung an Kompetenzentwicklung verlorengehen würde, dann entspräche dies anhand dieser Erkenntnisse einem Einkommensverlust von rund 2,7 bis 4,6% über das gesamte Erwerbsleben.

Neben dem erzielten Einkommen sind höhere Kompetenzen auch signifikant mit der Wahrscheinlichkeit verbunden, überhaupt einer Beschäftigung am Arbeitsmarkt nachzugehen. In derselben Untersuchung gehen um eine Standardabweichung höhere PIAAC-Kompetenzen in Deutschland mit einer um 11,5 Prozentpunkte höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit einher (siehe Hampf, Wiederhold und Woessmann 2017, Tab. 2).

⁶ Dabei hat die Forschung allerdings gezeigt, dass die Einkommenseffekte deutlich unterschätzt werden, wenn nur Personen in den ersten Jahren nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt – etwa bis zum Alter von 35 Jahren – betrachtet werden (siehe Hanushek et al. 2015).

⁷ Dieser Wert stammt aus einer Instrumentalvariablen-Schätzung, die für Messfehler korrigiert, indem sie den zweiten plausiblen Wert des PIAAC-Tests als Instrument für den ersten plausiblen Wert nutzt, und ist deshalb leicht höher als der in Hanushek et al. (2015) berichtete Wert.

⁸ Um zu untersuchen, ob es sich bei dem Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Erwerbseinkommen um einen kausalen Effekt besserer Kompetenzen handelt, nutzen Hanushek et al. (2015) Variation in Kompetenzen aus, die aufgrund von Reformen der Schulpflichtjahre in den US-Bundesstaaten zustande kommt. Die so geschätzten Effekte besserer Kompetenzen sind nochmals deutlich größer als die hier verwendeten Schätzungen. Piopiunik et al. (2020) liefern weitere Evidenz für kausale Effekte kognitiver und sozialer Kompetenzen am Arbeitsmarkt anhand einer experimentellen Lebenslaufstudie unter deutschen Personalleitern.

Bildungsjahre und Erwerbseinkommen

Eine noch weit umfangreichere Literatur untersucht, wie sich zusätzliche Bildungsjahre – die weit leichter zu messen sind als die tatsächlich erworbenen Kompetenzen – auf das Einkommen am Arbeitsmarkt auswirken. In Bezug auf die möglichen Auswirkungen verlorener Schuljahre sind die Ergebnisse sehr konsistent mit der oben berichteten Literatur: Grob gesagt geht jedes Schuljahr im Durchschnitt mit einem um rund 10% höheren Erwerbseinkommen einher. Der starke Zusammenhang von Bildungsjahren und Einkommen ist wohl einer der robustesten Befunde der empirischen Wirtschaftsforschung überhaupt. Die Analysen betrachten meist schulische und post-schulische Bildungsjahre zusammen, wobei separate Betrachtungen für die schulischen Bildungsjahre tendenziell sogar noch höhere Erträge finden. Gleiches gilt für die zahlreichen Studien, die sich mit der Identifikation des kausalen Effektes zusätzlicher Bildung befassen.⁹

Für Deutschland ergeben etwa Schätzungen anhand der PIAAC-Daten, dass die Erwerbseinkommen pro zusätzlichem Bildungsjahr um 9,5% steigen (siehe Hanushek et al. 2015, Tab. A2). Auch bei einer Berechnung der internen Ertragsrate, die die zukünftigen Einkommen zusätzlicher Bildung den Kosten der zunächst entgangenen Einkommen gegenüberstellt, ergibt sich anhand der Daten des Mikrozensus ein Wert von rund 10% (siehe Piopiunik, Kugler und Woessmann 2017).¹⁰ Geht man wiederum von einem Corona-bedingten Verlust von einem Drittel Schuljahr aus, so würden diese Ergebnisse einen Einkommensverlust für die betroffenen Schüler*innen von gut 3% über das gesamte Erwerbsleben nahelegen – ganz ähnlich den oben berichteten Schätzungen anhand des Kompetenzverlustes.

Diese Einkommensverluste fallen wiederum über das gesamte Erwerbsleben an. Darüber hinaus gehen zusätzliche Bildungsjahre auch systematisch mit höherer Beschäftigung und geringerer Arbeitslosigkeit einher (siehe etwa Woessmann 2016). In Lebenseinkommen ausgedrückt entsprechen die Einkommensverluste bei Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss im Durchschnitt gut 13 500 Euro, bei Personen mit einer Lehre gut 18 000 Euro und bei Personen mit einem Universitätsabschluss rund 30 000 Euro.¹¹

⁹ Die Literatur über Erträge von Bildungsjahren ist so umfangreich, dass sich schon zahlreiche Überblicksartikel mit ihr befassen; siehe beispielsweise Card (1999; 2001), Harmon, Oosterbeek und Walker (2003), Heckman, Lochner und Todd (2006), Psacharopoulos und Patrinos (2018) sowie Gunderson und Oreopoulos (2020).

¹⁰ Diese Schätzer sind leicht größer als die frühere deutsche Literatur mit älteren Datensätzen gefunden hat, wobei auch dort schon Ergebnisse anhand kausaler Schätzmethoden zum Teil deutlich größer ausfielen; siehe Flossmann und Pohlmeier (2006) für einen Überblick.

¹¹ Bei der zugrunde liegenden Berechnung der Lebenseinkommen werden zukünftige Einkommen jährlich mit einer Bruttodiskontante von 3% abgezinst (siehe Piopiunik, Kugler und Woessmann 2017, S. 20 und Tab. 1). Ohne eine solche Diskontierung würden die in Lebenseinkommen ausgedrückten Werte noch deutlich höher ausfallen.

Kompetenzen und volkswirtschaftliches Wachstum

Bessere Bildungsleistungen spiegeln sich nicht nur in individuell höheren Erwerbseinkommen, sondern auch in höheren volkswirtschaftlichen Einkommen insgesamt wider. Die kognitiven Basiskompetenzen, wie sie etwa in internationalen Schülervergleichstests in Mathematik und Naturwissenschaften gemessen werden, sind der wohl bedeutendste langfristige Bestimmungsfaktor des wirtschaftlichen Wachstums und damit des langfristigen Wohlstands einer Gesellschaft (siehe Hanushek und Woessmann 2008; 2012; 2015; 2016). Anhand dieser Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und Wirtschaftswachstum lassen sich Projektionen über die volkswirtschaftlichen Folgekosten ausbleibender Bildungsleistungen berechnen.

Solche Wachstumseffekte des Kompetenzausfalls bei heutigen Schüler*innen ergeben sich erst in der langen Frist. Bei langfristiger Betrachtung nehmen sie aber eine enorme Größenordnung an. Für Deutschland würde etwa eine Verbesserung der Schülerleistungen um ein Viertel einer Standardabweichung über den Lebenshorizont eines heute geborenen Kindes gesehen eine Steigerung des Bruttoinlandsprodukts um insgesamt rund 14 Billionen Euro bedeuten, was 7,3% des Bruttoinlandsprodukts über den gesamten Zeitraum entspricht (siehe Hanushek und Woessmann 2020, Tab. 1). In entsprechenden Wachstumsprojektionen lässt sich ein Szenario modellieren, in dem aktuell zwölf Schuljahrgänge wiederum einen Corona-bedingten Kompetenzverlust von einem Zehntel einer Standardabweichung verzeichnen und alle Jahrgänge danach wieder zum vorherigen Niveau zurückkehren. In einem solchen Szenario ergibt sich ein gesamtwirtschaftlicher Verlust von 2,56 Billionen Euro oder 1,3% des zukünftigen Bruttoinlandsprodukts.

Die gesamtwirtschaftlichen Wachstumseffekte belegen, dass höhere Kompetenzen des einen nicht zu Lasten der wirtschaftlichen Chancen der anderen gehen. Umgekehrt fallen die gesamtwirtschaftlichen Verluste ausbleibenden Lernens nicht geringer aus, wenn sie alle Schüler*innen gleichermaßen betreffen. Vorstellungen, verlorene Bildungsjahre seien nicht so schlimm, wenn alle davon betroffen sind, basieren auf der irrigen Annahme eines in seiner Größe feststehenden volkswirtschaftlichen »Kuchens«. Aber der Kuchen schrumpft, wenn alle ein geringeres Bildungsniveau erreichen. Die gesamte Volkswirtschaft leidet, nicht zuletzt durch höhere Belastungen der sozialen Sicherungssysteme und ausfallender Steuereinnahmen für gesellschaftliche Aufgaben.

DIREKTE ERKENNTNISSE ZU DEN AUSWIRKUNGEN GESCHLOSSENER SCHULEN

Die bisher zitierten Studien befassen sich vor allem mit den wirtschaftlichen Auswirkungen von Kompe-

tenzen und Bildungsjahren im Allgemeinen. Bei mehrwöchigen oder mehrmonatigen Schulschließungen wie im aktuellen Fall der Corona-Pandemie stellt sich die Frage, ob das ausgefallene Lernen nicht doch nachgeholt werden kann. Wirken sich die Lernausfälle aufgrund von Schulschließungen tatsächlich langfristig aus? Analysen von drei Beispielen längerer Schulschließungen – streikbedingte Schulschließungen, die Kurzschuljahre der 1960er Jahre und lange Sommerferien – zeigen, dass dies in der Tat der Fall ist.

Langfristige Auswirkungen streikbedingter Schulschließungen

In der Vergangenheit gibt es zum Glück nicht viele Fälle von längerfristigen flächendeckenden Schulschließungen. Aber es gibt eine Reihe von Fällen, in denen Streiks zu wochen- oder sogar monatelangen Schulschließungen geführt haben. Deren Auswirkungen wurden in mehreren Fällen wissenschaftlich detailliert untersucht.

So traten die Lehrkräfte im wallonischen Teil Belgiens 1990 in einen mehrmonatigen Streik, durch den nahezu alle Schulen über mehrere Monate hinweg immer wieder und für bis zu sechs Wochen am Stück geschlossen wurden. Belot und Webbink (2010) vergleichen die Entwicklung der betroffenen Schüler*innen mit denen im flämischen Teil Belgiens, der nicht von den streikbedingten Schulschließungen betroffen war. Es zeigt sich, dass die Schulschließungen bei den betroffenen Schüler*innen zu erhöhten Klassenwiederholungen und langfristig zu niedrigeren Bildungsabschlüssen, auch im Bereich der höheren Bildung, geführt haben.

Für die kanadische Provinz Ontario zeigt Baker (2013), dass Streiks von Lehrkräften zu deutlich geringeren Kompetenzzuwächsen der betroffenen Schüler*innen geführt haben. Besonders langfristige Effekte streikbedingter Schulschließungen können sich Jaume und Willén (2019) für Argentinien anschauen: Sie finden, dass Schüler*innen, die in der Grundschule von Streiks ihrer Lehrkräfte betroffen waren, später auf dem Arbeitsmarkt Gehaltseinbußen von 2–3% erleiden. Sie sind auch häufiger Arbeitslosigkeit ausgesetzt und arbeiten in Berufen mit geringeren Kompetenzanforderungen. Geschlossene Schulen können also in der Tat sehr langfristige negative Konsequenzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben.

Die Erfahrungen der Kurzschuljahre

Die Erfahrungen der deutschen Kurzschuljahre aus den 1960er Jahren zeigen, dass selbst ein vorab geplanter Unterrichtsausfall Spuren hinterlässt, wenn er länger anhält. In der Nachkriegszeit begann das Schuljahr in den meisten Bundesländern im Frühling. Um den Termin des Schuljahresbeginns deutschlandweit auf den Spätsommer zu vereinheitlichen, wurden

1966/1967 in vielen Bundesländern zwei Kurzschuljahre durchgeführt: das erste reichte von April bis November 1966, das zweite von Dezember 1966 bis Juli 1967. Die Auswirkungen dieser Kurzschuljahre werden in der aktuellen Literatur zusammen mit denen der im gleichen Zeitraum in vielen Bundesländern umgesetzten Verlängerung der Schulpflicht von acht auf neun Jahre analysiert.

Anhand der deutschen PIAAC-Daten zeigt sich, dass die von den beiden Kurzschuljahren betroffenen Schüler*innen in der Tat insgesamt ein dreiviertel Jahr weniger Unterricht erhalten haben (siehe Hampf 2019, Tab. 3). Dieser Verlust lässt sich auch langfristig noch in den Kompetenzen der betroffenen Schüler*innen ablesen: Noch im Alter von Anfang 50 bis Ende 60 fallen die mathematischen Kompetenzen aufgrund der beiden Kurzschuljahre um rund ein Viertel einer Standardabweichung niedriger aus (siehe Hampf 2019, Tab. 4).

Die Kurzschuljahre haben langfristig nicht nur die Kompetenzen, sondern auch die am Arbeitsmarkt erzielten Einkommen verringert. Anhand des Datensatzes »Qualifikation und Berufsverlauf« zeigt sich, dass die von den Kurzschuljahren betroffenen Schüler*innen in ihrem Erwerbsleben ein um durchschnittlich rund 5% geringeres Erwerbseinkommen erzielten (siehe Cygan-Rehm 2018, Tab. 4).¹² Auch in diesem Fall ist es also so, dass ausgefallene Schulzeit langfristig deutlich negative Effekte nach sich gezogen hat.

Kompetenzverluste in den Sommerferien

Weitere Erkenntnisse über die negativen Auswirkungen geschlossener Schulen stammen schließlich aus Untersuchungen der Kompetenzentwicklung während langer Sommerferien. Diese Effekte wurden vor allem für die USA untersucht, wo die Sommerferien mit zwei bis drei Monaten besonders lang sind. Dazu hat eine ganze Literatur die Wissensstände von Schüler*innen sowohl zu Beginn als auch zu Ende der Sommerferien erhoben. Die Ergebnisse zeigen nicht nur die große Bedeutung geschlossener Schulen für die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen, die zumeist mit *summer learning loss* oder *summer setback* bezeichnet wird. Sie legen auch eklatante Unterschiede des sommerlichen Lernverlustes zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen und zwischen lernschwachen und -starken Schüler*innen offen.

Im Durchschnitt erleiden Schüler*innen über die Sommermonate Kompetenzverluste in der Größenord-

nung von rund 10% einer Standardabweichung.¹³ Geschlossene Schulen bedeuten also nicht nur Stillstand, sondern starken Rückschritt. Dieser Kompetenzverlust ist in Mathematik besonders stark ausgeprägt. Bei den Lesekompetenzen erleiden Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen ebenfalls einen ausgeprägten Kompetenzverlust. Demgegenüber wachsen die Lesekompetenzen von Schüler*innen aus sozioökonomisch besser gestellten Verhältnissen über die Sommerferien sogar leicht an. Diese Unterschiede im Kompetenzverlust während der Sommerferien in den USA sind für einen gehörigen Anteil der sich im Laufe des Schuljahres ergebenden ausgeprägten sozioökonomischen Leistungsunterschiede verantwortlich.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen verschiedener Fälle von anhaltenden Schulschließungen – sei es aufgrund von Streiks, von Kurzschuljahren oder von langen Sommerferien –, dass sich ausbleibender Schulunterricht negativ auf die langfristigen Chancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirkt. Gerade die Erfahrungen der langen Sommerferien deuten auch darauf hin, dass Schulschließungen die Schere der Kompetenzentwicklung auseinandergehen lassen. Daraus ergibt sich die große Gefahr, dass durch die Schulschließungen die gesellschaftliche Ungleichheit in Zukunft noch weiter ansteigt.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Durch die aufgrund der Corona-Pandemie geschlossenen Schulen fand für nahezu alle Schüler*innen in der ersten Jahreshälfte 2020 wochen- bis monatelang kein geregelter Unterricht statt. Auch wenn nun nach und nach die meisten Kinder und Jugendlichen zumindest phasenweise wieder in die Schule gehen können, sollten die hohen Folgekosten ausbleibenden Lernens bewusst sein, wenn es um die konkrete Ausgestaltung des gemischten Präsenz- und Zuhauselernens geht und wenn es etwa aufgrund von neu auftretenden Infektionen lokal oder regional wieder zu Unterrichtsausfällen kommt.

Grob gesprochen zeigt die bildungsökonomische Forschung, dass jedes Schuljahr an zusätzlichem Lernen das Lebensinkommen im Durchschnitt um rund 10% erhöht. Dementsprechend würde beispielsweise ein Unterrichtsausfall, der einem Drittel eines Schuljahres an verlorenem Lernen entspricht, das spätere Erwerbseinkommen der betroffenen Schüler*innen um rund 3–4% verringern. Diese langfristigen Folgekosten ausbleibenden Lernens fallen zusätzlich zu den umfangreichen zukünftigen Belastungen durch die Corona-Pandemie an, die aufgrund der massiven neuen Staatsverschuldung durch die aktuellen staatlichen Hilfsmaßnahmen entstehen. Neben den hier betonten wirtschaftlichen Auswirkungen der Ko-

¹² Interessanterweise ergibt sich bei einer gemeinsamen Betrachtung der Variation in der Schulzeit durch Kurzschuljahre und erhöhte Pflichtschuljahre für die betroffenen Personen eine Ertragsrate von 8,4% höherem Einkommen pro zusätzlichem Bildungsjahr (siehe Cygan-Rehm 2018, Tab. 7, Panel N) – ganz ähnlich dem oben berichteten allgemeinen Befund, dass zusätzliche Bildungsjahre in Deutschland mit 9,5% höheren Erwerbseinkommen einhergehen. Die neueren Befunde zeigen, dass die fehlende Evidenz für langfristige Effekte der Kurzschuljahre in einer früheren Studie von Pischke (2007) möglicherweise eher methodologischen Umständen geschuldet ist.

¹³ Für Überblicksartikel siehe beispielsweise Cooper et al. (1996) sowie Alexander, Pitcock und Boulay (2016). Wichtige Beiträge dieser Literatur stammen etwa von Heyns (1978), Downey, von Hippel und Broh (2004) sowie Alexander, Entwisle und Olson (2007), ein aktueller Beitrag ist etwa McEachin und Atteberry (2017).

gnitiven Kompetenzverluste entstehen auch weitere wichtige Folgekosten aufgrund der Einschränkungen in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und der großen psychischen Belastung vieler Familien.

Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass Kinder aus benachteiligten Verhältnissen und lernschwache Schüler*innen mit der Phase des Zuhauselernens besonders schwer zurecht kommen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Belastung drohen die Schulschließungen zu einer großen Belastung für die Chancengleichheit in der Bildung zu werden und die Ungleichheit in unserer Gesellschaft zu vergrößern.

Deshalb ist es so enorm wichtig, dass es gerade jetzt zu einem effektiven Lernen für alle Kinder und Jugendlichen in einem Mix aus Distanz- und Präsenzunterricht kommt. Was dabei zu bedenken ist, hat kürzlich der bildungsökonomische Aufruf »Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas« betont, der von über 90 zu Bildungsthemen arbeitenden Ökonom*innen unterzeichnet wurde (siehe Danzer et al. 2020). Er beschreibt konkrete Maßnahmen, um schulische Bildung in angepasstem Format sofort für alle Altersgruppen anzubieten – von der Verbesserung des Distanzlernens über die Teilöffnung von Schulen für alle Kinder und Jugendliche bis zur Anpassung der Lehrpläne des kommenden Schuljahres. Gerade weil der Schulbesuch auch auf längere Sicht nur in eingeschränkter Form möglich sein wird, sollten die gravierenden Folgekosten ausbleibenden Lernens bedacht und umfassende Maßnahmen ergriffen werden, damit Lernen überall wieder stattfindet.

LITERATUR

- Alexander, K. L., D. R. Entwistle und L. S. Olson (2007), »Lasting consequences of the summer learning gap«, *American Sociological Review* 72, 167–180.
- Alexander, K. L., S. Pitcock und M. Boulay, Hrsg. (2016), *The Summer Slide: What We Know and Can Do About Summer Learning Loss*, Teachers College Press, New York, NY.
- Altonji, J. G. und C. R. Pierret (2001), »Employer learning and statistical discrimination«, *Quarterly Journal of Economics* 116(1), 313–350.
- Anger, S., S. Bernhard, H. Dietrich, A. Lerche, A. Patzina, M. Sandner und C. Toussaint (2020), »Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen«, *IAB Forum*, verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmaessiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen>, aufgerufen am 24. April 2020.
- Baker, M. (2013), »Industrial actions in schools: Strikes and student achievements«, *Canadian Journal of Economics* 46(3), 1014–1036.
- Becker, G. S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York, NY.
- Belot, M. und D. Webbink (2010), »Do teacher strikes harm educational attainment of students?«, *LABOUR* 24(4), 391–406.
- Bowles, S., H. Gintis und M. Osborne (2001), »The determinants of earnings: A behavioral approach«, *Journal of Economic Literature* 39(4), 1137–1176.
- Bradley, S. und C. Green, Hrsg. (2020), *The Economics of Education: A Comprehensive Overview*, 2nd ed., Academic Press, London.
- Card, D. (1999), »The causal effect of education on earnings«, in: O. Ashenfelter und D. Card (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3A, North-Holland, Amsterdam, 1801–1863.
- Card, D. (2001), »Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems«, *Econometrica* 69(5), 1127–1160.
- Chetty, R., J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. Whitmore Schanzenbach und D. Yagan (2011), »How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR«, *Quarterly Journal of Economics* 126(4), 1593–1660.
- Cooper, H., B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay und S. Greathouse (1996), »The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review«, *Review of Educational Research* 66(3), 227–268.
- Cygan-Rehm, K. (2018), »Is additional schooling worthless? Revisiting the zero returns to compulsory schooling in Germany«, CESifo Working Paper 7191, CESifo, München.
- Danzer, A. M., N. Danzer, C. Felde de Ormeno, C. K. Spieß, S. Wiederhold und L. Woessmann (2020), *Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas*, Bildungsökonomischer Aufruf, verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04_Woessmann_et_al.pdf, aufgerufen 5. Mai 2020.
- Downey, D. B., P. T. von Hippel und B. A. Broh (2004), »Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year«, *American Sociological Review* 69(5), 613–635.
- Flossmann, A. L. und W. Pohlmeier (2006), »Causal returns to education: A survey on empirical evidence for Germany«, *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 226(1), 6–23.
- Gunderson, M. und P. Oreopoulos (2020), »Returns to education in developed countries«, in: S. Bradley und C. Green (Hrsg.), *The Economics of Education: A Comprehensive Overview*, Academic Press, London, 39–51.
- Hampf, F. (2019), »The effect of compulsory schooling on skills: Evidence from a reform in Germany«, ifo Working Paper 313, ifo Institut, München.
- Hampf, F., S. Wiederhold und L. Woessmann (2017), »Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills«, *Large-scale Assessments in Education* 5(12), 1–30.
- Hanushek, E. A., G. Schwerdt, S. Wiederhold und L. Woessmann (2015), »Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC«, *European Economic Review* 73, 103–130.
- Hanushek, E. A., G. Schwerdt, S. Wiederhold und L. Woessmann (2017), »Coping with change: International differences in the returns to skills«, *Economic Letters* 153, 15–19.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2008), »The role of cognitive skills in economic development«, *Journal of Economic Literature* 46(3), 607–668.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2011), »The economics of international differences in educational achievements«, in: E. A. Hanushek, S. Machin und L. Woessmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, North Holland, Amsterdam, 89–200.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2012), »Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation«, *Journal of Economic Growth* 17(4), 267–321.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2016), »Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle«, *Science* 351(6271), 344–345.
- Hanushek, E. A. und L. Woessmann (2020), »A quantitative look at the economic impact of the European Union's educational goals«, *Education Economics*, im Erscheinen.
- Hanushek, E. A. und L. Zhang (2009), »Quality-consistent estimates of international schooling and skill gradients«, *Journal of Human Capital* 3(2), 107–143.
- Harmon, C., H. Oosterbeek und I. Walker (2003), »The returns to education: Microeconomics«, *Journal of Economic Surveys* 17(2), 115–155.
- Heckman, J. J. (2006), »Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children«, *Science* 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J., L. J. Lochner und P. E. Todd (2006), »Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond«, in: E. A. Hanushek und F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1, North Holland, Amsterdam, 307–458.
- Heckman, J. J., J. Stixrud und S. Urzua (2006), »The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior«, *Journal of Labor Economics* 24(3), 411–482.
- Heyns, B. (1978), *Summer Learning and the Effects of Schooling*, Academic Press, New York.
- Jaume, D. und A. Willén (2019), »The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina«, *Journal of Labor Economics* 37(4), 1097–1139.

- Leuven, E., H. Oosterbeek und H. van Ophem (2004), »Explaining international differences in male skill wage differentials by differences in demand and supply of skills«, *Economic Journal* 114(495), 466–486.
- Lindqvist, E. und R. Vestman (2011), »The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment«, *American Economic Journal: Applied Economics* 3(1), 101–128.
- Lochner, L. (2011), »Nonproduction benefits of education: Crime, health, and good citizenship«, in: E. A. Hanushek, S. Machin und L. Woessmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, North Holland, Amsterdam, 183–282.
- McEachin, A. und A. Atteberry (2017), »The impact of summer learning loss on measures of school performance«, *Education Finance and Policy* 12(4), 468–491.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York, NY.
- Mulligan, C. B. (1999), »Galton versus the human capital approach to inheritance«, *Journal of Political Economy* 107(6, pt. 2), S184–S224.
- Murnane, R. J., J. B. Willett, Y. Duhaldeborde und J. H. Tyler (2000), »How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?«, *Journal of Policy Analysis and Management* 19(4), 547–568.
- Murnane, R. J., J. B. Willett und F. Levy (1995), »The growing importance of cognitive skills in wage determination«, *Review of Economics and Statistics* 77(2), 251–266.
- Neal, D. und W. R. Johnson (1996), »The role of pre-market factors in black-white differences«, *Journal of Political Economy* 104(5), 869–895.
- Oreopoulos, P. und K. G. Salvanes (2011), »Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling«, *Journal of Economic Perspectives* 25(1), 159–184.
- Piopiunik, M., F. Kugler und L. Woessmann (2017), »Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland«, *ifo Schnelldienst* 70(7), 19–30.
- Piopiunik, M., G. Schwerdt, L. Simon und L. Woessmann (2020), »Skills, signals, and employability: An experimental investigation«, *European Economic Review* 123, 103374.
- Pischke, J.-S. (2007), »The impact of length of the school year on student performance and earnings: Evidence from the German short school years«, *Economic Journal* 117(523), 1216–1242.
- Psacharopoulos, G. und H. A. Patrinos (2018), »Returns to investment in education: a decennial review of the global literature«, *Education Economics* 26(5), 445–458.
- Robert Bosch Stiftung (2020); »Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise«, verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>, aufgerufen am 26. April 2020.
- Schultz, T. W. (1961), »Investment in human capital«, *American Economic Review* 51(1), 1–17.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2020), »Unter Druck: Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen«, verfügbar unter: http://docs.dpaq.de/16200-studie_vsd_elternbefragung.pdf, aufgerufen am 9. Mai 2020.
- Woessmann, L. (2016), »The economic case for education«, *Education Economics* 24(1), 3–32.

ifo SCHNELLDIENST

5
2021

April 2021

VORABDRUCK

Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?

*Ludger Wößmann, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer,
Katharina Werner und Larissa Zierow*

Ludger Wößmann, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner und Larissa Zierow*

Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?

Die Corona-Pandemie hat Deutschland seit dem Frühjahr 2020 fest im Griff. Eine zentrale Maßnahme zur Verlangsamung der Ausbreitung des Coronavirus war von Beginn an die Schließung von Schulen. In einer ersten Studie haben wir die Lernzeitverluste durch die Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 quantifiziert (Wößmann et al. 2020). Es zeigte sich, dass sich die Lernzeit der Schüler*innen durch die Schulschließungen halbiert hatte und dass die Verluste bei leistungsschwächeren Schüler*innen besonders groß waren. Im Frühjahr 2020 wurde die Verringerung der Lernzeit von den Schulen nicht kompensiert: Nur ein kleiner Anteil der Schüler*innen hatte in dieser Phase regelmäßigen Distanzunterricht und täglichen Kontakt mit Lehrer*innen. Während der Sommer- und Herbstmonate seit der Phase der ersten Schulschließungen hatten Schulverwaltung, Schulen und Lehrkräfte Zeit, sich auf Distanzunterricht und digitale Lehrmethoden umzustellen, um Lernauffällen während etwaiger erneuter Schulschließungen entgegenzuwirken. Inwiefern dies dazu geführt hat, dass die Schüler*innen während der Schulschließungen Anfang 2021 tatsächlich mehr Zeit mit Lernen verbracht haben als im Frühjahr 2020, ist jedoch bislang weitgehend unbekannt.¹

Um zu erfahren, mit welchen Aktivitäten die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben, haben wir erneut eine deutschlandweite Umfrage durchgeführt, diesmal unter mehr als 2 000 Eltern von Schulkindern. Unsere Ergebnisse

* Wir danken der Fondazione Rodolfo De Benedetti und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (SFB TRR 190) für finanzielle Unterstützung, Jennifer Meder für ausgezeichnete Forschungsassistenz sowie Nils Bühler und Anne Tessmar von Respondi für die hervorragende Zusammenarbeit bei der Durchführung der Umfrage.

¹ Anger et al. (2021) finden in einer Befragung von Gymnasiast*innen in der Oberstufe, dass sich die Lernsituation im Distanzunterricht für diese Schülergruppe verbessert hat. Ravens-Sieberer et al. (2021) zeigen anhand der repräsentativen COPSYS-Studie, dass sich das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie stark verschlechtert hat. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften zu den Fortschritten im Online-Unterricht kam Ende 2020 zu dem Schluss, dass sich die Mehrheit für den digitalen Unterricht nicht gut vorbereitet fühlt (vgl. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-folgebefragung/>, aufgerufen am 1. April 2021). Huebener et al. (2021) finden in einer Befragung von Eltern zu deren Sorgen und Zufriedenheit nach zwei Monaten des zweiten harten Lockdowns, dass die Zufriedenheit mit dem Familienleben und dem Leben allgemein gesunken ist. Für einen Überblick über Veröffentlichungen zum Thema Schule und Corona siehe Fickermann et al. (2021) und Helm et al. (2021).

IN KÜRZE

Wir haben über 2 000 Eltern befragt, wie Schulkinder die mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben. Im Durchschnitt haben die Schulkinder 4,3 Stunden pro Tag mit schulischen Tätigkeiten verbracht. Das ist eine knappe Dreiviertelstunde mehr als während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020, aber immer noch drei Stunden weniger als an einem üblichen Schultag vor Corona. Fast jedes vierte Kind (23%) hat sich nicht mehr als zwei Stunden am Tag mit Schule beschäftigt. Weiterhin haben die Schulkinder täglich mehr Zeit mit Fernsehen, Computerspielen und Handy (4,6 Stunden) verbracht als mit dem Lernen für die Schule. Ein Viertel (26%) der Schüler*innen hatte täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Video), aber 39% hatten dies nur maximal einmal pro Woche. 21% der Schüler*innen haben seit den ersten Schließungen an Maßnahmen wie Förder- oder Nachhilfeunterricht oder Ferienkursen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen. Die Mehrzahl der Eltern (56%) denkt, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause weniger lernt als im regulären Unterricht in der Schule, 22% denken das Gegenteil. Während sich die Lernzeit kaum nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund unterscheidet, haben leistungsschwächere Schüler*innen und Nicht-Akademikerkinder zu Hause deutlich weniger effektiv und konzentriert gelernt. Die große Mehrzahl der Schulkinder hat zu Hause Zugang zu Computer und Internet für das Home-schooling. Für die Hälfte der Kinder war die Situation während der Schulschließungen eine große psychische Belastung – deutlich mehr als während der ersten Schließungen (38%). Ein knappes Drittel (31%) der Eltern berichtet, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie z.B. wegen Bewegungsmangel an Körpergewicht zugenommen hat. Für 76% der Kinder war es eine große Belastung, nicht wie gewohnt Freunde treffen zu können. Aber es gibt auch positive Aspekte: Die Mehrheit der Eltern gibt an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten (56%) und mit digitalen Technologien besser umzugehen (66%).

liefern umfassende Einblicke in den Alltag von Schulkindern, Eltern und Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021. Sie zeigen, wie viele Stunden die Schulkinder in dieser Phase mit Lernen und anderen kreativen und passiven Tätigkeiten verbracht haben, welche konkreten Maßnahmen die Schulen ergriffen haben, um den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten, wie effektiv das Lernen zu Hause war und wie die Eltern das häusliche Lernumfeld einschätzen. Dabei vergleichen wir die Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 mit den Aktivitäten während der ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 sowie mit den Aktivitäten vor Corona (vgl. Wößmann et al. 2020). Wir berichten zudem Ergebnisse zum sozio-emotionalen Wohlbefinden der Kinder nach einem Jahr Corona-Pandemie und zu den Einschätzungen der Eltern, welche breiteren Auswirkungen die Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche ihrer Kinder haben. Die Befragung liefert somit neue empirische Erkenntnisse über mögliche Folgen der Coronakrise für den Bildungserfolg von Kindern in Deutschland. Dabei untersuchen wir auch, inwiefern sich die Auswirkungen der Schulschließungen zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler*innen sowie zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern unterscheiden.

METHODIK DER BEFRAGUNG

Die Elternbefragung wurde zwischen dem 17. Februar und dem 10. März 2021 durch das Befragungsunternehmen ResponDi durchgeführt. Die Stichprobenziehung der insgesamt 2 122 Befragten erfolgte mit Hilfe eines Online-Fragebogens über sogenannte Online-Access-Panels. Um die Grundgesamtheit aller Eltern von Schulkindern in Deutschland bestmöglich abzubilden, erfolgte die Stichprobenziehung quotiert anhand folgender Merkmale: Alter, Geschlecht, Bundesland und Schulabschluss. Die Stichprobe umfasst Eltern von Schüler*innen an allen allgemeinbildenden Schulen – Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten –, die über ihr jüngstes Schulkind befragt wurden. Etwa ein Viertel der Elternstichprobe (24%) nahm auch schon an der ersten Elternbefragung zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 teil (siehe Box »Interpretation der Veränderungen im Zeitverlauf« für Details).

49% der Antwortenden sind männlich, 51% weiblich. Von den Schulkindern besuchten 42% Grundschulen, 33% Gymnasien und 26% andere weiterführende Schularten. Für Teilgruppenanalysen am Ende dieses Beitrags teilen wir die Stichprobe in jeweils zwei Teilstichproben auf. Zum einen teilen wir die Schulkinder nach ihren Schulnoten vor Corona in leistungs-

DIE BEFRAGUNG

Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf Daten aus einer Online-Befragung von mehr als 2 000 Eltern von Schulkindern, die im Februar und März 2021 durchgeführt wurde. Die Eltern wurden jeweils zu ihrem jüngsten Schulkind befragt, das eine allgemeinbildende Schule besucht. Die Stichprobe wurde so gezogen, dass sie die Merkmale der Eltern von Schulkindern in Deutschland möglichst gut abbildet (siehe Box »Methodik der Befragung« für Details).

Die Fragen beziehen sich auf die Aktivitäten von Schüler*innen während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021, Aktivitäten von Schulen und weitere Fördermaßnahmen, Erfahrungen im Homeschooling und die Lebenssituation der Schulkinder während der Pandemie.

Die Befragungsdaten liefern neuartige Erkenntnisse über die Aktivitäten von Kindern und Schulen, die aus keinem anderen bestehenden Datensatz gewonnen werden können. Da Online-Befragungen – im Gegensatz zu Datenerhebungen im Feld – unabhängig vom Infektionsgeschehen durchgeführt werden können, sind sie zum jetzigen Zeitpunkt die beste verfügbare Datenquelle, um die Auswirkungen der Corona-bedingten Schulschließungen auf das Lernver-

schwächere und leistungsstärkere Schüler*innen. Leistungsschwächere haben eine Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik und Deutsch unter dem Median in ihrem jeweiligen Schultyp (44%), Leistungsstärkere haben eine Durchschnittsnote auf oder über dem Median (56%). Zum anderen unterteilen wir sie in Akademikerkinder und Nicht-Akademikerkinder, also Kinder von Befragten mit und ohne (Fach-)Hochschulabschluss (25% bzw. 75%).

Wie sicher von den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage auf die Gesamtbevölkerung geschlossen werden kann, lässt sich anhand von statistischen Wahrscheinlichkeiten angeben. Der Fehlerbereich bei einer Stichprobengröße von 2 000 Befragten liegt je nach Antwortverteilung zwischen 1 und 2 Prozentpunkten. Wenn z.B. 50% der Befragten einer Frage zustimmen, bedeutet dies, dass der wahre Zustimmungswert in der Gesamtbevölkerung mit 95%iger Wahrscheinlichkeit zwischen 52% und 48% liegt.

Im vorliegenden Text und in den Abbildungen werden Prozentwerte und Zahlen genannt, die auf den jeweils nächsten Prozentpunkt bzw. auf die erste Nachkommastelle gerundet sind. Aufgrund der Rundungen kann es zu leichten Diskrepanzen zwischen den berichteten Einzelwerten und den berichteten Summen dieser Einzelwerte kommen.

579

halten von Schulkindern zu untersuchen. Gleichwohl möchten wir darauf hinweisen, dass Befragungsdaten vermutlich anfälliger für Messfehler sind als beispielsweise administrative Daten. Für eine ausführliche methodische Diskussion zur Validität und möglichen Einschränkungen der Interpretierbarkeit von Elternbefragungen zu Aktivitäten ihrer Kinder in Zeiten Corona-bedingter Schulschließungen siehe Wößmann et al. (2020) und Grewenig et al. (2020).

WIE HABEN SCHULKINDER DIE ZEIT DER SCHULSCHLIESSUNGEN ANFANG 2021 VERBRACHT?

Die ersten Corona-bedingten Schulschließungen ab März 2020 stellten Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, Schulen und Bildungspolitiker*innen vor noch nie dagewesene Herausforderungen und gingen mit einer Halbierung der täglichen Lernzeit von durchschnittlich 7,4 Stunden vor Corona auf 3,6 Stunden während Corona einher (vgl. Wößmann et al. 2020). Aufgrund steigender Infektionszahlen mussten die Schulen ab Mitte Dezember 2020 abermals flächendeckend geschlossen werden. Anders als vor den ersten Schulschließungen 2020 hatten Lehrer*innen, Schulen und Bildungspolitiker*innen viel Vorlaufzeit, um alternative Lehrformen für den Distanzunterricht vorzubereiten, um den Lernzeitverlusten bei möglichen zukünftigen Schulschließungen entgegenzuwirken. Um zu erfahren, wie die Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 aussah, haben wir die Eltern von Schulkindern wiederum sowohl nach den Aktivitäten der Schüler*innen als auch nach den Aktivitäten der Schulen befragt.

Die tägliche Lernzeit der Schulkinder

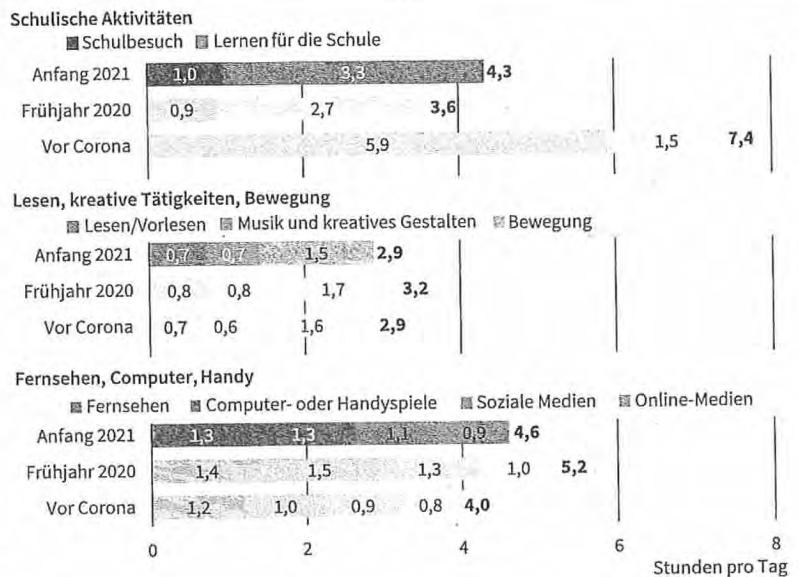
Als erstes haben wir die Eltern gefragt, wie viele Stunden (auf halbe Stunden gerundet) ihr Kind an einem typischen Werktag während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen mit verschiedenen vorgegebenen Aktivitäten verbracht hat.² In der Zeit der Schulschließungen Anfang 2021 haben Schüler*innen durchschnittlich 4,3 Stunden pro Tag mit schulischen Aktivitäten verbracht (vgl. Abb. 1). Im Vergleich zu den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2021 hat sich die Lernzeit damit von 3,6 Stunden um eine knappe Dreiviertelstunde (0,7 Stunden) pro Tag erhöht.

Eine Betrachtung der unterschiedlichen schulischen Aktivitäten zeigt, dass die mit Schulbesuch (z.B. Notbetreuung) verbrachte Zeit zwischen beiden Perioden der Schulschließungen relativ konstant ge-

² Unsere Fragenbatterie zu den zeitlichen Aktivitäten enthielt auch ein offenes Feld für »andere Tätigkeiten«. In Fällen, in denen sich die offenen Angaben einer der vorgegebenen Kategorien zuordnen ließen, haben wir diese in die entsprechenden Kategorien miteinbezogen. In sehr wenigen Fällen wurde für einzelne Aktivitäten ein Wert von über zwölf Stunden angegeben. Diese Werte wurden auf ein Maximum von zwölf Stunden begrenzt, um Verzerrungen durch fehlerhafte Angaben zu vermeiden.

Abb. 1

Womit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen ihre Zeit?
Zeit für schulische Aktivitäten höher als im Frühjahr 2020, aber weiterhin deutlich niedriger als vor Corona



Frage:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Kind, das die Schule besucht. Welche Aktivitäten hat Ihr Kind an einem typischen Werktag (Montag bis Freitag) während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 unternommen?

Kategorien: Schulbesuch, z.B. Notbetreuung; Lernen für die Schule, z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht, Lernplattformen, Hausaufgaben machen; Lesen/Vorlesen (nicht für die Schule), z.B. Kinderbücher, Romane, Sachbücher; Musik und kreatives Gestalten, z. B. Instrument spielen, singen, malen, zeichnen, basteln; Bewegung, z.B. Sport, Spielen im Freien, Spaziergänge; Fernsehen; Spiele an Computer, Handy oder Spielkonsole; Soziale Medien, z.B. Facebook, Whatsapp, Tiktok, Snapchat, Instagram, Twitter; Online-Medien, z.B. Videos, Musik.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

blieben ist (0,9 bzw. 1,0 Stunden pro Tag). Demgegenüber hat sich das tägliche Lernen für die Schule (z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht oder Hausaufgaben) deutlich erhöht, und zwar von 2,7 Stunden im Frühjahr 2020 auf 3,3 Stunden Anfang 2021. Somit scheint es den Schulen Anfang 2021 etwas besser gelungen zu sein, die Schüler*innen zu erreichen.

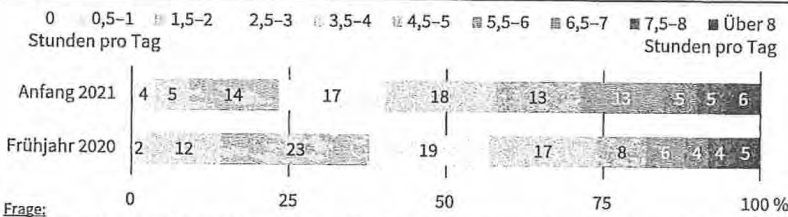
Allerdings liegt die Lernzeit während der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 immer noch 3,1 Stunden unter der durchschnittlichen Lernzeit von 7,4 Stunden vor Corona. Insgesamt zeigen sich somit nach einem Jahr Pandemie immer noch massive Lernzeitverluste.

Abbildung 2 stellt die Verteilung der Lernzeit für die verschiedenen Schüler*innen dar. Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben sich 23% der Schulkinder höchstens zwei Stunden mit schulischen Aktivitäten beschäftigt, bei 58% waren es höchstens vier Stunden. Bei 9% der Schüler*innen war es sogar nur maximal eine Stunde. Im Vergleich: Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 lagen diese Anteile noch bei 38%, 74% und 14%. Das bedeutet, dass sich zwischen beiden Perioden der Schulschließungen der Durchschnitt der Lernzeit nicht nur für einzelne erhöht, sondern sich insgesamt nach oben verschoben hat. Allerdings zeigt sich auch hier, dass während der Schulschließungen Anfang 2021 die Lernzeit vor Corona bei weitem nicht erreicht werden konnte:

Abb. 2

Wie viel Zeit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen mit schulischen Aktivitäten?

Fast jedes vierte Kind lernt höchstens zwei Stunden pro Tag



Frage: Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Kind, das die Schule besucht. Welche Aktivitäten hat Ihr Kind an einem typischen Werktag (Montag bis Freitag) während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen unternommen?
Summe der beiden Kategorien: Schulbesuch, z.B. Notbetreuung; Lernen für die Schule, z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht, Lernplattformen, Hausaufgaben machen.

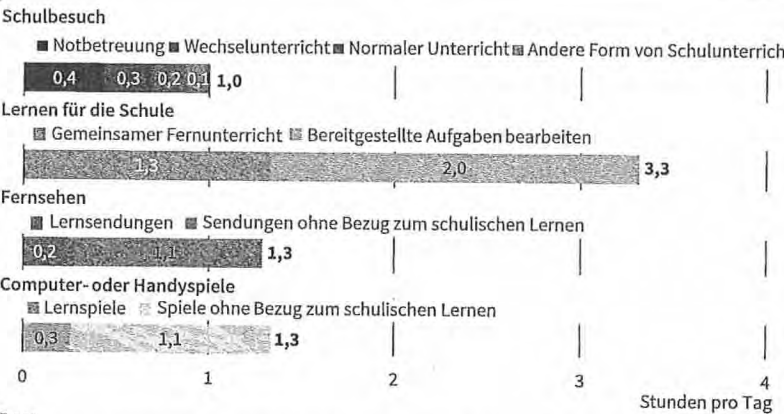
Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abb. 3

Wie setzen sich Schul- und Freizeitaktivitäten zusammen?

Bearbeitung von Aufgaben macht Großteil der Lernzeit aus, Fernsehen und Computerspiele meist ohne Lernbezug



Frage: Sie haben angegeben, dass Ihr jüngstes schulpflichtiges Kind während der Corona-bedingten Schulschließungen [X] Stunde(n) pro Tag mit [Schulbesuch] [Lernen für die Schule] [Spielen an Computer, Handy oder Spielkonsole] [Fernsehen] verbracht hat. Wie viel von dieser Zeit ist im Durchschnitt auf folgende Tätigkeiten entfallen?
Kategorien: [Schulbesuch:] Notbetreuung; Wechselunterricht, in dem abwechselnd nur ein Teil der Klasse in der Schule unterrichtet wird; Normaler Unterricht in der Schule; Eine andere Form von Schulbesuch; [Lernen für die Schule:] Gemeinsamer Fernunterricht für die ganze Klasse (z.B. online per Videokonferenz); Bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; [Fernsehen:] Lernsendungen (z.B. ARD-alpha Schulfernsehen); Sendungen ohne Bezug zum Lernen; [Spielen an Computer, Handy oder Spielkonsole:] Lernspiele; Spiele ohne Bezug zum schulischen Lernen.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Vor Corona haben 89% der Schulkinder mindestens fünf Stunden pro Tag mit schulischen Aktivitäten verbracht (Wößmann 2020).

Als nächstes untersuchen wir genauer, wie sich die schulischen Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 zusammensetzen. Von den insgesamt 1,0 Stunden Schulbesuch pro Tag entfielen im Durchschnitt 0,4 Stunden auf Notbetreuung und 0,3 Stunden auf Wechselunterricht, in dem abwechselnd nur ein Teil der Klasse in der Schule unterrichtet wird (vgl. Abb. 3). Mit normalem Unterricht in der Schule verbrachten die Schulkinder im Durchschnitt 0,2 Stunden pro Tag, und die restlichen 0,1 Stunden entfielen auf andere Formen von Schulunterricht (z.B. Förderunterricht).

Der Großteil der insgesamt 3,3 Stunden, die Schüler*innen pro Tag mit Lernen für die Schule verbracht haben, ist mit durchschnittlich 2,0 Stunden

den täglich auf die Bearbeitung von bereitgestellten Aufgabenblättern entfallen. Demgegenüber wurde im Durchschnitt nur 1,3 Stunden pro Tag gemeinsamer Fernunterricht für die ganze Klasse durchgeführt (z.B. online per Videokonferenz). Trotz Vorlaufzeit vor den Schulschließungen Anfang 2021 scheint es also nicht gelungen zu sein, den ausgefallenen Präsenzunterricht in ein verbindliches Online-Unterrichtsformat zu überführen.³

Weitere tägliche Aktivitäten der Schulkinder

Neben schulischen Aktivitäten haben wir auch erfragt, mit welchen anderen Aktivitäten die Schulkinder ihre Zeit während der Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben. Im Durchschnitt sind 2,9 Stunden pro Tag auf Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung entfallen, die generell als entwicklungs-förderlich angesehen werden (vgl. Abb. 1). Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 lag dieser Wert noch bei 3,2 Stunden. Zumindest ein Teil dieses Rückgangs könnte möglicherweise mit dem winterlichen Wetter zusammenhängen, das zu geringerer Bewegung eingeladen haben könnte. Insgesamt sind diese Aktivitäten damit wieder auf den Wert vor Corona zurückgegangen.

Ungleich größer ist die Zeit, die Schüler*innen mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder dem Konsum von sozialen und Online-Medien verbracht haben. Mit 4,6 Stunden pro Tag haben die Schüler*innen mehr Zeit mit diesen Aktivitäten verbracht als mit schulischen Aktivitäten. Zwar bedeutet dies einen Rückgang von 0,6 Stunden im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020, als diese passiven Aktivitäten sogar 5,2 Stunden pro Tag ausmachten – aber immer noch einen Anstieg um 0,6 Stunden im Vergleich zur Zeit vor Corona.

Eine genauere Aufschlüsselung zeigt, dass die Zeit, die Kinder mit Fernsehen oder Computerspielen verbracht haben, zum allergrößten Teil keinen Lernbezug aufweist (vgl. Abb. 3). Insofern scheinen diese Zeiten in der Tat zum Großteil als generell nicht förderlich für das schulische Lernen einzustufen zu sein.⁴

³ Wir haben auch erfragt, wie viel Zeit die Kinder für die verschiedenen Aktivitäten gemeinsam mit ihren Eltern verbracht haben. Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben die Eltern im Durchschnitt 1,3 Stunden pro Tag gemeinsam mit ihrem Kind beim Lernen für die Schule verbracht. Während der ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 lag dieser Wert bei 1,1 Stunden.

⁴ Die täglichen Aktivitäten unterscheiden sich zum Teil deutlich nach Geschlecht und Schulart der Schüler*innen. Mädchen haben während der Schulschließungen Anfang 2021 fast eine halbe Stunde mehr Zeit mit schulischen Aktivitäten verbracht als Jungen (4,5 vs. 4,2 Stunden). Gleichzeitig verbrachten Mädchen mehr Zeit mit anderen förderlichen Aktivitäten (3,1 vs. 2,7 Stunden) und weniger Zeit mit passiven Tätigkeiten (4,5 vs. 4,8 Stunden). Grundschüler*innen haben weniger Zeit mit schulischen Aktivitäten verbracht (4,1 Stunden), jedoch mehr Zeit mit anderen entwicklungs-förderlichen Aktivitäten (3,4 Stunden) als Gymnasiast*innen (4,8 bzw. 2,5 Stunden) und Schüler*innen anderer weiterführender Schulen (4,3 bzw. 2,5 Stunden). Gymnasiast*innen und vor allem Schüler*innen anderer weiterführender Schulen haben mit 5,0 bzw. 5,9 Stunden deutlich mehr Zeit pro Tag mit passiven Aktivitäten verbracht als Grundschüler*innen (3,3 Stunden).

INTERPRETATION DER VERÄNDERUNGEN IM ZEITVERLAUF

Um die Situation während der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 mit der Situation während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 vergleichen zu können, haben wir einige Fragen aus unserer ersten Elternbefragung vom Juni 2020 (vgl. Wößmann et al. 2020) wortgleich wiederholt.

In beiden Fällen wurden die Stichproben so gezogen, dass sie die Merkmale der Eltern von Schulkindern in Deutschland insgesamt möglichst gut wiedergeben. Da für die beiden Befragungen allerdings größtenteils unterschiedliche Stichproben gezogen wurden, ist es prinzipiell möglich, dass gewisse Unterschiede in den berichteten Ergebnissen für die beiden Schulschließungsperioden durch Unterschiede in der Stichprobe und nicht durch tatsächliche Veränderungen der Situation der Schulkinder hervorgerufen werden können. Für beide Befragungen wurden Eltern von Schüler*innen an allen allgemeinbildenden Schulen über ihr jüngstes Schulkind befragt (vgl. Box »Methodik der Befragung«). Allerdings unterscheidet sich die Stichprobenziehung insofern, als für die aktuelle Befragung Eltern gezielt angesprochen wurden, während die Elternfragen im Vorjahr in eine repräsentative Meinungsumfrage der erwachsenen Gesamtbevölkerung zu Bildungsthemen (das »ifo Bildungsbarometer«) integriert wurden.

Weitere Untersuchungen der aktuellen Befragungsdaten deuten jedoch darauf hin, dass die be-

richteten Ergebnisse im Zeitverlauf insgesamt nicht bedeutend von unterschiedlicher Stichprobenselektion beeinflusst wurden. Da nämlich ein Teil der aktuellen Elternstichprobe (24%) bereits an der letztjährigen Befragung teilgenommen hat, können wir die Antworten dieser wiederbefragten Eltern direkt über die Zeit vergleichen. Dabei zeigt sich ein sehr ähnliches Antwortmuster wie in der jeweiligen Gesamtstichprobe: So lag beispielsweise bei den Wiederbefragten die Zeit, die ihr jüngstes Schulkind täglich mit schulischen Aktivitäten verbracht hat, vor Corona bei 7,5 Stunden, während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 bei 3,7 Stunden und während der Schließungen im Frühjahr 2021 bei 4,6 Stunden. Die Veränderungen in diesen Werten sind sehr ähnlich zu jenen, die in Abbildung 1 für die jeweilige Gesamtstichprobe berichtet werden. Auch die von den Wiederbefragten berichteten Schulaktivitäten (z.B. täglicher gemeinsamer Unterricht von 7% im Frühjahr 2020 gestiegen auf 25% Anfang 2021) oder deren Lebenssituation in den Familien (z.B. große psychische Belastung von 36% auf 48% gestiegen) unterscheiden sich nicht maßgeblich von den Werten für die jeweilige Gesamtstichprobe (vgl. Abb. 4 und Abb. 11). Insofern deuten diese Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass Änderungen in den Antworten zwischen den Befragungen tatsächlich weitgehend eine veränderte Situation der Schulkinder widerspiegeln und nicht die veränderte Stichprobe.

AKTIVITÄTEN DER SCHULEN UND FÖRDERMASSNAHMEN

Ein entscheidendes Merkmal von Schulschließungen besteht darin, dass die Schulkinder nicht die gleiche Unterstützung durch ihre Lehrkräfte erhalten wie im traditionellen Präsenzunterricht. Im Präsenzunterricht erklären die Lehrer*innen neues Material und geben lernstimulierende Rückmeldungen. Anwesende Mitschüler*innen motivieren zur Mitarbeit und stellen Fragen, die das eigene Lernen voranbringen. Am ehesten lässt sich solch ein Unterricht durch digitalen Videounterricht ersetzen. Sehen und sprechen sich hingegen Lehrer*innen und Schüler*innen nicht regelmäßig, erfordert Lernen auf Distanz ein noch höheres Maß an selbstreguliertem Lernen, bei dem sich die Schulkinder Lerninhalte selbstständig und ohne Unterstützung durch ausgebildete Pädagog*innen erarbeiten müssen (Grewenig et al. 2020). Um die konkrete Unterrichtsausgestaltung während der Schulschließungen zu untersuchen, haben wir die Eltern nach den Lernangeboten der Lehrkräfte und Schulen gefragt.

Aktivitäten der Schulen

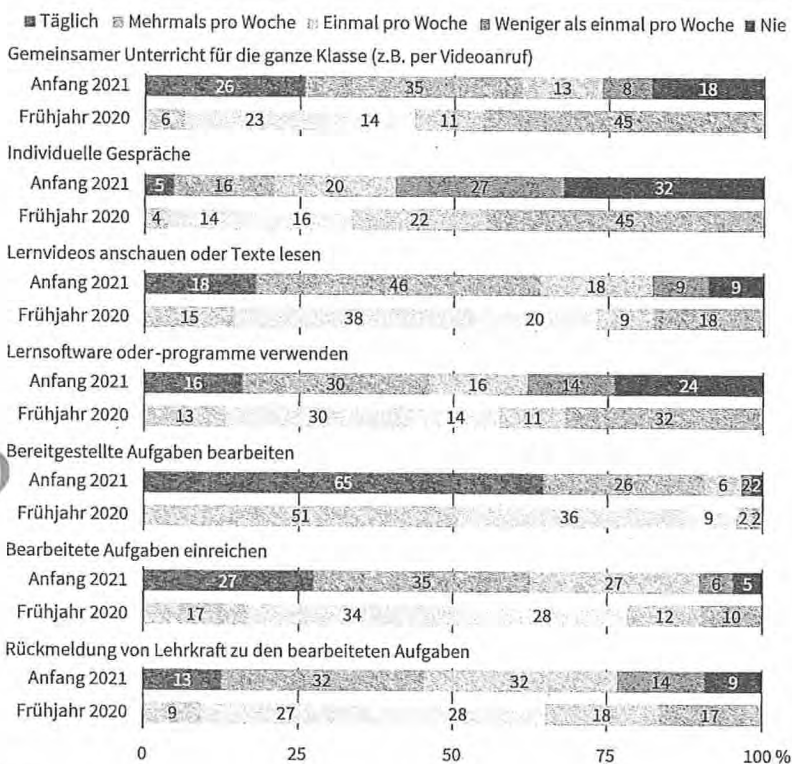
Abbildung 4 zeigt, dass ein Viertel (26%) der Schüler*innen täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Video) hatte. Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 waren es nur 6%. Gleichzeitig ist die Zahl der Schüler*innen, die nie solchen Unterricht hatte, von 45% im Frühjahr 2020 auf 18% Anfang 2021 zurückgegangen. Die gute Nachricht ist also, dass es den Schulen in Deutschland gelungen ist, einen größeren Anteil der Schüler*innen mit digitalem Fernunterricht für die ganze Klasse zu erreichen und somit den regelmäßigen Austausch mit Lehrkräften und Klassenkamerad*innen sicherzustellen.

Die schlechte Nachricht ist allerdings, dass nach einem Jahr Corona-Pandemie immer noch 39% der Schüler*innen nur maximal einmal pro Woche Videounterricht erhalten. Für mehr als ein Drittel der Schulkinder ist somit der Schulalltag während der Schulschließungen fast ausschließlich vom eigenständigen Erarbeiten von Unterrichtsstoff geprägt und nur minimal vom regelmäßigen Austausch im

Abb. 4

Welche Aktivitäten haben Schulen/Lehrkräfte während der Schulschließungen durchgeführt?

Online-Unterricht deutlich angestiegen, aber bei einem Viertel weiterhin seltener als einmal pro Woche



Frage: Welche Aktivitäten haben die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres Kindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 durchgeführt? Bitte denken Sie bei der Beantwortung der Fragen an die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres jüngsten Kindes, das die Schule besucht.
 Kategorien: Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Individuelle Gespräche mit meinem Kind (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Mein Kind sollte bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen; Mein Kind sollte Lernsoftware oder -programme verwenden; Mein Kind sollte bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; Mein Kind musste bearbeitete Aufgaben einreichen; Lehrkräfte haben Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben gegeben.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

digitalen Klassenzimmer.⁵ Möglicherweise hilft der regelmäßige Videounterricht dabei, dass die Kinder mehr Zeit mit Lernen verbringen: Die Teilgruppe der Schüler*innen, die mehr als einmal pro Woche Videounterricht hatten, verbringt pro Tag durchschnittlich 0,7 Stunden mehr Zeit mit schulischen Aktivitäten als jene Teilgruppe, die seltener Videounterricht hatte.

Individuelle Gespräche mit den Lehrkräften (z.B. per Videoanruf oder Telefon) hatten 40% der Schulkinder mindestens einmal pro Woche. Im Frühjahr 2020 waren dies nur 33%. Die Lehrkräfte haben also auch bei der individuellen Unterstützung ihr Angebot etwas erhöht. 32% der Eltern geben an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 nie ein individuelles Gespräch mit einer Lehrkraft hatte. Im

⁵ Die Häufigkeit von Online-Unterricht unterscheidet sich deutlich nach der Schulart. 15% der Grundschüler*innen hatten täglich gemeinsamen Online-Unterricht, bei Gymnasiast*innen sind es 36%, und bei Schüler*innen an anderen weiterführenden Schulen sind es 31%. 58% der Grundschüler*innen, 20% der Gymnasiast*innen und 30% der Schüler*innen an anderen weiterführenden Schulen hatten maximal einmal pro Woche Online-Unterricht.

Frühjahr 2020 war dieser Anteil mit 45% noch deutlich höher.

Auch Lernvideos und Lernsoftware wurden Anfang 2021 häufiger eingesetzt als noch im Frühjahr 2020. 64% der Eltern berichten, dass ihr Kind mehrmals pro Woche bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen sollte. Im Frühjahr 2020 waren es nur 53%. 62% der Eltern geben an, dass ihr Kind mindestens einmal pro Woche Lernsoftware oder -programme verwendet hat. Im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 hat sich dieser Anteil leicht um 4 Prozentpunkte erhöht.

Die häufigste Lehraktivität während der Schulschließungen Anfang 2021 war wie schon im Frühjahr 2020 die Bereitstellung von Aufgabenblättern. 97% der Schüler*innen sollten zumindest einmal pro Woche bereitgestellte Aufgaben bearbeiten. 62% der Eltern berichten, dass ihr Kind diese mehrmals pro Woche einreichen musste – ein Anstieg von 12 Prozentpunkten im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020. 77% der Schüler*innen erhielten zumindest einmal pro Woche Rückmeldungen von ihren Lehrkräften zu den bearbeiteten Aufgaben. Somit haben deutlich mehr Schüler*innen während der Schulschließungen Anfang 2021 regelmäßig Feedback auf ihre Aufgaben erhalten als noch im Frühjahr 2020 (65%).

Abbildung 5 zeigt, über welche Wege die Aufgaben den Schüler*innen bereitgestellt wurden. Bei der großen Mehrheit (77%) erfolgte die Bereitstellung digital. Allerdings wurden die Aufgaben einem Fünftel der Schulkinder (20%) weiterhin in Papierform bereitgestellt. Immerhin hat nur eine Minderheit der Schulkinder (34%) regelmäßig Probleme bei der Nutzung digitaler Lernplattformen (z.B. Login-Probleme, Serverüberlastung oder Absturz). Bei 5% der Befragten traten diese Probleme täglich auf, bei 18% nie.

Ein Großteil der Eltern (89%) gibt an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 zumindest in Einzelfällen die Möglichkeit hatte, ihre Lehrer*innen z.B. per Telefon, E-Mail oder WhatsApp zu kontaktieren, etwa für Hilfe bei den Aufgaben (vgl. Abb. 6). Bei 47% war dies regelmäßig möglich, bei 42% war es in Einzelfällen möglich, 9% hatten diese Möglichkeit nicht. Diese Zahlen entsprechen in etwa dem Bild vom Frühjahr 2020, dort waren es jeweils 42%, 44% und 10%.

Insgesamt ist die Elternmeinung zu den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021 wie auch während der Schließungen im Frühjahr 2020 gespalten: 61% sind mit den durchgeführten Aktivitäten der Schule ihres Kindes sehr oder eher zufrieden (2020: 57%), 33% sind hingegen sehr oder eher unzufrieden (2020: 39%).

Fördermaßnahmen

Um die Lernzeitverluste zu kompensieren und durch die Schulschließungen entstandene Lernrückstände aufzuholen, plant das Bundesbildungsministerium

derzeit ein umfassendes Nachhilfeprogramm mit Gesamtkosten von etwa 1 Mrd. Euro.⁶ Bereits nach den Schulschließungen im Frühjahr 2020 haben die Bundesländer verschiedene Programme etabliert, in denen Schüler*innen beispielsweise während der Sommerferien Schulstoff nachholen konnten, so z.B. die »Lernbrücken« in Baden-Württemberg, der »Lernsommer« in Schleswig-Holstein oder die »Sommer-schule« in Rheinland-Pfalz. Es ist aber bislang unklar, welcher Anteil der Kinder diese Angebote tatsächlich in Anspruch genommen hat.

Wir haben deshalb von den Eltern erfragt, ob ihr Kind an einer solchen Fördermaßnahme in den Ferien teilgenommen hat. Zudem haben wir erhoben, ob die Schulkinder an von der Schule organisiertem Förderunterricht teilnehmen oder außerschulische Nachhilfestunden erhalten. Abbildung 7 zeigt, dass diese Angebote nur sehr spärlich in Anspruch genommen wurden: 4% der Kinder haben an Ferienkursen teilgenommen und 10% an Förderunterricht in der Schule. Kostenlosen Nachhilfeunterricht, der zum Beispiel durch ehrenamtliche Initiativen angeboten wird, sowie kostenpflichtigen Nachhilfeunterricht haben 6% bzw. 7% der Kinder erhalten. Insgesamt haben 21% der Kinder mindestens eine der aufgeführten Unterstützungsmaßnahmen erhalten und somit 79% keine dieser Unterstützungsmaßnahmen.

ERFAHRUNGEN IM HOMESCHOOLING

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der schulischen Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 zu Hause stattfand. Damit stellt sich die Frage, wie effektiv und mit welcher Ausstattung die Schulkinder im Homeschooling gelernt haben.

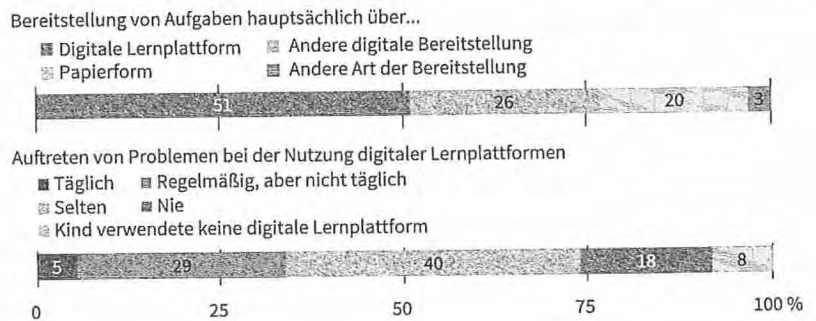
Effektivität des Lernens zu Hause

Zunächst gehen wir der Frage nach, für wie effektiv Eltern das Lernen zu Hause im Vergleich zu regulärem Schulunterricht halten. Dazu haben wir sie gebeten einzuschätzen, wie groß der Lernerfolg ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule ist. Mehr als die Hälfte (56%) der Eltern gibt an, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause »viel weniger« oder »eher weniger« lernt als in der Schule (vgl. Abb. 8). Nur ein gutes Fünftel (22%) denkt, dass die Kinder zu Hause »viel mehr« oder »eher mehr« lernen. Dass das Lernen zu Hause als relativ ineffektiv eingeschätzt wird, legt nahe, dass die berichteten Lernzeitverluste durch die Corona-bedingten Schulschließungen den entstandenen Wissensverlust der Kinder tendenziell unterschätzen. Die Ergebnisse widersprechen damit der

⁶ Vgl. Deutschlandfunk, 27. März 2021, https://www.deutschlandfunk.de/bildung-karliczek-plant-bundesweites-corona-1939.de.html?drn:news_id=1242143, aufgerufen am 1. April 2021.

Abb. 5

Wie funktionierte der Umgang mit digitalen Lernplattformen?
Mehrheit hat keine regelmäßigen Probleme mit Lernplattformen



Frage 1: Auf welchem Wege wurden die zu bearbeitenden Aufgaben im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 hauptsächlich bereitgestellt?

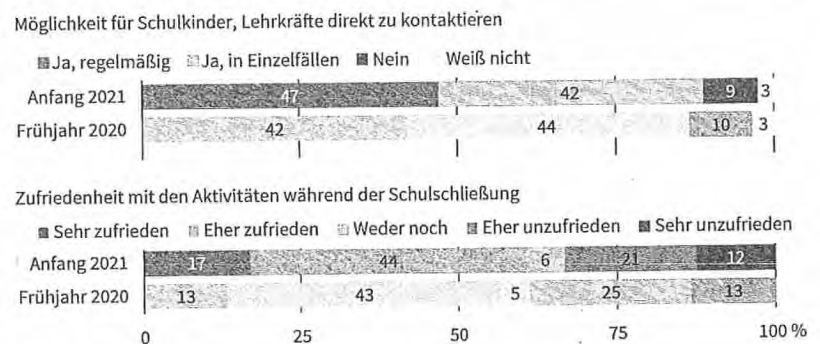
Frage 2: Hatte Ihr Kind während der Corona-bedingten Schulschließungen Probleme bei der Nutzung digitaler Lernplattform (z.B. Login-Probleme, Serverüberlastung, Absturz)?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abb. 6

Wie schätzen Eltern die Aktivitäten der Schulen ein?
Weiterhin gespaltenes Bild bei Kontakt zu Lehrkräften und Zufriedenheit mit Schulen



Frage 1: Hatte Ihr jüngstes Schulkind im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 die Möglichkeit, die Lehrkräfte direkt zu kontaktieren (z.B. per Telefon, E-Mail oder WhatsApp), etwa für Hilfe bei den Aufgaben?

Frage 2: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Aktivitäten, die die Schule Ihres jüngsten Schulkindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 durchgeführt hat?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

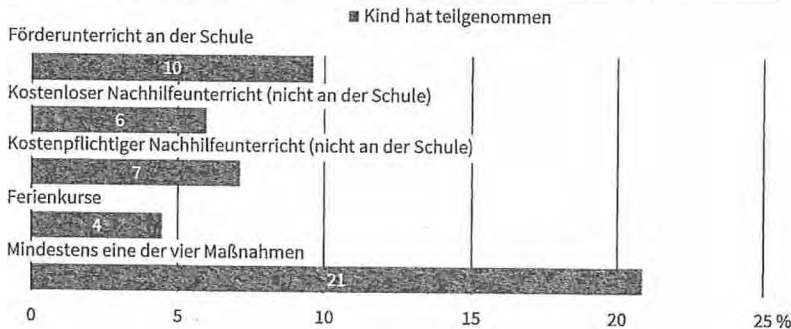
bisweilen ausgedrückten Hoffnung, dass die Schulkinder durch konzentrierteres Lernen zu Hause die entgangene Lernzeit ausgleichen könnten.⁷

Dass der Lernerfolg durch Homeschooling für viele Schulkinder vergleichsweise gering ist, spiegelt sich auch in konkreten Aussagen über das Lernen zu Hause wider. So ist das Bild bei der Frage, wie konzentriert die Kinder zu Hause lernen, gespalten: Knapp die Hälfte der Eltern (47%) gibt an, dass ihr Kind beim Lernen zu Hause sehr konzentriert ist, wohingegen ein ähnlich großer Anteil (49%) angibt, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Abb. 9).

⁷ Vgl. z.B. Bayerischer Rundfunk, 5. August 2020, <https://www.br.de/nachrichten/meldung/piazolo-reagiert-gelassen-auf-ifo-schulstudie,3002f9bc4>, aufgerufen am 1. April 2021. Die Effektivität des Lernens zu Hause unterscheidet sich etwas zwischen den Schularten. 52% der Grundschulkindern, 55% der Gymnasiast*innen und 62% der Schüler*innen an anderen weiterführenden Schulen lernen zu Hause laut ihren Eltern weniger als in der Schule.

Abb. 7

Welche Unterstützungsmaßnahmen wurden wahrgenommen?
 Großteil der Schüler*innen nimmt nicht an Programmen zum Nachholen entgangenen Schulstoffs teil



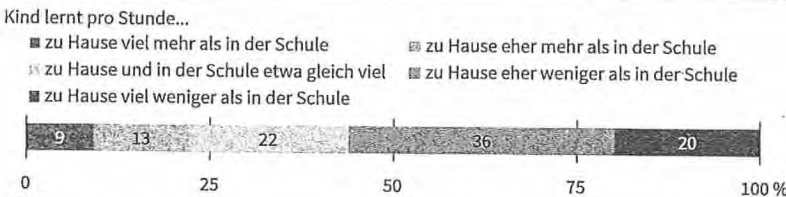
Frage:
 Hat Ihr jüngstes Schulkind seit den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an einer der folgenden Unterstützungsmaßnahmen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen?
 [Mehrfachnennungen möglich]
 Kategorien: Ferienkurse (z.B. in den Sommer- oder Herbstferien); Förderunterricht, der an der Schule stattfindet (z.B. am Nachmittag oder am Wochenende); Kostenloser Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule); Kostenpflichtiger Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abb. 8

Wo ist der Lernerfolg pro Stunde größer – zu Hause oder in der Schule?
 Mehrheit der Eltern denkt, dass ihr Kind zu Hause pro Stunde weniger lernt als im regulären Schulunterricht



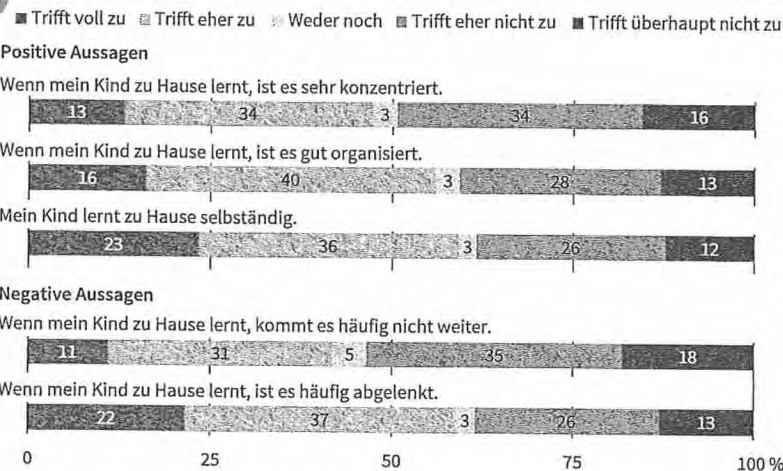
Frage:
 Jetzt geht es darum, wie gut sich Ihr jüngstes Schulkind den Unterrichtsstoff während der Corona-bedingten Schulschließungen erarbeiten kann. Was denken Sie, wie groß ist der Lernerfolg Ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abb. 9

Wie haben die Kinder zu Hause gelernt?
 Gespaltenes Bild bei Konzentration beim Lernen, häufige Ablenkungen



Frage:
 Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Lernen zu Hause während der Corona-bedingten Schulschließungen zu?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Gut die Hälfte der Eltern (56%) findet, dass ihr Kind im Homeschooling gut organisiert ist, 41% fin-

den das Gegenteil. 59% der Eltern geben an, dass ihr Kind zu Hause selbständig lernt. Gleichzeitig kommen 42% der Kinder beim Lernen zu Hause häufig nicht weiter. Eine deutliche Mehrheit der Eltern (59%) gibt an, dass ihr Kind beim Lernen zu Hause häufig abgelenkt ist. Der geringe Anteil der Eltern, die bei diesen Fragen »weder noch« angeben, unterstreicht das insgesamt eher gesplante Bild. Einen großen Teil der Schulkinder stellt das selbständige Erarbeiten von Lerninhalten zu Hause also vor ernsthafte Herausforderungen. Vor allem die Probleme mit der Konzentration und dem Vorankommen beim Lernen zu Hause verdeutlichen, dass sich der verminderte Kontakt zu den Lehrkräften negativ auf die Schulkinder auswirkt.

Das Lernumfeld zu Hause

Die fehlende Verfügbarkeit von technischer Ausstattung erweist sich für die Mehrheit der Schulkinder als kein großes Lernhindernis im Homeschooling: Lediglich 5% der Schulkinder haben zu Hause nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für die Schule zu nutzen (vgl. Abb. 10). Mehr als die Hälfte (53%) verfügt über einen eigenen Computer oder Tablet, den es für die Schule nutzen kann, 32% können immer ein Gerät von jemand anderem für die Schule nutzen, und 11% haben zumindest eingeschränkten Zugriff (z.B. Teilen mit anderen Familienmitgliedern). 11% der Schulkinder mit einem eigenen Computer oder Tablet haben diesen von der Schule zur Verfügung gestellt bekommen; das entspricht 6% aller Schulkinder.⁸

79% der Schulkinder haben die Möglichkeit, zu Hause Aufgabenblätter für die Schule auszudrucken. Drei Viertel der Kinder (75%) verfügen über eine zuverlässige Internetverbindung. 70% der Schulkinder haben zu Hause einen eigenen Raum, um zu lernen.

Insgesamt geben 71% der Eltern an, dass ihre Familie mit der Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 gut klargekommen ist (vgl. Abb. 11). Das sind deutlich weniger als während der Schulschließungen im Frühjahr 2020, als dies noch 89% waren. Verglichen mit den Schließungen im Frühjahr 2020 hat sich die Situation in den Familien während der Schließungen Anfang 2021 also verschlechtert.

Trotz des deutlich gestiegenen Anteils an Online-Unterricht gibt eine Mehrheit von 59% der Eltern an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 »viel weniger« als sonst gelernt hat. Dieser Wert hat sich im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 nur leicht verbessert: Damals lag er bei 64%. Die überwiegend negative Bewertung des

⁸ Die Verfügbarkeit von Computern für das Homeschooling unterscheidet sich nach Schulart: Während 31% der Grundschüler*innen über einen eigenen Computer oder Tablet für die Schule verfügen, sind es bei Gymnasiast*innen 78% und bei Schüler*innen an anderen weiterführenden Schulen 61%. Der Anteil von Schüler*innen ohne Möglichkeit zur Computer- oder Tabletnutzung beträgt 8%, 4% bzw. 3%.

Lernerfolgs hat sich in der zweiten Phase der Schulschließungen also kaum verbessert.

Jeweils rund die Hälfte (50% und 52%) der Eltern gibt an, dass die Situation Anfang 2021 für ihr Kind bzw. für sie selbst eine große psychische Belastung war, 46% bzw. 45% stimmen der Aussage nicht zu. Im Frühjahr 2020 waren die Anteile von Kindern bzw. Eltern mit psychischer Belastung mit jeweils 38% noch deutlich geringer. 40% der Eltern geben zudem an, dass sie sich mit ihrem Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 mehr gestritten haben als sonst. Während der Schulschließungen in Frühjahr 2020 lag dieser Wert deutlich niedriger bei 28%. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Situation in einigen Familien deutlich verschlechtert hat.

DIE LEBENSITUATION DER SCHULKINDER WÄHREND DER PANDEMIE

Die bisherigen Ergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Auswirkungen die Corona-bedingten Schulschließungen auf Lernzeit und Lernaktivitäten der betroffenen Schulkinder hatten. In diesem Abschnitt untersuchen wir die Einschätzung der Eltern, wie die Schulschließungen weitere Aspekte des Lebens ihrer Kinder beeinflussen.

Auswirkungen der Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder

Abbildung 12 zeigt die Einschätzungen der Eltern, wie sich die Schulschließungen seit Beginn der Corona-Pandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens ihres Kindes ausgewirkt haben. Insgesamt denkt nur eine Minderheit der Eltern (28%), dass die Schulschließungen ihrem Kind mehr genutzt als geschadet haben. Eine deutliche Mehrheit von 57% stimmt dieser Aussage nicht zu.

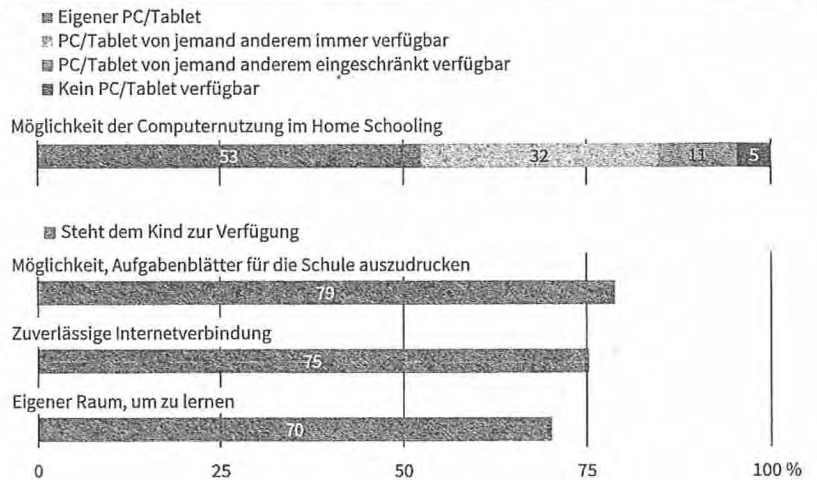
Vor allem die sozialen Auswirkungen der Schulschließungen werden als negativ eingeschätzt. 86% der Kinder haben sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit ihren Freund*innen getroffen.⁹ Für gut drei Viertel (76%) der Kinder waren die fehlenden Treffen mit Freund*innen während der Corona-Pandemie laut den Eltern eine große Belastung. Im Einklang damit stimmen 55% der Eltern der Aussage zu, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben.

Für einen gewissen Teil der Kinder stellen die Eltern auch physisch-gesundheitliche Auswirkungen fest. Immerhin ein knappes Drittel (31%) der Eltern gibt an, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie (z.B. wegen Bewegungsmangel) an Körpergewicht zugenommen hat.

⁹ Nur 6% der Eltern geben an, dass sich ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 täglich persönlich mit Freund*innen getroffen hat, 29% regelmäßig (aber nicht täglich), 50% selten und 15% nie. Auch online (z.B. per Videoanruf) haben sich nur 24% der Kinder täglich mit Freund*innen getroffen, 39% selten oder nie.

Abb. 10

Wie sind die Familien für das Lernen zu Hause ausgestattet? Große Mehrheit verfügt über Computer, drei Viertel haben zuverlässige Internetverbindung



Frage 1:

Jetzt geht es um die Computernutzung im Home Schooling. Welche der Aussagen trifft am ehesten auf Ihr jüngstes Schulkind zu?

Kategorien: Mein Kind hat einen eigenen Computer oder Tablet, den es immer für die Schule nutzen kann; Mein Kind kann immer einen Computer oder Tablet von jemand anderem (z.B. Familienmitglied) für die Schule nutzen; Mein Kind kann zu eingeschränkten Zeiten einen Computer oder Tablet für die Schule nutzen (z.B. Teilen mit anderen Familienmitgliedern); Mein Kind hat nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für die Schule zu nutzen.

Frage 2:

Jetzt geht es um weitere Dinge, die Ihrem jüngsten Schulkind im Home Schooling zur Verfügung stehen. Bitte klicken Sie alles Zutreffende an.

Kategorien: Mein Kind hat die Möglichkeit, zu Hause Aufgabenblätter für die Schule auszudrucken; Mein Kind hat zu Hause eine zuverlässige Internet-Verbindung; Mein Kind hat zu Hause einen eigenen Raum, um zu lernen.

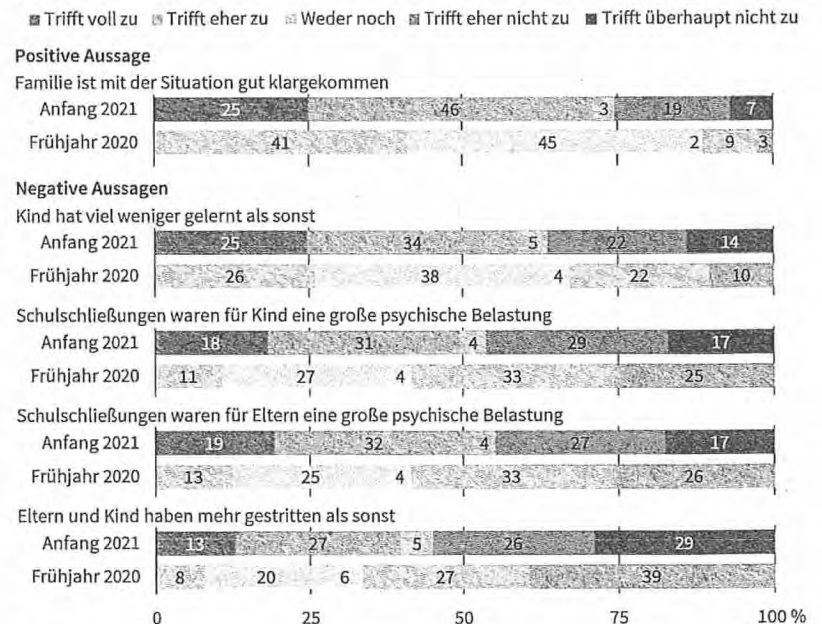
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abb. 11

Wie bewerten Eltern die Zeit der Schulschließungen?

Nach wie vor Lerneinbußen wahrgenommen, deutlicher Anstieg bei psychischer Belastung



Frage:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? Mit „Schulschließungen“ meinen wir die Zeit während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021. Die Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Schulkind.

Unsere Familie ist mit der Situation während der Schulschließungen gut klargekommen.
Mein Kind hat während der Schulschließungen viel weniger gelernt als sonst in der Schule.
Die Situation während der Schulschließungen war für mein Kind eine große psychische Belastung.
Die Phase der Schulschließungen war für mich eine große psychische Belastung.
Ich habe mich mit meinem Kind während der Schulschließungen mehr gestritten als sonst.

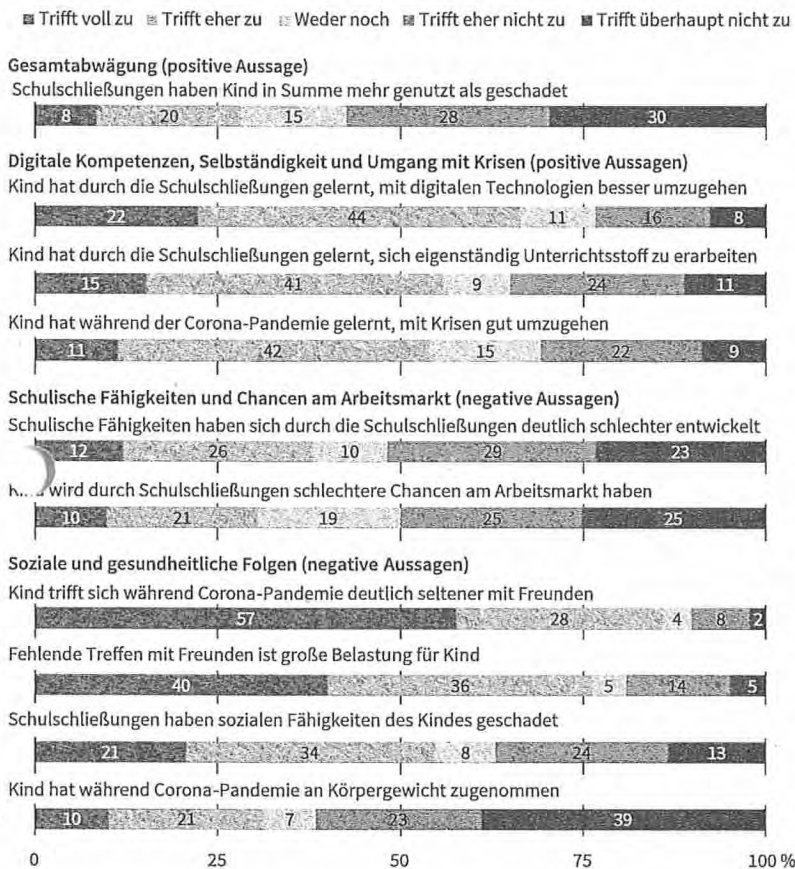
Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abb. 12

Wie wirken sich die Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder aus?

Mehrheit sieht positive Auswirkungen auf digitale Kompetenzen und Selbständigkeit, aber negative auf soziale Fähigkeiten



Frage: Jetzt geht es um Ihre Einschätzung, wie sich die Corona-bedingten Schulschließungen seit Beginn der Pandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens Ihres jüngsten Schulkindes ausgewirkt haben. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?

- Die Schulschließungen haben meinem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet.
- Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen.
- Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten.
- Mein Kind hat während der Corona-Pandemie gelernt, mit Krisen gut umzugehen.
- Schulische Fähigkeiten meines Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sich durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt.
- Mein Kind wird durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben.
- Mein Kind trifft sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit Freunden als zuvor.
- Es ist eine große Belastung für mein Kind, dass es während der Corona-Pandemie nicht wie gewohnt Freunde treffen kann.
- Die Schulschließungen haben den sozialen Fähigkeiten meines Kindes geschadet.
- Mein Kind hat während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen (z.B. wegen Bewegungsmangel).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Es gibt aber auch positive Aspekte der Auswirkungen der Schulschließungen, und zwar im Bereich der digitalen Kompetenzen sowie der Eigenständigkeit und Krisen-Resilienz. So geben zwei Drittel (66%) der Eltern an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen. Eine Mehrheit von 56% ist auch der Meinung, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten. 35% der Eltern stimmen dieser Aussage nicht zu. Ebenfalls mehr als die Hälfte der Eltern (54%) findet darüber hinaus, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie gelernt hat, mit Krisen gut umzugehen.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Schulschließungen auf die schulischen Fähigkeiten und die Chancen ihrer Kinder am Arbeitsmarkt sind die Eltern gespalten. Gut die Hälfte der Eltern (52%) denkt nicht, dass sich die schulischen Fähigkeiten ihres Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt haben; 38% denken hingegen, dass dies schon der Fall war. Die Hälfte der Eltern (50%) befürchtet keine negativen Auswirkungen der Schulschließungen auf die Arbeitsmarktchancen ihres Kindes; 30% denken indes, dass ihr Kind durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben wird.

Die sozio-emotionale Lage der Schulkinder

Um mehr über die sozio-emotionale Lage der Schulkinder nach einem Jahr Corona und zwei längeren Phasen von Schulschließungen zu erfahren, haben wir die Eltern gebeten, Fragen des sogenannten »Strengths and Difficulties Questionnaire« (SDQ; Goodman 1997) zu beantworten. Der SDQ ist ein etabliertes Screening-Verfahren zur Erfassung verschiedener Verhaltensaspekte bei Kindern und Jugendlichen. Wir verwenden die SDQ-Version auf einer Sieben-Punkt-Skala des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP; vgl. Schupp et al. 2008). Um ein möglichst breites Bild der sozio-emotionalen Lage der Schulkinder zu erhalten, haben wir die befragten Eltern zufällig in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Hälfte wurde nach Veränderungen im Verhalten ihrer Kinder während der Schulschließungen Anfang 2021 im Vergleich zu der Zeit vor der Corona-Pandemie gefragt (vgl. Abb. 13). Die andere Hälfte wurde nach dem gegenwärtigen Verhalten ihres Kindes während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 befragt (vgl. Abb. 14).

Abbildung 13 zeigt, dass jeweils mehr als 40% der Eltern keine Veränderung bei emotionalen Problemen – Traurigkeit, Nervosität, Ängstlichkeit – ihres Kindes feststellen (grauer Bereich der Balken). Jeweils mehr als ein Drittel antwortet, dass emotionale Probleme während der Schulschließungen seltener auftreten als zuvor (blauer Bereich). Knapp ein Viertel berichtet dagegen, dass emotionale Probleme zugenommen haben (roter Bereich). Abbildung 14 zeigt zudem die gegenwärtige Einschätzung der emotionalen Probleme. Knapp 20% der Kinder sind laut ihren Eltern von Traurigkeit und Ängsten betroffen. Außerdem gibt ein Viertel der Eltern an, dass ihr Kind während der Schulschließungen nervös oder anklammernd ist. Vergleicht man diese Angaben mit den entsprechenden Angaben aus dem SOEP 2018 vor Corona, findet man zum Teil große Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern.¹⁰ Dabei zeigen sich insgesamt größere Probleme im emotionalen Verhalten der Kinder für die

¹⁰ Alle Vergleiche mit dem SOEP beruhen auf den Einschätzungen für Kinder unter elf Jahren, da die entsprechenden SDQ-Fragen im SOEP nur für jüngere Kinder wortgleich abgefragt wurden.

Zeit der Schulschließungen. Obwohl also der Großteil der Eltern kaum Unterschiede wahrnimmt, wenn sie direkt nach den Veränderungen im Verhalten ihrer Kinder gefragt werden, kann ein differenzierter Vergleich der Ist-Zustände mit Hilfe der SOEP-Daten doch einige deutliche Verschlechterungen offenlegen.

In Bezug auf allgemeine Verhaltensprobleme zeigt Abbildung 13, dass 45% der Eltern keine Veränderung beim Streiten mit anderen Kindern feststellen. 43% der Eltern stellen eine Verringerung des Streitens fest und nur ein kleiner Anteil eine Erhöhung. Dies kann unter anderem daran liegen, dass es während der Schulschließungen weniger Kontakt mit Mitschüler*innen gab und somit auch weniger Gelegenheiten zum Streiten mit anderen Kindern. Demgegenüber gibt ein knappes Drittel an, dass es während der Schulschließungen zu mehr Wutanfällen ihres Kindes kam als zuvor. Allerdings sieht auch hier jeweils etwa ein Drittel keine Verhaltensänderungen, und ein weiteres Drittel berichtet von weniger Wutanfällen während der Schulschließungen. Abbildung 14 zeigt zudem, dass etwa ein Viertel der Kinder während der Schulschließungen häufig Wutanfälle hatte, was leicht über dem entsprechenden Wert aus den SOEP-Daten vor Corona liegt. Allerdings gibt auch nur etwa ein Zehntel an, dass sich ihr Kind während der Schulschließungen häufig mit anderen Kindern streitet, was wiederum kaum über dem entsprechenden SOEP-Wert liegt. Insgesamt stimmen bei den allgemeinen Verhaltensproblemen also die Einschätzungen der Eltern größtenteils mit den Ist-Zuständen aus den SOEP-Daten vor Corona überein.

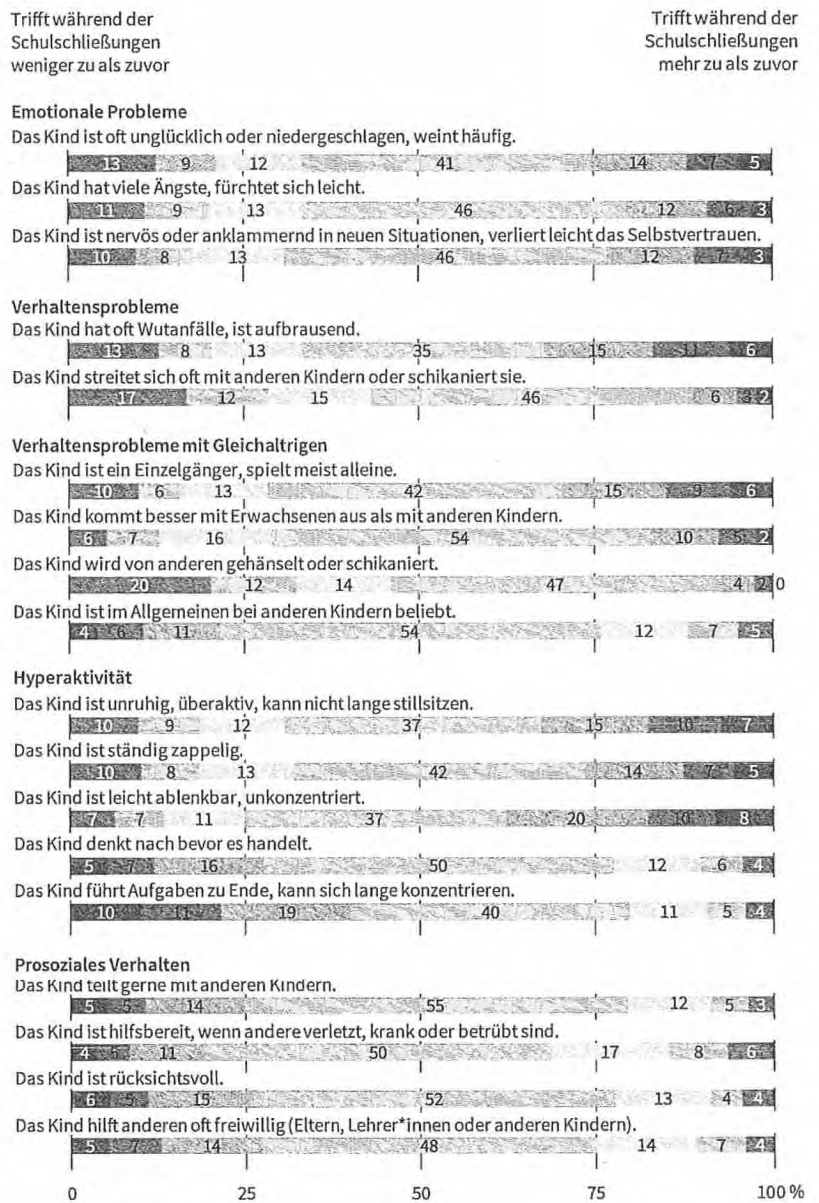
Auch bei Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen stellt ein großer Teil der Eltern keine Veränderung während der Schulschließungen fest. Allerdings berichten viele Eltern (46%), dass ihr Kind während der Schulschließungen weniger gehänselt oder schikaniert wird, was wiederum am geringeren Kontakt mit Mitschüler*innen während der Schulschließungen liegen dürfte. Für die Zeit der Schulschließungen zeigt Abbildung 14, dass etwa ein Fünftel der Kinder eher als Einzelgänger*innen eingeschätzt wird bzw. besser mit Erwachsenen als mit anderen Kindern auskommt. Jeweils ca. ein Zehntel der Kinder wird von anderen gehänselt bzw. ist nicht beliebt bei anderen. Diese Angaben liegen wiederum nur knapp über den Werten aus dem SOEP 2018.

Auch bei der Hyperaktivität berichtet der Großteil der Eltern zunächst keine direkten Veränderungen während der Schulschließungen, wobei jeweils rund ein Viertel eher eine Vergrößerung bzw. eine Verkleinerung der Probleme sieht (vgl. Abb. 13). Ausnahmen bilden hier die beiden Fragen zur Konzentrationsfähigkeit, bei denen jeweils ca. 40% der Eltern eine Verschlechterung im Vergleich zu vor Corona feststellen. Dies spiegelt sich auch in den Antworten zum gegenwärtigen Verhalten in Abbildung 14 wider, bei denen 34% bzw. 41% der Befragten angeben, dass ihr Kind während der Schulschließungen Probleme mit

Abb. 13

Wie hat sich die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen im Vergleich zu vor Corona verändert?

Insgesamt eher wenig Veränderung, Konzentrationsfähigkeit gesunken, weniger Schikanieren



Frage (einer zufällig ausgewählten Teilgruppe gestellt):

Im Folgenden haben wir eine Reihe von Aussagen aufgelistet; inwieweit treffen diese Aussagen auf Ihr jüngstes Schulkind zu oder nicht zu? Bitte vergleichen Sie bei der Antwort das Verhalten Ihres Kindes vor der Corona-Pandemie mit dem Verhalten Ihres Kindes während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021. (Die Antworten auf diese Frage wurden auf einer 7-Punkt Skala von 1= „Trifft während der Schulschließungen weniger zu als zuvor“ bis 7= „Trifft während der Schulschließungen mehr zu als zuvor“ gegeben. Die Antwortkategorien sind jeweils so angeordnet, dass blau positive und rot negative Antworten wiedergibt.)

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

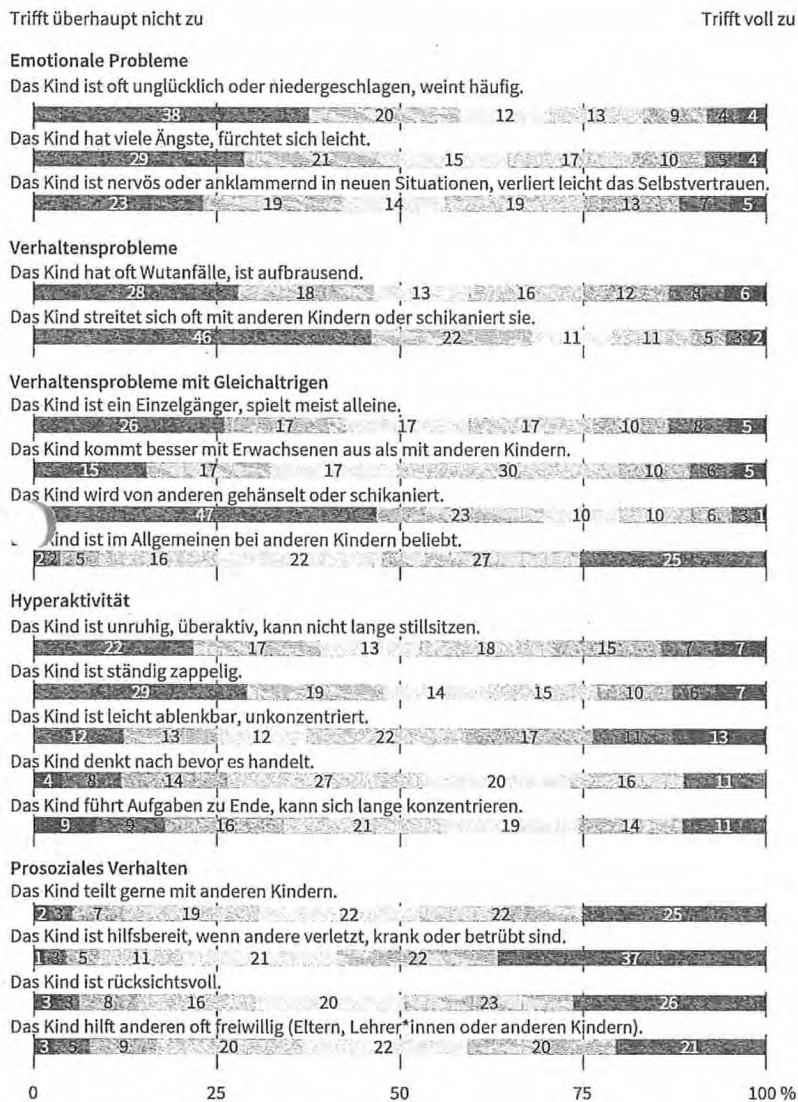
© ifo Institut

Aspekten der Konzentrationsfähigkeit hatte. Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede zu den SDQ-Werten vor Corona aus dem SOEP, wo der Anteil an Eltern mit Angaben zu Problemen bei der Hyperaktivität für ihr Kind deutlich geringer ausfällt.

Bei den verschiedenen Dimensionen des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder stellen rund die Hälfte der Eltern keine Veränderung fest (vgl. Abb. 13). 9% bis 17% der Kinder weisen während der Zeit der Schulschließungen Auffälligkeiten im prosozialen Verhal-

Abb. 14

Wie ist die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen?
Probleme vor allem bei Hyperaktivität



... einer zufällig ausgewählten Teilgruppe gestellt:
 In den vergangenen Monaten haben wir eine Reihe von Aussagen aufgelistet: Inwieweit treffen diese Aussagen auf Ihr jüngstes Schulkind zu oder nicht zu? Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021.
 (Die Antworten auf diese Frage wurden auf einer 7-Punkt Skala von 1=„Trifft überhaupt nicht zu“ bis 7=„Trifft voll zu“ gegeben. Die Antwortkategorien sind jeweils so angeordnet, dass blau positive und rot negative Antworten wiedergibt.)

Quelle: ifo Elternbefragung 2021. © ifo Institut

ten auf (vgl. Abb. 14). Hier fallen die Einschätzungen der Eltern zur gegenwärtigen Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme ihrer Kinder schlechter aus als in der SOEP-Umfrage vor Corona.

Insgesamt zeigt sich also, dass ein Großteil der Eltern in vielen Dimensionen des sozio-emotionalen Verhaltens ihres Kindes keine Veränderung während der Schulschließungen feststellt. Wichtige Ausnahmen bilden die Zunahme von emotionalen Problemen – Traurigkeit, Ängste, Nervosität – sowie von Problemen der Konzentrationsfähigkeit. Zudem fällt der Anteil der Eltern, die angeben, dass ihre Kinder Probleme mit den verschiedenen sozio-emotionalen Aspekten haben, im Durchschnitt etwas höher aus als

in der SOEP-Befragung vor Corona. Die Schulschließungen scheinen sich somit durchaus negativ auf einige Verhaltensaspekte eines Teils der Schulkinder auszuwirken.

UNTERSCHIEDE NACH SCHULISCHEN LEISTUNGEN UND FAMILIENHINTERGRUND

Die bisherigen Ergebnisse beziehen sich auf die durchschnittlichen Antworten aller befragten Eltern. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive ist es jedoch auch wichtig zu erfahren, ob benachteiligte Kinder besonders stark von den Schulschließungen betroffen sind. Um die möglichen Auswirkungen der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 auf die Bildungsungleichheit zu untersuchen, berichten wir abschließend ausgewählte Ergebnisse separat für Kinder mit unterschiedlichen schulischen Leistungen und familiären Hintergründen. Dazu unterscheiden wir zum einen leistungsschwächere Schüler*innen, deren Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik und Deutsch vor Corona unterhalb des Medians in ihrem jeweiligen Schultyp lag, und leistungsstärkere Schüler*innen, deren Durchschnittsnote mindestens dem Median entsprach. Zum anderen vergleichen wir Kinder, deren antwortendes Elternteil einen (Fach-)Hochschulabschluss hat (Akademikerkinder), mit denen, bei denen dies nicht der Fall ist (Nicht-Akademikerkinder).

Unterschiede in den Aktivitäten der Kinder und Schulen

Die Schulschließungen stellen vermutlich vor allem für leistungsschwächere Schüler*innen eine große Herausforderung dar, weil sie deutlich größere Probleme haben dürften, sich Unterrichtsstoff selbständig zu Hause zu erarbeiten (vgl. Grewenig et al. 2020). Im Einklang damit waren im Frühjahr 2020 die Lernzeitverluste durch die Schulschließungen für leistungsschwächere Schüler*innen deutlich stärker ausgeprägt als für leistungsstärkere. In unserer neuen Befragung während der Schulschließungen Anfang 2021 war dieser Unterschied nicht mehr vorhanden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es etwa durch den Ausbau von Distanzunterrichtskonzepten besser gelungen ist, auch leistungsschwächere Schüler*innen zu beschulen. Wie schon während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 unterscheiden sich auch die Lernzeiten von Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern während der Schulschließungen Anfang 2021 kaum voneinander. Allerdings verbringen Nicht-Akademikerkinder und vor allem leistungsschwächere Schüler*innen weiterhin mehr Zeit mit passiven Tätigkeiten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder sozialen Medien und weniger Zeit mit förderlicheren Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung.

Deutlichere Unterschiede ergeben sich bei den Aktivitäten der Schulen. Abbildung 15 zeigt, dass zwar in allen Gruppen von Schüler*innen mehr als

die Hälfte der Kinder während der Schulschließungen Anfang 2021 mehrmals pro Woche gemeinsamen Online-Unterricht erhielten. Jedoch haben – wie schon während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 – Nicht-Akademikerkinder eine höhere Wahrscheinlichkeit, nie solchen Unterricht zu erhalten (20%) als Akademikerkinder (13%). Ebenso haben leistungsstärkere Schüler*innen und Akademikerkinder öfter individuelle Gespräche mit ihrer Lehrkraft und erhalten häufiger Rückmeldungen zu den eingereichten Arbeitsblättern. Ähnlich wie schon im Frühjahr 2020 ist also nicht zu erkennen, dass während der Schulschließungen Anfang 2021 ein besonderer Fokus der Lehrkräfte auf der Förderung benachteiligter Kinder lag, die eher Schwierigkeiten beim Distanzlernen haben.

Die unterschiedliche Unterstützung, die Kinder aus verschiedenen Gruppen seitens ihrer Schulen erhielten, spiegelt sich auch darin wider, wie zufrieden die Eltern mit den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021 sind (vgl. Abb. 16). Eltern von leistungsstärkeren Kindern sind deutlich häufiger »sehr« oder »eher« zufrieden als Eltern von leistungsschwächeren Kindern (67% vs. 55%), und Akademikereltern sind deutlich zufriedener als Nicht-Akademikereltern (66% vs. 59%).

Die Teilnahme an Ferienkursen, Förderunterricht und kostenloser Nachhilfe, um entgangenen Schulstoff nachzuholen, ist bei leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern gleichermaßen gering (vgl. Abb. 17). Dies ist besonders überraschend, da man erwarten würde, dass solche Fördermaßnahmen vor allem darauf angelegt sind, leistungsschwächere Schüler*innen zu unterstützen. Nur kostenpflichtiger Nachhilfunterricht wird von Leistungsschwächeren häufiger in Anspruch genommen als von Leistungsstärkeren (11% vs. 5%). Zumindest der Anteil der Kinder, die mindestens an einer dieser Maßnahmen teilnehmen, ist bei leistungsschwächeren Kindern mit 27% stärker ausgeprägt als bei leistungsstärkeren (19%). Betrachtet man Unterschiede nach dem Familienhintergrund, so sind es gerade nicht die Kinder aus bildungsfernen Schichten, die an den Unterstützungsmaßnahmen teilnehmen: Akademikerkinder erhalten häufiger Förderunterricht in der Schule (14% vs. 8%), besuchen häufiger Ferienkurse (11% vs. 2%) und nehmen häufiger sowohl kostenlose als auch kostenpflichtige Nachhilfe in Anspruch (10% vs. 5% bzw. 12% vs. 6%). In der Summe haben 82% der Nicht-Akademikerkinder keinerlei Unterstützungsmaßnahme erhalten, während dies bei den Akademikerkindern nur 69% sind.

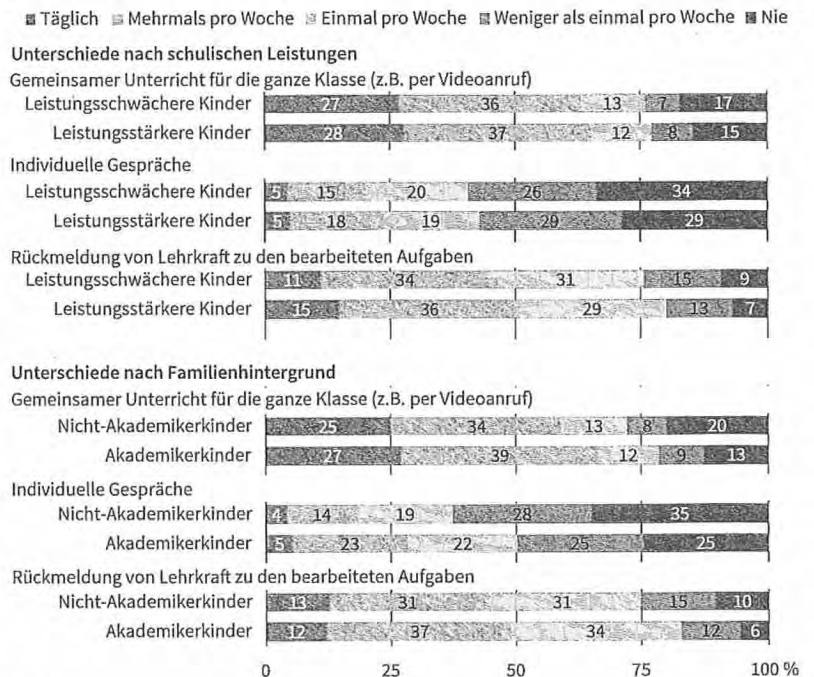
Unterschiede im Homeschooling und in der Lebenssituation

Deutliche Unterschiede nach schulischen Leistungen und sozialen Hintergründen der Schüler*innen ergeben sich auch in der Einschätzung der Eltern, wie effektiv das Lernen zu Hause im Vergleich zu regulärem Schulunterricht ist. Während eine eindeutige Mehrheit

Abb. 15

Unterschieden sich die Aktivitäten der Schulen für verschiedene Gruppen von Schüler*innen?

Nicht-Akademikerkinder hatten weniger Online-Unterricht und individuelle Gespräche



Frage:

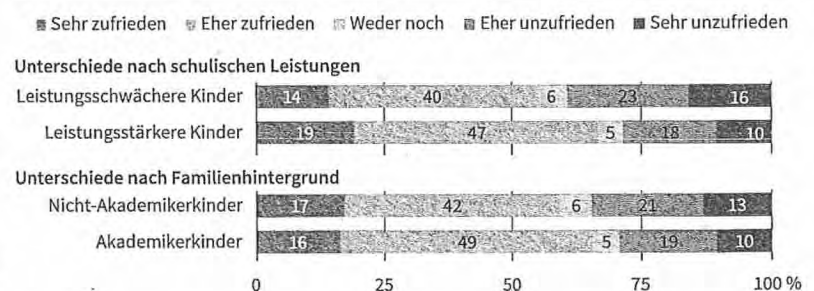
Welche Aktivitäten haben die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres Kindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 durchgeführt? Bitte denken Sie bei der Beantwortung der Fragen an die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres jüngsten Kindes, das die Schule besucht. Kategorien: Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Individuelle Gespräche mit meinem Kind (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Mein Kind sollte bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen; Mein Kind sollte Lernsoftware oder -programme verwenden; Mein Kind sollte bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; Mein Kind musste bearbeitete Aufgaben einreichen; Lehrkräfte haben Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben gegeben.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abb. 16

Wie zufrieden sind verschiedene Gruppen von Eltern mit den Aktivitäten der Schulen? Nicht-Akademiker und Eltern von leistungsschwächeren Schüler*innen deutlich unzufriedener



Frage:

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Aktivitäten, die die Schule Ihres jüngsten Schulkindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 durchgeführt hat?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

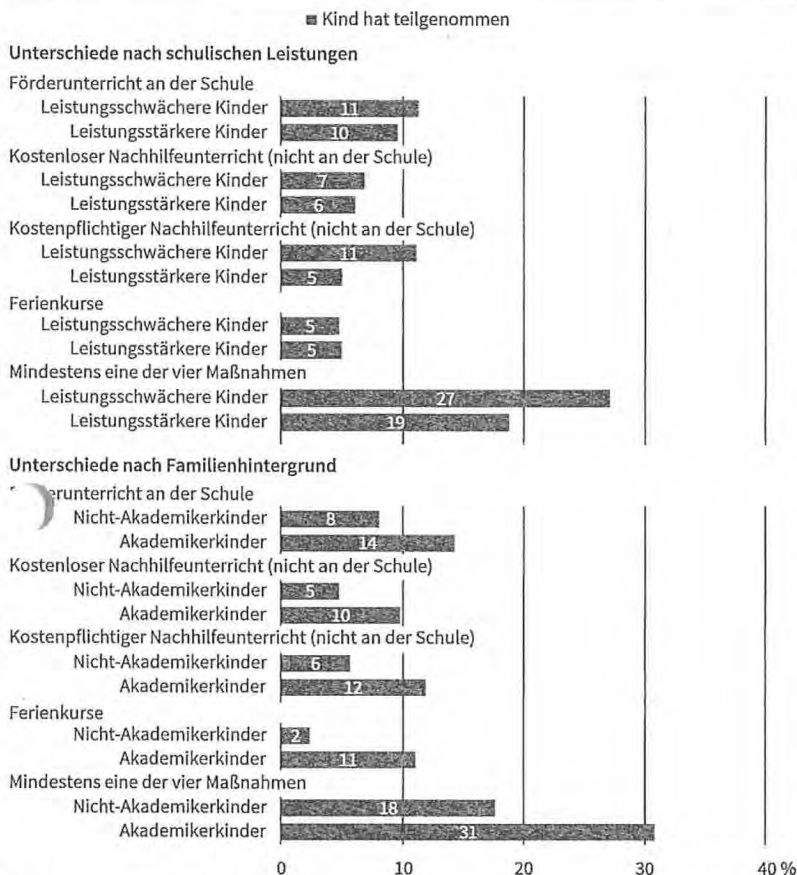
© ifo Institut

(63%) der Eltern leistungsschwächerer Schüler*innen denkt, dass das Lernen zu Hause weniger effektiv ist als das Lernen in der Schule, sind es unter Eltern leistungsstärkerer Schüler*innen nur 51% (vgl. Abb. 18). Diese Zahlen sind im Einklang mit der Annahme, dass Leistungsschwächere deutlich größere Probleme mit selbstreguliertem Lernen zu Hause haben. Wenngleich sich die Lernzeit nicht wesentlich nach schulischen Leistungen unterscheidet, ist also davon auszugehen,

Abb. 17

Welche Schüler*innen nahmen an Unterstützungsmaßnahmen teil?

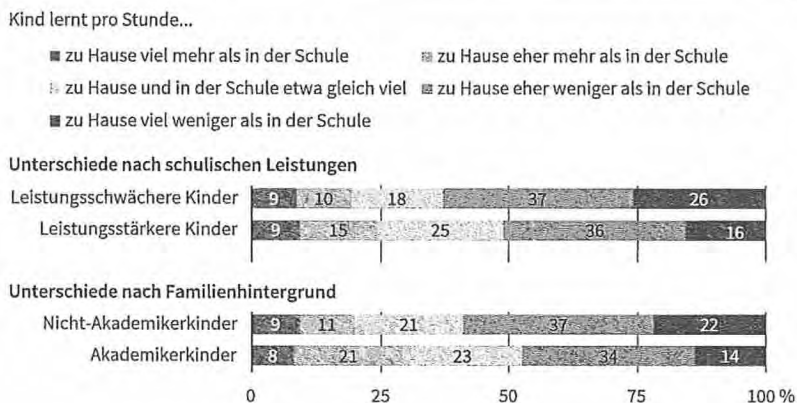
Akademikerkinder nahmen häufiger teil, Fokus auf leistungsschwächere Schüler*innen gering ausgeprägt



Frage: Hat Ihr jüngstes Schulkind seit den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an einer der folgenden Unterstützungsmaßnahmen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen? [Mehrfachnennungen möglich]
 Kategorien: Ferienkurse (z.B. in den Sommer- oder Herbstferien); Förderunterricht, der an der Schule stattfindet (z.B. am Nachmittag oder am Wochenende); Kostenloser Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule); Kostenpflichtiger Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule).
 Quelle: ifo Elternbefragung 2021. © ifo Institut

18. Unterscheidet sich die Effektivität des Lernens zu Hause nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund?

Gerade leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademikerkinder lernen zu Hause pro Stunde weniger als im regulären Schulunterricht



Frage: Jetzt geht es darum, wie gut sich Ihr jüngstes Schulkind den Unterrichtsstoff während der Corona-bedingten Schulschließungen erarbeiten kann. Was denken Sie, wie groß ist der Lernerfolg Ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule?
 Quelle: ifo Elternbefragung 2021. © ifo Institut

dass leistungsschwächere Schüler*innen während der Schulschließungen deutlich geringere Lernfortschritte machen. Zudem geben Nicht-Akademikereltern im Vergleich zu Akademikereltern deutlich häufiger an, dass ihr Kind zu Hause weniger effektiv lernt als in der Schule (59% vs. 47%).

Dass leistungsschwächere Kinder zu Hause weniger effektiv lernen, zeigt sich auch an konkreten Lernaktivitäten. Leistungsschwächere Kinder sind beim Lernen zu Hause deutlich weniger konzentriert, organisiert und selbständig und deutlich häufiger abgelenkt (vgl. Abb. 19). Während die Hälfte der leistungsschwächeren Schüler*innen (50%) beim Lernen zu Hause häufig nicht weiterkommt, ist das nur bei 36% der leistungsstärkeren Schüler*innen der Fall. Ein ähnliches Bild ergibt der Vergleich konkreter Lernaktivitäten von Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern, wobei die Nachteile von Nicht-Akademikerkindern weniger stark ausgeprägt sind als jene von Leistungsschwächeren. Aufgrund dieser Befunde ist es wenig überraschend, dass Eltern leistungsschwächerer Schüler*innen (68%) und Nicht-Akademikereltern (61%) der Aussage, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 deutlich weniger gelernt hat als sonst in der Schule, besonders stark zustimmen (Eltern Leistungsstärkerer und Akademikereltern jeweils 54%).

Keine großen Unterschiede ergeben sich hingegen bei der technischen Ausstattung für das Homeschooling. So verfügen etwa 59% der leistungsschwächeren und 57% der leistungsstärkeren Schüler*innen über einen eigenen Computer oder Tablet, das für die Schule genutzt werden kann, und nur 4% bzw. 3% verfügen über keinen Computer oder Tablet (der Rest kann das Gerät von jemand anderem mitnutzen). Nicht-Akademikerkindern stehen tendenziell Computer oder Tablet etwas seltener für das Lernen zu Hause zur Verfügung, wobei die Unterschiede hier nicht besonders groß sind (z.B. 51% vs. 56% bei der Wahrscheinlichkeit, ein eigenes Gerät zu besitzen).

Abbildung 20 zeigt hingegen teils deutliche Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler*innen, wie sich die Schulschließungen auf verschiedene Aspekte ihres Lebens ausgewirkt haben. Eltern von leistungsschwächeren Kindern denken etwas seltener, dass die Schulschließungen ihrem Kind mehr genutzt als geschadet haben (29% vs. 31% Zustimmung). Auch die sozialen und gesundheitlichen Auswirkungen der Schulschließungen werden von Eltern Leistungsschwächerer negativer eingeschätzt: 59% dieser Eltern denken, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben, und 37% sagen, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen hat. Unter Eltern Leistungsstärkerer stimmen diesen Aussagen nur 52% bzw. 30% zu.

Auch die Auswirkungen der Schulschließungen auf digitale Kompetenzen, Eigenständigkeit und die Fähigkeit mit Krisen umzugehen werden für leistungs-

stärkere Schüler*innen deutlich positiver eingeschätzt als für leistungsschwächere Schüler*innen. Schließlich ergeben sich auch deutliche Unterschiede in den eingeschätzten Auswirkungen auf Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarktchancen: 50% und 39% der Eltern Leistungsschwächerer denken, dass die schulischen Fähigkeiten und Arbeitsmarktchancen ihres Kindes schlechter geworden sind, unter Eltern Leistungsstärkerer denken dies nur 32% bzw. 27%. Auch zwischen Akademikereltern und Nicht-Akademikereltern finden sich Unterschiede bei den erwarteten Auswirkungen auf die Aspekte des Lebens der Kinder zugunsten von Akademikerkindern, die allerdings schwächer ausgeprägt sind als die Unterschiede nach schulischen Leistungen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse also, dass leistungsschwächere Schüler*innen und Nicht-Akademikerkinder besonders unter den Schulschließungen leiden. Dieses Muster bestätigt sich auch in den Einschätzungen der Eltern zur sozio-emotionalen Lage ihrer Kinder: Über benachteiligte Kinder wird im Rahmen der Fragen des »Strengths and Difficulties Questionnaire« (SDQ) berichtet, dass sie während der Schulschließungen sowohl vermehrt Probleme mit Nervosität, Ängsten und Hyperaktivität hatten als auch einen Rückgang in ihrer Konzentrationsfähigkeit und Disziplin erlebten.

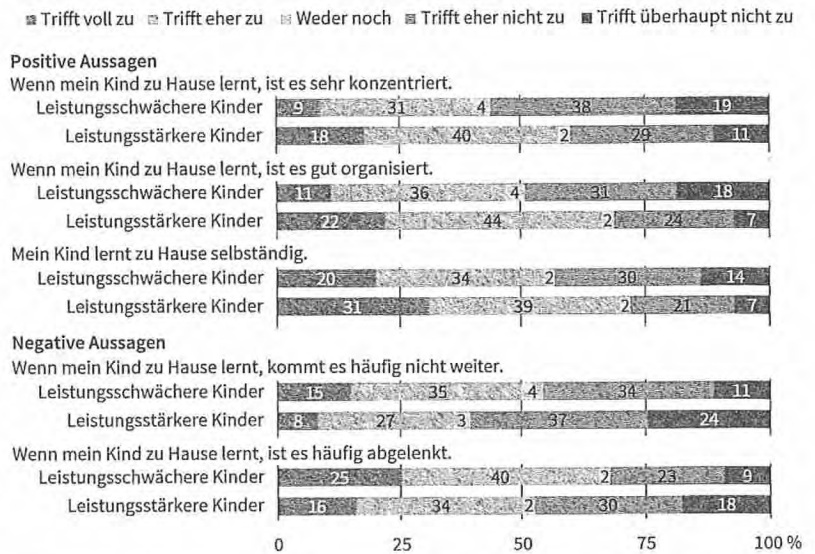
ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Corona-Pandemie stellt seit ihrem Ausbruch Anfang 2020 Bildungssysteme weltweit vor bislang ungeahnte Herausforderungen. Während es vor den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 praktisch keine Vorlaufzeit gab, die es erlaubt hätte, das Schulsystem auf alternative Lehrformen und Distanzunterricht vorzubereiten, waren die zweiten Schulschließungen Anfang 2021 deutlich absehbarer. Dementsprechend hatten Bildungspolitik, Schulen und Lehrkräfte über den Sommer und Herbst 2020 Zeit, um Konzepte für zukünftige Schulschließungen zu erarbeiten. Um zu untersuchen, inwieweit es gelungen ist, die Beschulung während der erneuten Schulschließungen sicherzustellen, und wie es den Schüler*innen in dieser Zeit ergangen ist, haben wir im Februar/März 2021 über 2 000 Eltern von Schulkindern befragt. Die Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in die Lernumwelten der Kinder in dieser Zeit.

Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben Schulkinder durchschnittlich 4,3 Stunden täglich mit schulischen Aktivitäten verbracht. Dieser Wert liegt zwar um knapp eine Dreiviertelstunde über der Lernzeit während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 (3,6 Stunden), aber immer noch deutlich unter der Zeit vor Corona (7,4 Stunden). Mit 4,6 Stunden pro Tag haben Schulkinder mehr Zeit mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder dem Konsum von sozialen Medien verbracht als

Abb. 19

Wie gut haben leistungsstärkere und -schwächere Schüler*innen zu Hause gelernt?
 Leistungsschwächere Schulkinder haben deutlich größere Probleme



Frage: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Lernen zu Hause während der Corona-bedingten Schulschließungen zu?
 Quelle: ifo Elternbefragung 2021. © ifo Institut

mit Lernen. Die Corona-bedingten Lernzeitverluste konnten also auch ein Jahr nach Pandemiebeginn nicht durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen kompensiert werden.

Bezüglich der konkreten Ausgestaltung des Fernunterrichts während der Schulschließungen Anfang 2021 finden wir, dass etwa ein Viertel der Schüler*innen täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Video) hatte. Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 waren es nur 6%. Es ist also einem größeren Teil der Schulen in Deutschland gelungen, die Schüler*innen mit digitalem Fernunterricht für die ganze Klasse zu erreichen und somit den regelmäßigen Austausch mit Lehrkräften und Klassenkamerad*innen sicherzustellen. Jedoch erhalten immer noch 39% der Schüler*innen nur maximal einmal pro Woche Videounterricht, so dass deren Schulalltag fast ausschließlich vom eigenständigen Erarbeiten von Unterrichtsstoff zu Hause geprägt ist. Insgesamt nahm bisher nur ein geringer Teil der Schüler*innen an Unterstützungsmaßnahmen zum Nachholen entgangenen Schulstoffs wie Förder- und Nachhilfeunterricht oder Ferienprogrammen teil, und diese erreichten nicht in besonderem Maße benachteiligte Kinder.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern zudem neue Erkenntnisse über die Erfahrungen, die Eltern und Schulkinder im Homeschooling gemacht haben. Die meisten Eltern schätzen das Lernen zu Hause im Vergleich zum Lernen in der Schule als weniger effektiv ein. Das bedeutet, dass die berichteten Lernzeitverluste durch die Schulschließungen den tatsächlichen Wissensverlust vermutlich deutlich unterschätzen. Etwa jeweils die Hälfte der Kinder hat beim Lernen

Abb. 20

Wie wirkten sich die Schulschließungen auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungen aus?

Deutlich negativere Auswirkungen bei leistungsschwächeren Schulkindern



Frage: Jetzt geht es um Ihre Einschätzung, wie sich die Corona-bedingten Schulschließungen seit Beginn der Pandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens Ihres jüngsten Schulkindes ausgewirkt haben. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?

- Die Schulschließungen haben meinem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet.
- Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen.
- Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten.
- Mein Kind hat während der Corona-Pandemie gelernt, mit Krisen gut umzugehen.
- Die schulischen Fähigkeiten meines Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sich durch die Schließungen deutlich schlechter entwickelt.
- Mein Kind wird durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben.
- Mein Kind trifft sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit Freunden als zuvor.
- Es ist eine große Belastung für mein Kind, dass es während der Corona-Pandemie nicht wie gewohnt Freunde treffen kann.
- Die Schulschließungen haben den sozialen Fähigkeiten meines Kindes geschadet.
- Mein Kind hat während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen (z.B. wegen Bewegungsmangel).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

zu Hause Konzentrationsschwierigkeiten und kommt häufig nicht weiter. Das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten ist also für viele Kinder eine große Herausforderung. Demgegenüber ist die technische Ausstattung der meisten Kinder für das Lernen zu Hause relativ gut: So haben etwa nur 5% der Kinder nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für das Homeschooling zu nutzen. Insgesamt denkt eine Mehrheit von 59% der Eltern, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 viel weniger gelernt hat als sonst, was nur leicht unter dem Wert vom Frühjahr 2020 (64%) liegt.

Unsere Ergebnisse liefern auch Erkenntnisse darüber, wie sich die Schulschließungen seit Beginn der Corona-Pandemie auf verschiedene Aspekte des

Lebens der Schulkinder ausgewirkt haben. 86% der Kinder haben sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit ihren Freund*innen getroffen. Im Einklang damit berichtet mehr als die Hälfte der Eltern, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben. Ein knappes Drittel gibt zudem an, dass ihr Kind während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen hat. Als positive Konsequenz der Krise gibt mehr als die Hälfte der Eltern an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten, und zwei Drittel sind der Meinung, dass ihr Kind besser mit digitalen Technologien umgehen kann. In weiten Bereichen der sozio-emotionalen Lage gab es für einen Großteil der Schulkinder keine deutlichen Verschlechterungen.

Schließlich zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Schüler*innen und zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern. Während sich die Lernzeit nicht wesentlich zwischen diesen Gruppen unterscheidet, erhalten Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener Online-Unterricht und haben – wie auch leistungsschwächere Kinder – weniger individuellen Kontakt zu ihren Lehrkräften. Dementsprechend sind Eltern benachteiligter Kinder mit den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen auch deutlich weniger zufrieden. Auch die Effektivität des Lernens zu Hause wird für leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademikerkinder als deutlich geringer eingeschätzt, was darauf hindeutet, dass sich die Bildungsungleichheit durch die Corona-bedingten Schulschließungen weiter verschärfen dürfte.

Ganz allgemein ist ein in den Ergebnissen besonders hervorstechender Aspekt die große Streuung darin, wie verschiedene Kinder und Jugendliche mit dem Homeschooling klarkommen. Dies gilt nicht nur für die großen Unterschiede in der Lernzeit und im Zugang zum täglichen Online-Unterricht. Auch bei der Effektivität des Lernens zu Hause geben immerhin 22% der Eltern an, dass ihr Schulkind in einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule – auch wenn eine deutliche Mehrheit das andersherum sieht. Ebenso gibt in der Gesamteinschätzung mehr als ein Viertel der Eltern an, dass die Schulschließungen ihrem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet haben – wenngleich deutlich mehr als die Hälfte dem widerspricht. Besonders deutlich wird die Heterogenität im Befund, dass jeweils knapp die Hälfte der Eltern zustimmt bzw. widerspricht, dass ihr Kind zu Hause sehr konzentriert lernt. All dies zeigt, dass man von Einzelerfahrungen im Homeschooling nicht auf die Gesamtsituation verallgemeinern kann.

Insgesamt sind die Ergebnisse der Untersuchung durchaus ernüchternd. Zwar zeigt sich im Vergleich zu den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 eine leichte Lernzeitsteigerung, al-

lerdings erreicht diese bei weitem nicht das Niveau vor Corona. Zudem ist die Effektivität des Lernens zu Hause bei vielen Schülern deutlich eingeschränkt. Den zuständigen Akteuren ist es also auch mit langer Vorlaufzeit und nach eindringlichen Appellen von Eltern und Wissenschaft nicht gelungen, Distanzunterrichtskonzepte zu etablieren, die eine angemessene Beschulung aller Kinder und Jugendlichen sicherstellen. Im Hinblick auf die große Gefahr erneuter weitreichender Schulschließungen im weiteren Verlauf des Jahres bleibt zu befürchten, dass die entstandenen Lernverluste nicht nur nicht ausgeglichen werden, sondern noch weiter ansteigen, mit enormen Folgekosten für die betroffenen Kinder und die Gesellschaft insgesamt (vgl. Wößmann 2020).

Deshalb ist es weiterhin von großer Bedeutung, die Anstrengungen auszuweiten, allen Kindern und Jugendlichen auch unter Pandemiebedingungen eine gute Bildung zukommen zu lassen und eingetretene Lernverluste möglichst einzugrenzen und aufzufangen. Zum einen sollten bei Schulschließungen endlich universelle und verbindliche Konzepte für täglichen Online-Unterricht per Videokonferenz für alle Schüler*innen vorgegeben und umgesetzt werden. So haben die Kinder und Jugendlichen geregelte Strukturen, sehen regelmäßig ihre Mitschüler*innen und bekommen von ihren Lehrkräften den Lernstoff vermittelt, den sie dann in Phasen des selbständigen Arbeitens einüben können. Die bisherige Vorgehensweise, die Entscheidung über Distanzunterricht den einzelnen Schulen oder Lehrkräften zu überlassen, hat sich gemäß den berichteten Ergebnissen als nicht erfolgreich erwiesen. Die Rahmenbedingungen dazu, insbesondere die Bereitstellung einer rechtssicheren und datenschutzkonformen Videokonferenzlösung, sollten von den zuständigen Ministerien einheitlich vorgegeben werden, am besten bundesweit koordiniert durch länderübergreifende Rahmenregelungen und Standards. Die Konzepte sollten besonders darauf ausgerichtet sein, leistungsschwächere Schüler*innen und Kinder aus bildungsfernen Familien zu unterstützen. Auch die Weiter- oder Wiedereinführung der üblichen Test- und Prüfungsverfahren auch im Distanzunterricht dürfte dazu beitragen, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen zu motivieren.

Zum anderen sollten verstärkt Fördermaßnahmen umgesetzt werden, um entgangenen Schulstoff nachzuholen. In den Schulen selbst sollten – ggf. durch zusätzliches Personal etwa in Form von Lehramtsstudierenden – flächendeckend Förderunterricht am Nachmittag sowie Ferienprogramme angeboten werden. Dazu sollte auch in adaptive Lernsoftware, die sich an den jeweiligen Lernstand der Schüler*in-

nen anpasst, sowie in die Schließung der verbleibenden Lücken beim Zugang zu digitalen Geräten und Internet zu Hause investiert werden. Um diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich derzeit kaum mit schulischen Aktivitäten befassen, wieder für den Lernprozess zu motivieren, sollten auch umfangreiche außerschulische Zusatzangebote wie Nachhilfeunterricht oder studentische Mentor*innen (Resnjanskij et al. 2021) genutzt werden, die den zurückgefallenen Schüler*innen individuell helfen. Gemäß den berichteten Ergebnissen sind bisher Akademikerkinder deutlich stärker in den Genuss von Fördermaßnahmen gekommen als Nicht-Akademikerkinder, und auch der Fokus auf leistungsschwächere Schüler*innen war in den meisten Fällen nur gering ausgeprägt. Diese Befunde verdeutlichen, dass es besonders wichtig ist, die Fördermaßnahmen besser als bisher auf benachteiligte Gruppen zu konzentrieren.

LITERATUR

- Anger, S., S. Bernhard, H. Dietrich, A. Lerche, A. Patzina, M. Sandner und C. Toussaint (2021), »Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu«, *IAB-Forum*, verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/>, aufgerufen am 1. April 2021.
- Fickermann, D., B. Volkholz und B. Edelstein (2021), »Bibliographie zum Thema »Schule und Corona«, *Die Deutsche Schule*, Beiheft Band 17, 213–233.
- Goodman, R. (1997), »The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note«, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 581–586.
- Grewenig, E., P. Lergertporer, K. Werner, L. Wößmann und L. Zierow (2020), »COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students«, CESifo Working Paper 8648, CESifo, München.
- Helm, C., S. Huber und T. Loisinger (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*, im Erscheinen.
- Huebener, M., N. Siegel, C. K. Spieß, C. Spinner und G.G. Wagner (2021), »Kein »Entweder-oder«: Eltern sorgen sich im Lockdown um Bildung und Gesundheit ihrer Kinder«, *DIW aktuell* 59, verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.810996.de/diw_aktuell_59.pdf, aufgerufen am 1. April 2021.
- Ravens-Sieberer, U., A. Kaman, M. Erhart, J. Devine, H. Hölling, R. Schlack, C. Löffler, K. Hurrelmann und C. Otto (2021), »Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents during the First Year of the COVID-19 Pandemic in Germany: Results of a Two-Wave Nationally Representative Study«, verfügbar unter <https://ssrn.com/abstract=3798710>, aufgerufen am 1. April 2021.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold und L. Wößmann (2021), »Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects«, CESifo Working Paper 8870, CESifo, München.
- Schupp, J., C. K. Spieß und G.G. Wagner (2008), »Die verhaltenswissenschaftliche Weiterentwicklung des Erhebungsprogramms des SOEP«, *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 77(3), 63–76.
- Wößmann, L. (2020), »Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können«, *ifo Schnelldienst* 73(6), 38–44.
- Wößmann, L., V. Freundl, P. Lergertporer, E. Grewenig, K. Werner und L. Zierow (2020), »Bildung in der Coronakrise: Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?«, *ifo Schnelldienst* 79(9), 1–17.