

Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (StäwiKo)

11. Juni 2021

Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren

Vorbemerkungen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) haben mit dem Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ 2 Mrd. Euro für die Jahre 2021 und 2022 bereitgestellt. Die Mittel sollen genutzt werden, um die negativen Folgen der pandemiebedingten Schulschließungen und der Kontaktbeschränkungen bei Kindern und Jugendlichen aufzufangen. Es sollen Angebotsstrukturen unterstützt bzw. zusätzlich gefördert werden, mit deren Hilfe die Lernrückstände und die psychischen Kosten der Pandemie kompensiert werden können.

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz hat die StäwiKo gebeten, eine Stellungnahme zu verfassen, in der Empfehlungen für Fördermaßnahmen im kommenden Schuljahr formuliert werden. Die StäwiKo ist dieser Bitte gerne nachgekommen und legt hiermit Empfehlungen für die Gestaltung des kommenden Schuljahrs vor. Es muss aber nach Ansicht der Kommission klar sein, dass zukünftig in den 16 Ländern Strukturen aufgebaut werden müssen, die über das kommende Schuljahr hinaus eine nachhaltige Reduktion des Anteils der bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Viele der unten formulierten Empfehlungen für das kommende Schuljahr sollten dementsprechend dahin gehend geprüft werden, ob sie in den Schulen mit einer langfristigen Perspektive etabliert werden können.

Mit dem Aufholprogramm des BMBF und BMFSFJ wird nach Ansicht der StäwiKo ein erster wichtiger Schritt unternommen, um Kindern und Jugendlichen, die besonders von der Krise betroffen sind, ein Unterstützungsangebot zu machen. Die Maßnahmen können dazu beitragen, dass sowohl die kognitiven (Lernrückstände) als auch die psychosozialen Folgen der Pandemie abgemildert werden. Die eingesetzten Mittel werden aber nicht ausreichen, um die Folgen der Pandemie in der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen vollständig zu kompensieren. Betrachtet man die Kohorte der 0- bis 19-Jährigen, so umfasst diese in Deutschland rund 15.3 Mio. Kinder und Jugendliche. Selbst wenn man davon ausgeht, dass nur ein Drittel dieser jungen Menschen pandemiebedingt Unterstützung benötigt, stehen jedem betroffenen Kind oder Jugendlichen nur 645 Euro zur Verfügung. Zu befürchten ist weiterhin, dass nicht alle Betroffenen mit dem Maßnahmenpaket erreicht werden. Daher sollte in den Jahren 2021 und 2022 eine Konzentration auf besonders betroffene Gruppen und im Bereich der Lernförderung auf Kernbereiche schulischer Bildung vorgenommen werden.

Phasen des Distanzlernens in der Pandemie und deren Folgen

Im Frühjahr 2020 waren Kitas und Schulen vollständig geschlossen, zwischen Dezember 2020 und Juni 2021 waren sie in den 16 Ländern je nach Infektionslage vollständig oder teilweise geschlossen. Besonders betroffen von den Schließungen im zweiten Lockdown waren ältere Jahrgänge der Sekundarstufen I und II, die fast ausschließlich in Distanz beschult wurden. Jüngere Schülerinnen und Schüler wurden wenigstens im Wechselbetrieb beschult bzw. betreut, aber auch dieses variierte erheblich zwischen den Ländern. Kitas waren entweder geöffnet oder geschlossen.

Die Folgen der beiden Lockdowns für das Lernen von Kindern und Jugendlichen sind im Schulbereich besser als im Kita-Bereich dokumentiert. Mittlerweile existieren auch Studien, die sich mit den psychischen Kosten der Lockdowns beschäftigen. Trotz der rasch wachsenden Zahl an empirischen Studien besteht weiterhin viel Unsicherheit, in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche betroffen sind. Bei aller Unsicherheit lässt sich aber die empirische Befundlage im Bereich des schulischen Lernens wie folgt zusammenfassen:

- Die Lern- und Arbeitszeit der Kinder und Jugendlichen hat sich im Distanzlernen deutlich reduziert (von 7.4 Stunden im Mittel auf 3.6 im ersten und 4.1 Stunden im zweiten Lockdown; Wößmann et al., 2021).
- Die Digitalisierung im Schulbereich nach dem ersten Lockdown hat dazu geführt, dass die Kinder und Jugendlichen im zweiten Lockdown deutlich besser erreicht wurden (Wößmann et al., 2021).
- Vor allem leistungsschwache Kinder und Jugendliche und solche mit Defiziten in der Selbstregulation hatten Probleme beim Distanzlernen (Lifbi, 2021).
- Befunde aus den Niederlanden (Engzell, Frey & Verhagen, 2021) zeigen, dass 8- bis 11-Jährige pro Woche Lockdown im Mittel 0.01 Standardabweichungen weniger in der Distanz als im Präsenzmodus gelernt haben. Für den Grundschulbereich implizieren diese Daten, dass bei 18 Wochen Schulschließung ein Leistungsrückstand von rund einem Viertel Schuljahr entstanden ist.
- Die Arbeit von Engzell et al. zeigt auch, dass die Verluste bei Kindern aus bildungsfernen Familien größer sind.
- Auch für die Schweiz werden Lernrückstände jüngerer Schülerinnen und Schüler berichtet (Tomasik, Helbling & Moser, 2020). Interessanterweise ließen sich dort für die Sekundarstufe I keine signifikanten negativen Effekte des Distanzlernens nachweisen.
- In Deutschland liegen für einzelne Bundesländer (Hamburg, vgl. Depping et al., 2021 Baden-Württemberg, vgl. Schult et al., 2021) Daten vor. Hier zeigen sich uneinheitliche Befunde, bei Schult et al. ergaben sich bei Fünftklässlern analog zu den internationalen Studien Lernrückstände, bei Depping et al. nicht (s. im Überblick auch Zierer, 2021).

Bemerkenswert sind weiterhin die Befunde aus Studien, in denen die langfristigen Effekte von Schulschließungen untersucht wurden. Kaffenberger (2021) konnte beispielsweise zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, bei denen in der 3. Jahrgangsstufe erdbebenbedingt ein Drittel Schuljahr ausfiel, am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein ganzes Schuljahr verloren hatten. Erklärt wird dieser Befund über die fehlende Nachhaltigkeit kurzfristiger Maßnahmen (z. B. Ferienkurse) zur Beseitigung der Lernrückstände.

Die Befunde zu den psychischen Folgen der Covid-19-Pandemie bei Kindern und Jugendlichen lassen sich wie folgt zusammenfassen (Ravens-Sieberer et al., 2021):

Bereits im ersten Lockdown im Jahr 2020 traten vermehrt Beeinträchtigungen und psychosomatische Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen auf:

- 71% der Kinder und Jugendlichen fühlten sich durch die Kontaktbeschränkungen während der Pandemie belastet. 65% erlebten Schule und Lernen als anstrengender als zuvor.
- Bei 39% der Kinder und Jugendlichen verschlechterte sich das Verhältnis zu den Freundinnen und Freunden durch die eingeschränkten persönlichen Kontakte, was fast alle Befragten belastete.
- Psychosomatische Beschwerden (Nervosität, Bauchschmerzen, Niedergeschlagenheit, Kopfschmerzen, Einschlafprobleme und Gereiztheit) stiegen in der Pandemie an.
- Pandemiebedingte psychische Auffälligkeiten traten häufiger bei Kindern und Jugendlichen aus ökonomisch und kulturell benachteiligten Familien auf.
- Pandemiebedingte Effekte auf das psychische Befinden traten bei den Kindern und Jugendlichen verstärkt auf, die schon vor der Pandemie labil waren.
- Psychische Störungen der Eltern erhöhten auch das Risiko der Kinder und Jugendlichen für psychische Störungen.

Im zweiten Lockdown haben sich die Beeinträchtigungen und Beschwerden noch einmal verstärkt.

- Hier berichteten 45% der Kinder und Jugendlichen, dass die Schulsituation im Vergleich zum ersten Lockdown noch anstrengender war, nur 10% erlebten die Schulsituation im zweiten Lockdown als weniger anstrengend.
- Das Gesundheitsverhalten hat sich deutlich verschlechtert. Die Ernährung (mehr Süßigkeiten) war im Lockdown ungesünder, die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die keinen Sport treiben, hat sich gegenüber der Zeit vor dem ersten Lockdown verzehnfacht.

Was hilft und was hilft nicht?

Was den Ausgleich von Lernrückständen betrifft, haben außerunterrichtliche Maßnahmen wie Ferienkurse nur eine begrenzte Wirksamkeit, wenn sie nicht mit längerfristigen unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Maßnahmen verknüpft werden (Kaffenberger, 2021). Die kohärente Verzahnung der einzelnen Maßnahmen sowie das Monitoring der Effekte sind dabei entscheidende Erfolgsbedingungen (Pritchett, 2015). Insbesondere die Wirksamkeit von Tutorienmodellen, die eine Einzel- bzw. Kleingruppenförderung in enger Abstimmung mit den verantwortlichen Lehrkräften ermöglichen, ist durch empirische Evidenz gut belegt (Nickow et al., 2020). Allerdings hängt die Effektivität dieser Fördermaßnahmen von der fachlichen Kompetenz der die Fördermaßnahmen durchführenden Tutorinnen und Tutoren ab (Nickow et al., 2020).

Bei der Bekämpfung der psychischen Folgen zeigt die Resilienzforschung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020), dass sich aufgetretene Symptome bei vielen Kindern und Jugendlichen auch ohne professionelle zusätzliche Unterstützung ausschleichen. Voraussetzungen dafür sind soziale Unterstützungssysteme durch Gleichaltrige und Familienangehörige, ein hohes Selbstwirksamkeitserleben und ein ausgeprägter Zukunftsoptimismus. Gleichwohl ist auch belegt, dass bei der Hälfte der psychisch auffälligen Kinder und Jugendlichen die Symptome nach zwei Jahren noch beobachtbar waren, bei einem Drittel sogar noch nach sechs Jahren (vgl. Bundespsychotherapeutenkammer - BPTK, 2020). Mit Fokus auf die pandemiebedingten psychischen Belastungen lassen sich in Anlehnung an Brakemeier et al. (2020) drei Strategien zu deren Behebung vorgeschlagen:

- *Universelle Prävention* (für alle Schülerinnen und Schüler): Hierzu zählen die Thematisierung der Pandemie im Unterricht, die Entwicklung optimistischer Zukunftsperspektiven mit den Kindern und Jugendlichen, die Initiierung von Sport- und Bewegungsprogrammen, die Unterstützung sozialer Kontakte, Informationsmaterial für Eltern über psychische Belastungen und deren Symptome und die Arbeit an einem vertrauensvollen Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen.
- *Indizierte modulare Prävention* (für Schülerinnen und –schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf): Angebote durch Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ebenso wie durch Schulpsychologinnen und -psychologen.
- *Individualisierte Kurzzeitintervention* (für Schülerinnen und Schüler mit vorbestehenden Störungen, die sich in der Pandemie verschlimmert haben): Angebote durch Schulpsychologische Dienste und Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten.

Was tun? Fokussierung beim Einsatz begrenzter finanzieller Mittel

Begrenzte Ressourcen, wie sie im Aufholprogramm zur Verfügung stehen, müssen gezielt eingesetzt und Maßnahmen fokussiert werden. Eine dreifache Fokussierung der Fördermaßnahmen im Schuljahr 2020/21 ist aus Sicht der StäwiKo nötig:

- Fokussierung auf besonders betroffene Gruppen,
- Fokussierung auf Übergangsphasen im Bildungsverlauf,

- Fokussierung auf Basiskompetenzen.

Die Qualifizierung der die unterrichtsergänzenden und außerunterrichtlichen Förderangebote durchführenden Personen wird als eine zentrale Erfolgsbedingung der Maßnahmen betrachtet. Darüber hinaus ist es sinnvoll, neben einer systematischen Verzahnung der Förderung mit einer formellen oder informellen Diagnostik der Lernausgangslagen ein Monitoring des Lernfortschritts durchzuführen. Eine Verschränkung der Maßnahmen zur Förderung der Basiskompetenzen mit Maßnahmen zur psychosozialen Unterstützung sollte erfolgen.

Folgende Empfehlungen sollten daher nach Ansicht der StäwiKo bei der Planung und Gestaltung der Fördermaßnahmen in den 16 Ländern Beachtung finden:

1. Konzentration auf besonders betroffene Gruppen,
2. Besondere Förderung an Übergängen und Gestaltung von Anschlüssen,
3. Konzentration auf Basiskompetenzen statt Aufholen des Lehrplans,
4. Gezielte Qualifizierung und Begleitung von zusätzlichem pädagogischem Personal für Förderung,
5. Monitoring und Evaluation der Maßnahmen.

1. Konzentration auf besonders betroffene Gruppen

Lernergebnisse standen schon vor der Corona-Krise in einem engen Zusammenhang mit der Herkunft von Kindern und Jugendlichen. Die 20 bis 25 Prozent unter ihnen, die die schulischen Mindestanforderungen in den sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzbereichen nicht erreichen, stammen besonders häufig aus benachteiligten sozialen Kontexten und lernen oft in weniger anregenden und förderlichen schulischen Lernumwelten bestimmter Schulformen. Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, IQB Bildungstrend) belegen eine im internationalen Vergleich besonders starke Konzentration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern an bestimmten Schulen, die sich zudem in benachteiligten sozialräumlichen Kontexten befinden. Auch in überfachlichen Bereichen zeigt sich, dass selbstregulative und metakognitive Strategien von dieser Gruppe oft weniger umfassend und sicher erworben werden. Hinzu kommen Befunde, die zeigen, dass die negativen Effekte von Schulschließungen bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen mit weniger Unterstützungsmöglichkeiten stärker sind (Engzell et al., 2021).

Kinder und Jugendliche ebenso wie ganze Bildungseinrichtungen sind dementsprechend unterschiedlich stark von der Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen betroffen. Bestehende *leistungsbezogene Ungleichheiten* – darauf weisen erste Studien auch hin (vgl. u.a. Engzell et al., 2021 oder den Überblick bei Zierer, 2021) – dürften sich in der Pandemie verschärft haben. Im Hinblick auf die Folgen für den weiteren Lernerfolg sind insbesondere jüngere Kinder im Elementar- und Primarbereich von den Auswirkungen der Schulschließungen betroffen. Dies

betrifft auch den Kita-Bereich, in dem sich vor allem bei sozial und kulturell benachteiligten Kindern kognitive und psychosoziale Entwicklungsrückstände im Lockdown kumuliert haben dürften. Weiterhin sind Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders gefährdet, die aufgrund von systematisch in dieser Gruppe feststellbaren Konzentrations-, Motivations- und Selbstregulationsschwierigkeiten sowie überproportional häufigen Armutslagen und damit verbundenem Mangel an entsprechender technischer Ausstattung, räumlichen Arbeitsmöglichkeiten und elterlicher Unterstützung teilweise erhebliche Probleme mit Formen des Distanzlernens hatten (Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrandt, 2020). Hinzu kommt in dieser Gruppe das Fehlen einer gleichbleibenden Tagesstrukturierung sowie des direkten Kontakts zu den Gleichaltrigen und vor allem auch zu den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften während des Lockdowns, worauf diese Kinder und Jugendlichen in besondere Weise angewiesen sind, um lernen zu können.

Im Zusammenspiel mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten, beeinträchtigten Lesefertigkeiten oder einem eingeschränkten Vorwissen in Bezug auf schulisch relevante Themen kann dies dazu geführt haben, dass die von Lehrkräften digital und meist schriftlich übermittelten Aufgaben kaum verstanden oder selbstständig bearbeitet werden konnten. Da auch verschiedene Hilfesysteme für die Familien nicht mehr oder nur eingeschränkt zugänglich waren (z. B. direkte sonderpädagogische Unterstützung, Schulbegleitung, Familienhilfe oder soziale Gruppenangebote der Jugendhilfe, therapeutische Maßnahmen oder auch kostenlose Mahlzeitenangebote), sind ggf. Rückschritte in der Entwicklung, jedenfalls aber erhebliche Nachholbedarfe sowohl in Bezug auf das schulische Lernen als auch in Bezug auf die psychosoziale Entwicklung zu erwarten.

Besondere Herausforderungen für die psychische Anpassung stellen die Übergänge im Bildungssystem dar. Hier sind Kinder und Jugendliche mit erheblichen Veränderungen des Lern- und sozialen Kontextes konfrontiert, die Anpassungsprozesse erfordern, die im Lockdown weitgehend unterbrochen waren. Die Übergangsproblematik betrifft den Schuleintritt, den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I, den Übertritt von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe und den Übergang von der Sekundarstufe I ins berufsbildende System.

Möglichkeiten der Orientierung in Bezug auf zur Verfügung stehende institutionelle Wahlmöglichkeiten (z. B. durch Schulbesuche, Hospitationen, Praktika) sowie der systematischen Begleitung und Beratung vor allem solcher Kinder und Jugendlichen, deren Eltern eher niedrige Bildungsaspirationen mitbringen, sind fast vollständig entfallen. Damit verbindet sich ein erhöhtes Risiko fehlender Anpassung an die neue Lernumwelt besonders für Kinder und Jugendliche in sozial und kulturell benachteiligten Lebenssituationen, die ihre Potenziale nicht ausschöpfen können.

Empirische Befunde machen deutlich, dass leistungsbezogene und emotional-psychische Probleme häufig dieselben Kinder und Jugendlichen betreffen, allerdings bei der Unterstützungsqualität oft nicht systematisch zusammengedacht werden (Klieme, 2020). Als Folge dieser multiplen Belastungen kommt die StäwiKo zu folgenden Empfehlungen zu diesem ersten Aspekt im Hinblick auf die besonders betroffenen Gruppen:

- Übergreifendes Ziel muss es sein, von der Pandemie besonders betroffene Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer individuellen Stärken und Fähigkeiten sowie ihrer Selbstwirksamkeit gezielt zu unterstützen und darüber ihre Teilhabe an Bildung und Gesellschaft (wieder)herzustellen.
- In den Schulen ist sicherzustellen, dass Kinder mit identifiziertem Förderbedarf auch an den Unterstützungsangeboten teilnehmen. Beratungsgespräche mit den Eltern können hier die Teilnahmebereitschaft erhöhen. Die Unterstützungsmaßnahmen dürfen dabei nicht nur auf die systematische Lernförderung beschränkt werden, sondern müssen mit psychosozialer Unterstützung verzahnt werden.
- Schulische und außerschulische Lernmilieus sollten im sozialräumlichen Kontext von Schulen systematischer als bislang verknüpft werden, um nachhaltige Unterstützungsstrukturen zu entwickeln. Dazu können auch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern beitragen.
- Fördermaßnahmen sollten insbesondere in Bildungseinrichtungen in benachteiligten Kontexten ansetzen. Dort kumulieren nicht nur individuelle Risiken, sondern auch schulorganisatorische Problemlagen wie fachfremder Unterricht.
- Eine kohärente und zielgenaue Implementation von Fördermaßnahmen für besonders betroffene Kinder und Jugendliche wird nur gelingen, wenn sie in systematische Schulentwicklungsaktivitäten eingebunden ist. Entsprechend gilt es, die Entwicklungskapazität von Bildungseinrichtungen zu stärken sowie diese bei der möglichst nachhaltigen Entwicklung von Konzepten zu unterstützen (etwa durch die Pädagogischen Landesinstitute).

Die Identifizierung der Bildungseinrichtungen mit besonderem Unterstützungsbedarf kann datengestützt (auf Basis vorliegender Sozialindizes, Daten der amtlichen Schulstatistik, Daten zum Wohnumfeld von Schülerinnen und Schülern), aber auch auf Basis der Kenntnisse der Schulaufsicht und weiterer Expertise vor Ort erfolgen. In vielen Ländern liegen die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten (Vera 3 und Vera 8) auf Einzelschulebene vor, die zur Identifikation der entsprechenden Schulen beitragen. Für die Kitas ist in der Regel die Zusammensetzung der Gruppen (familiäre Herkunftsmerkmale) bekannt. Weiterhin sollte geprüft werden, ob in Ländern, in denen vorschulische Sprachstandsfeststellungen stattfinden, Kitas identifiziert werden sollten, in denen sich hohe Anteile sprachverzögerter Kinder befinden. Für die Identifikation der leistungsschwachen Kinder und Jugendlichen müssen vor allem solche Instrumente Einsatz finden, die im unteren Leistungsbereich gut differenzieren und so treffsicher die Kinder und Jugendlichen diagnostizieren, die wirklich Unterstützungsbedarf haben.

Konkret sollten Unterstützungsmaßnahmen aus dem Aufholpaket einen besonderen Fokus auf folgende Gruppen legen:

- Kita-Kinder, die im Schuljahr 2022/23 eingeschult werden sollen; hier sollte eine Konzentration auf Einrichtungen in schwieriger Lage erwogen werden,

- Eingangs- und Abschlussjahrgänge in der Grundschule (1. Klasse und 4., in Berlin und Brandenburg 6. Klasse),
- Eintrittsjahrgänge in der Sekundarstufe I (5. bzw. 7. Klasse) in allen Schulformen,
- Abschlussjahrgänge der Sekundarstufe I, die nach dem Schuljahr 2021/22 in die berufliche Erstausbildung oder die gymnasiale Oberstufe übertreten werden,
- Schülerinnen und Schüler der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, um pandemiebedingte Rückstände aus der Sekundarstufe I zu kompensieren,
- Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen ebenso wie in inklusiven Schulen,
- Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Risiko, der Schule fernzubleiben. Auch hier sollte eine Konzentration auf Schulen in schwieriger Lage erwogen werden.
- Jugendliche im Übergangssystem im berufsbildenden Bereich.

2. Besondere Förderung an Übergängen und Gestaltung von Anschlüssen

Die Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe sind besonders sensible Bereiche in der Bildungsbiografie junger Menschen. Insbesondere wenn mit einer Bildungsentscheidung der Zugang zu spezifischen Bildungsumwelten verbunden ist, die nicht nur mit unterschiedlichen Lerngelegenheiten, sondern auch mit späteren Abschlüssen gekoppelt sind, besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche ihre Potenziale nicht entfalten können und Ungleichheiten entstehen, die sich über den Bildungsverlauf kumulieren. Daher sind Übergänge bei den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie besonders zu adressieren.

Übertritt in die Grundschule

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie haben in der frühkindlichen Betreuung und Bildung durch Schließungen oder Änderungen des pädagogischen Ablaufs in Anpassung an das Infektionsgeschehens zu Instabilitäten des Betreuungssettings geführt. Instabilitäten können vor allem bei sehr jungen Kindern zu Einbußen in der sozio-emotionalen Entwicklung führen. Diese dürften durch die Kontaktbeschränkungen verstärkt worden sein. Aktuelle Erhebungen (z. B. Langmeyer et al., 2020) weisen darauf hin, dass besonders Einzelkinder betroffen waren. Ferner war zu beobachten, dass die Hygienemaßnahmen zu Einschränkungen der pädagogischen Angebote führten, zum Teil fielen Vorschulförderung und Zusatzangebote im sportlichen und musischen Bereich weg, d. h. es ist von Einschränkungen der pädagogischen Qualität auszugehen. Je weniger Betreuung stattfand, desto stärker waren die Kinder auf die Qualität der familialen Anregung angewiesen. Es ist daher mit Einbußen in der kognitiv-sprachlichen Entwicklung sowie in der sozio-emotionalen Entwicklung (z. B. prosoziales Verhalten, Emotionsregulation, Selbstregulation) zu rechnen.

Die Empfehlungen konzentrieren sich hier zunächst auf zwei Kohorten von Kindern: die Kinder, die im Schuljahr 2021/22 eingeschult werden, und die Kinder, die im Schuljahr 2022/23 eingeschult werden. Darüber hinaus ist aber für die ganz jungen Kinder ebenfalls davon auszugehen, dass die Instabilitäten verbunden mit den Kontaktbeschränkungen negative Auswirkungen gehabt haben, die sich in den folgenden Jahren fortschreiben werden und daher mit entsprechenden nachhaltigen Förder- und Beratungsangeboten aufgegriffen werden sollten. Die StäwiKo sieht in diesem Zusammenhang ein großes Unterstützungspotenzial durch die im Aufholpaket bewilligten zusätzlichen Mittel (100 Mio. Euro) für die Sprach-Kitas.

Einschulungskohorte 2021/2022: Eine relevante Gruppe von Kindern in dieser Kohorte wird besonderen Förderbedarf in der sozio-emotionalen und kognitiv-sprachlichen-mathematischen Entwicklung haben. Eine frühzeitige Kompensation ist wünschenswert, damit der weitere Bildungsverlauf hierdurch nicht beeinträchtigt wird. Zu empfehlen ist eine umfassende Diagnostik in sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten sowie in der Selbstregulation und eine Sensibilität für sozio-emotionale Probleme. Darauf aufbauend wird die Implementierung von zusätzlichen Förderangeboten im sprachlich-mathematischen Bereich und im sozio-emotionalen Bereich empfohlen. Als Zeiten bieten sich hierfür sowohl die frei verfügbaren Schulstunden als auch Zeiten der Nachmittagsbetreuung bzw. im Ganztagsschulbetrieb an. Für die Implementierung einer gezielten Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung ist eine engere Kooperation mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu empfehlen. Hier können nach Ansicht der StäwiKo die im Aufholpaket vorgesehenen Mittel in Höhe von 50 Mio. Euro unterstützend wirken.

Einschulungskohorte 2022/2023: Auch in dieser Kohorte ist von einer zahlenmäßig relevanten Gruppe von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf auszugehen. Die vorschulische Förderung der Kinder, die im nächsten Jahr eingeschult werden, sollte intensiver als in anderen Jahren ausfallen. Sowohl die Intensität als auch die pädagogische Qualität der alltagsintegrierten Bildung im kognitiv-sprachlich-mathematischen und sozio-emotionalen Bereich sollte umfassend gestärkt werden. Hierfür bieten sich etablierte Fortbildungs- und Multiplikatorenansätze an, bei denen Zusatzkräfte in den Einrichtungen die Team- und Qualitätsentwicklung vorantreiben. Auch die Fachberatung als trägerimmanente Ressource bietet entsprechenden Raum. Zusätzlich zu einer alltagsintegrierten Förderung der sprachlich-mathematischen Fähigkeiten und der sozio-emotionalen Entwicklung sollten für Risikogruppen additive Programme langfristig implementiert werden. Hierfür existiert eine Vielzahl evaluierter Programme, die für eine hinreichende Wirksamkeit jedoch deutlich langfristiger und intensiver genutzt werden müssten.

Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I dürfte am Ende des Schuljahres 2020/2021 in vielen Schulen mit großer Unsicherheit verbunden sein. Obwohl sich die Länder

bemüht haben, in den Abschlussklassen wenigstens Wechselunterricht zu realisieren, hat es auch hier zwischen Dezember 2020 und Mai 2021 immer wieder Phasen des Distanzlernens gegeben. Die leistungsbezogenen und sozio-emotionalen Informationen über die Kinder, die typischerweise in das Übergangsgespräch zwischen Lehrkräften und Eltern eingehen, waren reduziert und es ist zu erwarten, dass Übergangsprognosen in diesem Jahr weniger valide ausfallen als in der Vergangenheit. Damit verbunden besteht erhebliche Unsicherheit, ob die am Ende des Schuljahres 2020/21 erreichten Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler ein anschlussfähiges, erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I erlauben, zumal damit zu rechnen ist, dass die neue Schulumgebung, in die die Schülerinnen und Schüler eintreten, gekoppelt mit anhaltenden Verunsicherungen durch die Pandemie für viele Kinder eher leistungsmindernd denn leistungsfördernd sein wird. Zur Abfederung dieser Verunsicherungen lassen sich für alle Schulformen der Sekundarstufe I folgende Empfehlungen ableiten:

- Die Lehrkräfte der aufnehmenden Schulen sollten (im Sinne eines universellen Präventionsansatzes) die pandemiebedingten Probleme thematisieren. Dazu zählen Aufklärung (Verhaltensregeln, Risiken), aber auch (in Anbetracht der fortschreitenden Impfungen und der äußerst milden Verläufe bei Kindern und Jugendlichen) optimistische Zukunftsperspektiven. Alle Akteure vor Ort (Mitglieder der multiprofessionellen Teams) müssen sensibilisiert werden, dass gerade in der Übergangsphase mit vermehrten psychosozialen Krisen der Kinder zu rechnen ist.
- Noch wichtiger als bisher wird der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sein.
- Zu Beginn des Schuljahres sollten in allen Schulformen (auch Gymnasien) Lernausgangslagenuntersuchungen in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgeführt werden, um Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die besonderen Nachholbedarf haben. Sofern dazu keine etablierten Instrumente in den Ländern bestehen, sollte das IQB um Unterstützung gebeten werden.
- Auf der Basis der Ergebnisse der Lernausgangslagenuntersuchungen sollten Förderangebote gemacht werden.
- Das Sitzenbleiben und/oder Abschulen in den ersten Jahren der Sekundarstufe I sollte für mindestens zwei Schuljahre ausgesetzt werden, um unnötiges psycho-emotionales Belastungserleben durch hohen Leistungsdruck zu vermeiden.

Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie sind schulische und außerschulische Angebote zur Berufsorientierung für Jugendliche weitgehend weggebrochen (Barlovic et al., 2021). Die erhebliche Verunsicherung zeigt sich z. B. im zweiten Jahr infolge am Rückgang von registrierten Bewerberinnen und Bewerbern auf dem Ausbildungsmarkt (Bundesagentur für Arbeit, 2021; Oeynhaus et al., 2020). Jugendliche schätzen ihre Chancen schlechter ein, als sie sind, sie tendieren zum

Hinauszögern ihrer Bildungsentscheidungen und bewerben sich nicht um Ausbildungsplätze. Gleichzeitig befürchten Jugendämter, dass die Zahl der Schulabbrecherinnen und -abbrecher steigt (Müller et al., 2021). Am meisten sorgen sich Jugendliche mit geringeren Bildungsvoraussetzungen um ihre beruflichen Perspektiven (Barlovic et al., 2021). Aber auch unter Abiturientinnen und Abiturienten aus bildungsfernen Elternhäusern oder Migrationsfamilien hat die Sorge um die berufliche Zukunft in Relation zu anderen Mitschülerinnen und Mitschülern stärker zugenommen (Anger et al., 2021).

Ausgehend von der Übergangssituation lassen sich grob drei Gruppen unterscheiden, die in unterschiedlichem Ausmaß unterstützender Maßnahmen bedürfen:

- a. Schülerinnen und Schüler, die in die gymnasiale Oberstufe übergehen und nicht über Anschlussmöglichkeiten entscheiden müssen,
- b. Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I, die sich für eine Anschlussoption (Ausbildung vs. Übertritt in die gymnasiale Oberstufe) entscheiden müssen,
- c. Schülerinnen und Schüler, die aufgrund multipler Risikofaktoren die Schule voraussichtlich ohne Abschluss verlassen (Rechtskreis des SGB VIII).

Schülerinnen und Schüler, die in die gymnasiale Oberstufe übergehen: Auch in dieser Gruppe kann es zu Lernrückständen gekommen sein. Daher sollten zu Beginn der Sekundarstufe II die Lernstände der Schülerinnen und Schüler in Kernfächern (Deutsch, Mathematik, fortgeführte Fremdsprachen) ermittelt werden. Zu prüfen ist, ob Aufgaben aus den Tests, die im IQB-Bildungstrend (Ende der Sekundarstufe I) eingesetzt werden, hier zu diagnostischen Zwecken eingesetzt werden können. Darauf aufbauend sollten unterrichtsintegrierte Maßnahmen und ggf. für einzelne Schülerinnen und Schüler auch additive Angebote der Förderung vorgehalten werden. Darüber hinaus ist zu empfehlen, zeitlich befristet die innerschulische Übergangsberatung zu verstärken und zentrale Abschlussprüfungen flexibler zu gestalten, indem z. B. den Schulen mehr Wahlfreiheit eingeräumt wird, um sicherzustellen, dass nicht Themen geprüft werden, die pandemiebedingt im Unterricht nicht behandelt wurden.

Schülerinnen und Schüler mit offener Anschlussoption: Es sollten gezielt Jugendliche, die bislang zögern und noch ohne Anschlussperspektive sind, identifiziert werden. Vor allem individualisierte Unterstützungsmaßnahmen der Berufsorientierung (Gespräche mit Vertrauenspersonen) und Angebote, die einen niedrighwelligen und erfahrungsbasierten Zugang zur Arbeitswelt ermöglichen, werden von Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt. Schulische Maßnahmen sollten zwingend mit Akteuren der außerschulischen regionalen Koordinierungsnetzwerke (Bildungsketten, Übergangsinitiativen, Bildungsbüros etc.) abgestimmt werden.

Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss: Jugendliche dieser Gruppe sollten in den berufsvorbereitenden Klassen mit umfassenderen sozialpädagogischen Maßnahmen adressiert werden, z. B. durch eine Verstärkung der schulischen Sozialarbeit und der Jugendberufshilfe und unter Einbeziehung von Jugendberufsagenturen und lokalen Übergangsinitiativen.

3. Konzentration auf Basiskompetenzen statt Aufholen des Lehrplans

Für die Aufholprogramme müssen nicht nur bestimmte Lernende fokussiert werden, sondern (aufgrund der begrenzten Zeit und finanziellen Mittel) auch bestimmte Domänen bzw. Kompetenzbereiche, ohne die ein erfolgreiches Weiterlernen in einer Vielzahl von Fächern nicht möglich ist. Sprachliche und mathematische Basiskompetenzen sind in diesem Sinne unverzichtbare Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen nicht nur in Deutsch und Mathematik. Sie legen die Grundlage für alle anspruchsvollen kognitiven Prozesse und ermöglichen die vertiefte Auseinandersetzung mit abstrakten Sachverhalten. Ohne sprachliche und mathematische Basiskompetenzen ist in den nachfolgenden Jahrgängen sinnvolles fachliches Anschlusslernen erschwert (Paetsch et al.; 2016; Stern, 2015). Defizite bei den basalen Kompetenzen kumulieren über den individuellen Lernverlauf.

Gerade schwächere Lernende benötigen daher eine Förderung in Deutsch und Mathematik von hoher fachdidaktischer Qualität. Angesichts der reduzierten Lernzeit ist die fachdidaktische Treffsicherheit entscheidend. In diesem Sinne muss eine Fokussierung auf die zentralen mathematischen und sprachlichen Kompetenzbereiche erfolgen, ohne die verständiges und nachhaltiges Weiterlernen nicht möglich ist. Empirische Befunde belegen, dass für ein anschlussfähiges Lernen das Stellenwert- und Operationsverständnis bei natürlichen Zahlen in Mathematik sowie die Lese- und Schreibflüssigkeit in Deutsch für den Übergang in die Sekundarstufe I, algebraische Verstehensgrundlagen und Lese- und Schreibstrategien für den Übergang in die Sekundarstufe II von zentraler Bedeutung sind.

Das Förderprogramm zum Aufarbeiten von Lernrückständen für die Risikogruppen sollte deshalb auf die für den kumulativen Lernprozess zentralen Basiskompetenzen fokussieren. Während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sich mit Selbstlernangeboten zumindest basale Rechenfertigkeiten oder Schreib- und Lesefertigkeiten erarbeiten können, benötigt die Risikogruppe für die systematische und fachlich sichere Erarbeitung der Basiskompetenzen stets auch die unterstützte Förderung in Kleingruppen, die persönliche Ansprache und das Feedback der Lehrperson (Slavin & Madden, 1989).

Für Schülerinnen und Schüler der oberen Klassen in der Sekundarstufe I sowie für Jugendliche in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen sollte die Förderung der Basiskompetenzen mit einer Berufsorientierung und Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildung verknüpft werden.

Gestaltung der Maßnahmen zur Sicherung der sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen

Die aufholenden Maßnahmen zur Sicherung der sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen sollten sowohl im Regelunterricht verankert werden als auch durch zusätzliche Kleingruppenförderungen intensiviert werden. Das dafür notwendige Personal kann kurzfristig durch qua-

lifizierte Tutorinnen und Tutoren erweitert werden. Diese sollten jedoch langfristig durch qualifizierte Lehrkräfte ersetzt werden. Die Planung der Maßnahmen sollte sich an zwei grundlegenden Prinzipien orientieren (Gersten, 2009; Slavin & Madden, 1989):

Steigerung der Lernzeit für die Basiskompetenzen: Die Erhöhung der Lernzeit kann in den Kernfächern Mathematik und Deutsch durch eine zeitlich befristete Anpassung der Stundentafel erfolgen. Empfohlen wird für die Jahrgänge 1 bis 6 die Erhöhung des Umfangs in Mathematik und Deutsch um eine Wochenstunde für zunächst ein Schuljahr. Es sollte im Entscheidungsspielraum der Schulen liegen, in welchen Fächern befristet Stundenkürzungen vorgenommen werden, um die Gesamtwochenstundenzahl nicht zu erhöhen. In der Sekundarstufe I sollten, wo möglich, Poolstunden zugunsten der Förderung der Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik genutzt werden.

Im Unterricht sollte anstelle einer vollständigen Abdeckung des Curriculums eine thematische Fokussierung auf die zentralen fachlichen Kompetenzen erfolgen, ohne die ein sinnvolles Anschlusslernen nicht möglich ist. Angesichts der vermuteten Lernrückstände darf die Lernzeit nicht mit Oberflächen-Lernen zu Rechenverfahren oder einzelnen Rechtschreibregeln vergeudet werden.

Durch den Einsatz qualitativ hochwertiger digitaler Selbstlernprogramme, die für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ein gezieltes Aufholen von Teilkompetenzen ermöglichen, können im Unterricht Kapazitäten für eine intensive Betreuung von Schülerinnen und –schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf geschaffen werden.

Für unterrichtsergänzende und außerunterrichtliche (additive) Angebote muss sichergestellt werden, dass sie die Kinder und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf auch erreichen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sie das Zeitbudget dieser ohnehin belasteten Kinder nicht zusätzlich beanspruchen. Additive Maßnahmen sollten deshalb, wo möglich, im Ganztage fest verankert werden. Für diese zusätzlichen Angebote muss eine gezielte Information der entsprechenden Schülerinnen und Schüler sowie Eltern durch die Lehrkräfte erfolgen, um eine möglichst verbindliche Teilnahme zu erreichen.

Nutzung von forschungsbasierten Materialien: Die Qualität und Wirksamkeit der Maßnahmen werden durch den Einsatz forschungsbasierter Materialien entscheidend gefördert. Hier greifen informelle Diagnostik und Förderung systematisch ineinander. Forschungsbasierte Materialien, die auch die Vertiefungen des Regelunterrichts durch diagnosegeleitete Kleingruppenförderung ermöglichen, wurden für Deutsch im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS - Bildung durch Sprache und Schrift und für Mathematik durch das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) für unterschiedliche Jahrgangsstufen entwickelt. Bei der Implementation von Fördermaßnahmen aus dem Corona-Aufholpaket sollte unbedingt auf vorliegende forschungsbasierte Materialien zurückgegriffen werden.

Maßnahmen zur Förderung sprachlicher und mathematischer Basiskompetenzen sollten auf drei Ebenen implementiert werden:

- **Basisförderung im Unterricht** mit einer Fokussierung auf zentrale Domänen und Kompetenzbereiche. Zur Förderung stärkerer Lernender können (digitale) Selbstlernertools eingesetzt werden. Eine gezielte Förderung schwächerer Lernender erfolgt durch die Lehrkraft in Kleingruppen.
- **Unterrichtsergänzende Maßnahmen** in Kleingruppen im Umfang von zwei Stunden pro Woche, die mit dem Regelunterricht eng verzahnt sind und von qualifizierten Tutorinnen und Tutoren durchgeführt werden.
- **Außerunterrichtliche Angebote**, die vor allem in den Ferien angeboten werden. Intensive fachliche Fördermaßnahmen, die von qualifizierten Tutorinnen und Tutoren durchgeführt werden, sollten in kulturelle und soziale Angebote eingebettet werden.

Mittel- und langfristig sollten unterrichtsergänzende Angebote in der Verantwortung der Lehrkräfte dauerhaft implementiert und im Rahmen der kollegialen Professionalisierung kontinuierlich weiterentwickelt werden.

4. Gezielte Qualifizierung und Begleitung von zusätzlichem pädagogischem Personal für Förderung

Für die Umsetzung der beschriebenen Fördermaßnahmen ist eine personelle Unterstützung der Lehrkräfte erforderlich. Prinzipiell kommen drei Gruppen von Personen für die Durchführung der unterrichtsergänzenden Förderangebote in Frage:

- Pensionierte Lehrkräfte, Teilzeitlehrkräfte für befristete Aufstockungen,
- Lehramtsstudierende,
- Externe Anbieter von Nachhilfe, Freiwillige und (ehrenamtliche) Unterstützungseinrichtungen.

Vorzugsweise sollten Lehramtsstudierende und pensionierte Lehrkräfte für eine Tätigkeit als Tutorin oder Tutor gewonnen werden. Da diese in einigen Regionen bereits im regulären Vertretungsunterricht häufig eingesetzt werden, muss ggf. auch auf die dritte Gruppe zurückgegriffen werden. Im ländlichen Raum können gezielt Personen mit akademischem Hintergrund rekrutiert werden, die nach einer Qualifizierung unterrichtsergänzende Angebote im Grundschulbereich durchführen. Auch der Einbezug von weiterem pädagogischem Personal im Ganztage wie sozialpädagogischen Fachkräften und Erzieherinnen und Erziehern in die Fördermaßnahmen sollte in Betracht gezogen werden.

Insbesondere was Effekte privater Nachhilfe auf die Fachleistungen betrifft, ist die empirische Evidenz allerdings eher ernüchternd (Guill et al., 2020). Entscheidend für die Qualität der unterstützenden Förderung ist neben der Verwendung geprüfter Fördermaterialien eine zielgenaue Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren (Vadasy et al., 2000) sowie eine Begleitung durch

die für den Fachunterricht verantwortlichen Lehrkräfte. Dafür müssen Qualifikations- und Abstimmungszeiten (zwischen Lehrkräften und Förderkräften) vorgesehen werden.

Die Rekrutierung des Personals für die unterrichtsergänzende Förderung sollte durch die Schulen erfolgen. Viele Länder haben im Rahmen der Personalbudgets bereits administrative Voraussetzungen für den Abschluss von Honorar- oder befristeten Arbeitsverträgen geschaffen. Die enge Anbindung der Tutorinnen und Tutoren an die Schulen ist eine Voraussetzung für die Abstimmung und Kohärenz der unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Fördermaßnahmen.

In der Zusammenarbeit von Universitäten und Landesinstituten sollten – im Idealfall auch in der Kooperation mehrerer Länder – modulare Qualifizierungsangebote für Tutorinnen und Tutoren entwickelt und implementiert werden. Die Entwicklung der Qualifikationsmodule sollte eng an forschungsbasierten Materialien orientiert sein (Slavin & Madden, 1989), die im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS - Bildung durch Sprache und Schrift und im Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) entwickelt wurden (s. hierzu auch die Ausführungen zum 3. Aspekt). Die Qualifizierungsangebote, deren Absolvierung eine Voraussetzung für den Einsatz in der unterrichtsergänzenden Förderung darstellt, sollten mindestens jeweils drei Bausteine für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächer umfassen:

- Fachdidaktische Grundlagen zu maßgeblichen Basiskompetenzen, ohne die Weiterlernen nicht möglich ist,
- Vermittlung grundlegender Kompetenzen zur Nutzung der diagnostischen und didaktischen Tools zur Förderung der Basiskompetenzen,
- Grundlegendes Wissen zu Schwierigkeiten der Selbstregulation, sozial-emotionalem Unterstützungsbedarf und Motivationsdefiziten sowie zu Strategien der Lernunterstützung und der Motivierung.

Um eine möglichst große Reichweite zu erzielen, sollten die Qualifizierungsangebote in digitaler Form als Tutorials, digitale Reader oder Webinare angeboten werden. Im ersten Qualifizierungsdurchgang sollten die Module evaluiert werden. Im Anschluss an die Überarbeitung der Module nach dem ersten Qualifizierungsdurchgang könnte eine Zertifizierung erfolgen.

5. Monitoring und Evaluation der implementierten Maßnahmen

Bislang ist die Datenlage über die eingetretenen Lernverluste der Kinder und Jugendlichen in Deutschland noch nicht ausreichend. Im Bereich der psychischen Kosten ist die Befundlage besser. Die StäwiKo sieht angesichts der existierenden Befunde Handlungsbedarf, (a) die Datenlage zu den Lernständen der von der Pandemie betroffenen Kinder und Jugendlichen deutlich zu verbessern und (b) die im neuen Schuljahr startenden Programme zur Beseitigung der Pandemiefolgen zu begleiten. Begleitung bedeutet hier, Informationen über die Reichweite und die Implementationsqualität der Programme zu gewinnen und in ausgewählten Alters- bzw. Jahrgangskohorten Studien durchzuführen, die über Lernstände und die psychische Befindlichkeit informieren

und diese in Zusammenhang mit Förderangeboten bringen können. Diese Informationen sind für Entscheidungen über eine dauerhafte Implementation der entwickelten Fördermaßnahmen unverzichtbar. In diesem Sinne bietet die Implementation von Fördermaßnahmen im Rahmen des Corona-Aufholpakets große Chancen, ein Modell datengestützter Entscheidungen (vgl. Schildkamp et al., 2017) in Deutschland besser zu verankern.

Darüber hinaus ist es auf der Ebene der Einzelschule von großer Bedeutung, datenbasiert ein Bild über die psychischen und kognitiven Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu zeichnen, das vor Ort Ansätze für individuelle Förderung bietet. Empfohlen wird daher ein systematisches Monitoring bzw. eine Evaluation auf drei Ebenen:

- Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen die Feststellung von Kompetenzen in Kernbereichen vorschulischer und schulischer Bildung. Im Idealfall werden diese Statusdiagnosen über erreichte Lernstände durch Lernverlaufsdiagnosen ergänzt.
- Auf der Ebene der Klasse bzw. Schule können Vergleichsarbeitsdaten sowie Daten zu anderen Indikatoren (z. B. Fehlzeiten, Übergänge in weiterführende Schulen, Ergebnisse in zentralen Abschlussarbeiten, Angaben über Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss) genutzt werden.
- Auf der Ebene des Gesamtsystems muss einerseits eine Abschätzung der kurz-, mittel- und langfristigen pandemiebedingten Lernverluste erfolgen und andererseits eine Abschätzung der Effekte der implementierten Maßnahmen. Auf dieser Grundlage können Empfehlungen für eine dauerhafte Implementation von Maßnahmen abgeleitet werden.

Für ein **Monitoring des Lernstandes auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler und auf der Ebene der Schulen** stehen unterschiedliche Verfahren zur Verfügung. Die Vergleichsarbeiten (Vera 3 und Vera 8) sind in fast allen Ländern implementiert. Einige Länder haben darüber hinaus eigene Systeme der Lernstandsdiagnose aufgebaut, die ihnen in allen Jahrgangsstufen der Grundschule und der Sekundarstufe I die Feststellung von Kompetenzen in den Kernfächern (häufig Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache, in Einzelfällen auch Naturwissenschaften) auf Individual- und Klassenebene erlauben. In anderen Ländern fehlen entsprechende Instrumente. Die StäwiKo empfiehlt an dieser Stelle,

- dass die Länder, die Vera 3 und Vera 8 nutzen, im Frühjahr 2022 die Vergleichsarbeiten verbindlich durchführen,
- dass anders als in früheren Jahren in Vera 8 alle drei Fächer (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache) verbindlich getestet werden,
- dass die Schulen verpflichtet werden zu dokumentieren, welche Rolle die Vera-Ergebnisse bei der weiteren Umsetzung von Förderangeboten spielen.

Vergleichsarbeiten beschränken sich auf lediglich zwei Jahrgänge und können in Ländern, in denen keine weiteren Instrumente zur Lernausgangslagenerfassung vorliegen, durch Parallelarbeiten ergänzt werden, die entsprechend der Ausrichtung der Fördermaßnahmen einen deutlichen

Fokus auf die zu erwerbenden Basiskompetenzen legen. Dazu können teilweise Aufgabenpools, die am IQB und an einigen Landesinstituten eingerichtet wurden, genutzt werden. Für das Monitoring der Maßnahmen auf der Schulebene können die Fachkonferenzen eine wichtige Unterstützung sein. In diese Aktivitäten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sollten auch die Tutorinnen und Tutoren, die die unterrichtsergänzende Förderung durchführen, einbezogen werden.

Auf der Ebene des Gesamtsystems sollten die im Jahr 2022 anstehenden nationalen und internationalen Large-scale Assessments (LSA; PISA 2022 und IQB-Bildungstrend 2022 in den Fächern Deutsch und 1. Fremdsprache) genutzt werden, um die Lernstände in ausgewählten Kompetenzbereichen gegen Ende der Sekundarstufe I festzustellen und die Leistungstestergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit Fördermaßnahmen in den jeweiligen Schulen zu bringen. Ohne dass kausale Schlüsse im engeren Sinne aus solchen Erhebungen gezogen werden können, bieten die LSA des Jahres 2022 trotzdem die Grundlage, um abschätzen zu können, wie sich der Leistungsstand ein Jahr nach Ende des Lockdowns entwickelt hat. Auch können diese Studien Hinweise auf mögliche Effekte der initiierten Maßnahmen auf die Lernstände geben. Um solche Effekte nachzeichnen zu können, empfiehlt die StäwiKo:

- Das IQB sollte gebeten werden zu überprüfen, ob neben den Bereichen Deutsch und 1. Fremdsprache zumindest in einer national repräsentativen Stichprobe auch Kompetenzen im Fach Mathematik überprüft werden können.
- Weiterhin sollten das IQB und das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) gebeten werden, im Rahmen der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragungen ihre Items (Fragen) zum Umgang mit den Folgen der Pandemie zu harmonisieren, um hier die Ergebnisse aufeinander beziehen zu können.
- Ebenso sollten IQB und ZIB gebeten werden, Fragen (Items) in den Fragebögen für Eltern und Schülerinnen und Schüler aufeinander abzustimmen, um hier ebenfalls mehr Informationen über die vor Ort realisierten Fördermaßnahmen und deren Effekte auf die Schülerinnen und Schüler zu gewinnen.
- Im Rahmen des IQB-Bildungstrends, in dem sehr große Stichproben gezogen werden, ist zu prüfen, ob (ebenfalls im Schulleitungsfragebogen) Maßnahmen aufgelistet werden können, die Unterstützungsprogramme bei besonders gefährdeten Gruppen dokumentieren (Geflüchtete, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sozial und kulturell besonders benachteiligte Schülerinnen und Schüler).
- Empfohlen wird weiterhin, die Befragungen der Eltern und Schülerinnen und Schüler in den LSA um Items zum Gesundheitsverhalten und zur psychischen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Im Kita-Bereich existieren keine vergleichbaren Programme wie der IQB-Bildungstrend. Umso wichtiger wird es sein, dass alle Länder, in denen vorschulische Sprachstandserhebungen stattfinden, den Ergebnissen besondere Aufmerksamkeit schenken und sicherstellen, dass Kinder mit Sprachstandsverzögerungen in Programme der Sprachförderung aufgenommen werden.

Neben einem breit angelegten Monitoring auf Systemebene wird empfohlen, wissenschaftliche Begleitstudien zur Wirksamkeit ausgewählter Maßnahmen (z. B. der unterrichtsergänzenden Kleingruppen-Tutorien) durch begleitende Fördermittel gezielt zu unterstützen. Der Fokus sollte hier auf die oben beschriebenen Zielgruppen und Maßnahmen gelegt werden. Den Ländern wird empfohlen, bei entsprechenden wissenschaftlichen Vorhaben den Feldzugang in den Schulen und Kitas massiv zu erleichtern.

Literatur

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2021): Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu, *IAB-Forum 18. März 2021*, <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>, Abrufdatum: 29. Mai 2021
- Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland, C. (2021). *Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2021*. Gütersloh: Bertelsman. Online verfügbar unter: www.chance-ausbildung/jugendbefragung/corona2021
- Brakemeier, E.-V., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U., & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49, 1-31, <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- Bundesagentur für Arbeit (2021). *Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt im April 2021*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-april-2021_ba146978.pdf
- BPtK – Bundespsychotherapeutenkammer (2020). Corona-Pandemie und psychische Erkrankungen. BPtK-Hintergrund zur Forschungslage. Verfügbar unter: https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2020/08/2020-08-17_BPtK-Hintergrund_Corona-Pandemie-und-psychische-Erkrankungen.pdf
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M., & Hillenbrand, C. (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 254-267.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.): *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 17*, 51-80. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4331>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*. 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, O., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79, 1202–1242.

- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Die Deutsche Schule*, 16, 189-201.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020), Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 282-300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.edudev.2020.102326>.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen in der Pandemie? *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 117-135. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A. Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München: Deutsches Jugend Institut DJI.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe - LIfBi (2021). *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause*. NEPS Corona & Bildung, Bericht Nr. 5. Bamberg: LIfBi
- Müller, H., Dittmann, E., Büchel, J. & Wolf, M. (2021). *Wie Jugendämter die Auswirkungen der Corona-Pandemie einschätzen und welchen Handlungsbedarf sie sehen*. <https://www.forum-transfer.de/fileadmin/uploads/Aktuelles/Jugendamtsbefragung-19-04-2021.pdf> (abgerufen am 29.05.2021)
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on preK-12 Learning: a systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *NBER WORKING PAPER SERIES. Working Paper 27476*. <http://www.nber.org/papers/w27476>
- Oeynhausen, S., Milde, B., Ulrich, J., Flemming, S. & Granath, R. - O. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020*. Bonn: BIBB Dez. 2020.
- Paetsch, J., Radmann, S., Felbrich, A., Lehmann, R., & Stanat, P. (2016). Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 48, 27–41.

- Pritchett, L. (2015). *Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning RISE [Research on Improving Systems of Education]. Working paper 15/005*. Center for Global Development, Washington, DC. (https://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/inline-iles/RISE_WP-005_Pritchett_1.pdf.)
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19- Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. Auflg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 242-258, DOI: [10.1080/09243453.2016.1256901](https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901)
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). *Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave*. <https://psyarxiv.com/pqtgf/>
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What Works for Students at Risk: A Research Synthesis. *Educational Leadership*, 46, 4–13.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Eds.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (Eds.). (2019). *IQB Bildungstrend 2017: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stern, E. (2015). Intelligence, prior knowledge, and learning. In James D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition, pp. 323–328). Oxford: Elsevier.
- Tomasik, M., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020, online first). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Vadasy, P., Jenkins, J., & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579-90. [10.1177/002221940003300606](https://doi.org/10.1177/002221940003300606).

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown. Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 5, 21.

Zierer, K. (2021). Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: A rapid review. *Education Sciences*, 11, 252 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>