

Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm,
Nadine Schneider (Hrsg.)

COVID-19 und Bildung

Studien und Perspektiven

CovER
Covid-19 Education Research
Germany Austria Switzerland



WAXMANN

Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Petra Aigner, Fred Berger, Edvina Bešić, Sandra Blunier, Anselm Böhmer, Gerhard Brandhofer, Thomas Brüggemann, Nihal Büyükasik, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Hanna Christiansen, Claudia Di Lecce, Manuela Egger, Michele Egloff, Vera Freundl, Julia Frohn, Bettina-Maria Gördel, Giancarlo Gola, Elisabeth Grewenig, Alexander Gröschner, Christian Gundling, Alexandra Gutschik, Wolfgang Hagleitner, Katrin Hasenruber, Christoph Helm, Carolin Hohmann, Julia Holzer, Andrea Holzinger, Ingmar Hosenfeld, Grit im Brahm, Livia Jesacher-Rößler, Julia Kast, David Kemethofer, Nina Kolleck, Ursula Komposch, Maria Köpping, Selma Korlat Ikanovic, Christian Kraler, Rebecca Lazarides, Andrea Leitner, Philipp Lergetporer, Verena Letzel-Alt, Katharina-Theresa Lindner, Hendrik Lohse-Bossenz, Ramona Lorenz, Marko Lüftenegger, Isabella Lussi, Nele McElvany, Patrick Meier, Paula Mork, Lucio Negrini, Elisabeth Pelikan, Gabriele Pessl, Robert Pham Xuan, Alberto Piatti, Raphaela Porsch, Torsten Porsch, Alexandra Postlbauer, Marcela Pozas, Louis Preisig, Christian Reintjes, Lorena Rocca, Susanne Roßnagl, Wolfgang Sahlfeld, Christoph Schneider, Nadine Schneider, Barbara Schober, Natalie Schrammel, Claudia Schreiner, Johannes Schuster, Susanne Schwab, Christiane Spiel, Justine Stang-Rabrig, Mario Steiner, Ricarda Steinmayr, Marcel Stutz, Swantje Tannert, Karin Tengler, Sascha Trültzsch-Wijnen, Christine W. Trültzsch-Wijnen, Valentin Unger, Ruth von Rotz, Albrecht Wacker, Christoph Weber, Anne Franziska Weidinger, Katharina Werner, Anja Wildemann, David Wohlhart, Ludger Wößmann & Larissa Zierow

Auf dem Weg zu einer neuen Normalität in Schule und Bildung?!

Empfehlungen der Beitragenden

Die im vorliegenden Band präsentierten Studien und Erkenntnisse zeigen die tiefen Einschnitte, die die Pandemie in Schule und Bildung hinterlassen hat. Zahlreiche Forschende, Expertinnen und Experten, aber auch engagierte Eltern, Kinder und Jugendliche wünschen sich in Anbetracht der Erfahrungen eine „neue“ Normalität für Schule und Bildung – eine Normalität, in der Bildungsungerechtigkeit wirksamer begegnet wird, die digitaler ist, ... Wie könnte der Weg dahin aussehen?

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes greifen in dieser Abschlussreflexion vor dem Hintergrund der in ihren Aufsätzen beschriebenen, forschungsbasierten Erkenntnisse, Problem- und Handlungsfelder zentrale Aspekte nochmals in einer verdichteten Form auf und entwickeln daraus acht Empfehlungen, die als Grundlage

dafür dienen können, eine mögliche neue Normalität von Schule und Bildung zu entwickeln. Sie sind sich einig: Es ist höchste Zeit, Kinder und Jugendliche und deren Bildung zu priorisieren (Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow). Um nicht in alte Muster zu verfallen, ist es dringend notwendig die bereits gezogenen und noch zu ziehenden Lehren aus der Pandemie in eine neue Bildungspraxis aktiv und zeitnah umzusetzen (Postlbauer & Helm).

- 1) Erfahrungen aus dem Fernunterricht bilanzieren: Curriculum anpassen, Kompetenzen der Selbststeuerung gezielt fördern, Fernunterricht bedarfsorientiert weiter nutzen und dabei individuelle Bedürfnisse und Lösungen berücksichtigen.
- 2) Schulschließung ist mehr als Unterrichtsausfall, Schule mehr als Unterricht: Die Institution Schule als Ort sozialer Beziehungen und sozial-emotionalen Lernens verstehen, anerkennen und stärken.
- 3) Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen. Großzügige personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Ressourcen schaffen und konkrete Mindest- und Regelstandards sowie Ziele für Digitalisierung in Schule festlegen.
- 4) Eltern haben eine wichtige Rolle als Lernbegleitende ihrer Kinder. Schulen sollten Eltern in dieser neuen bzw. verstärkten Rolle explizit unterstützen, Politik und Wissenschaft digitale Elternarbeit verstärkt in den Fokus nehmen.
- 5) Die Krise für Schulentwicklung nutzen: Strategien der Schulentwicklung erarbeiten, geeignete Qualifizierungs- und Beratungsangebote für die eigene Professionalisierung nutzen und dabei neben fachlichen auch Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.
- 6) Gut funktionierende Kommunikation und Kooperation sind gerade in einer Krise essenziell. Wer übernimmt wann welche Aufgaben? Differenzierte, übergeordnete Strategien entwickeln, Innovation in Balance individueller Flexibilität und zentraler Standardisierung fördern und fördern.
- 7) Die Bildungsgerechtigkeit hat zugenommen. Belastete Gruppen besser unterstützen, intelligent kompensieren, zielbezogen und bedarfsorientiert investieren.
- 8) Auf Basis der Analyse der Pandemie-Erfahrungen und Forschungsergebnisse jetzt mutig handeln – step by step.

- 1) **Erfahrungen aus dem Fernunterricht bilanzieren: Curriculum anpassen, Kompetenzen der Selbststeuerung gezielt fördern, Fernunterricht bedarfsorientiert weiter nutzen und dabei individuelle Bedürfnisse und Lösungen berücksichtigen.**

Schulisch angeleiteter Unterricht zu Hause, so wird in den Befunden und beschriebenen Herausforderungen deutlich, kann keine Eins-zu-eins-Umsetzung des nach Fächern gegliederten und zeitlich strukturierten Unterrichts darstellen, der in seiner gewohnten Form in die Wohn- und Kinderzimmer hinein verlängert wird. Er besitzt vielmehr eine eigene Form und Dignität (Wacker, Unger, Gundling & Lohse-

Bossenz). Aus diesem Grunde formulieren viele Autorinnen und Autoren an die Politik die Empfehlung, die Lehrpläne entsprechend anzupassen und dabei zwei zentrale Aspekte zu berücksichtigen:

- Selbstregulative Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sollten explizit als Bildungsziele deklariert, mögliche inhaltliche und methodische Umsetzungen benannt werden.
- Es sollte eine inhaltliche Konzentration der Fachinhalte vorgenommen werden, die es vermag, über Fächergrenzen hinausweisende Lernprozesse anzustoßen bzw. zu ermöglichen und zu stimulieren.

Albrecht Wacker et al. empfehlen einen (Fern-)Unterricht, der auch weg von Büchern und/oder Bildschirmen hin zu im wahrsten Sinne greifbaren Inhalten und ihrer Vermittlung führt. Als Voraussetzung dienen altbekannte didaktische Prämissen wie motivierende und handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die Aktivierung von Vorwissen und ein bewältigbares Aufgabenvolumen. Die Festlegung von Zwischenzielen kann dabei Erfolgserlebnisse ermöglichen und das Kompetenzerleben fördern (Holzer, Pelikan, Korlat Ikanovic, Lüftenegger, Schober & Spiel). Besonders im Fernunterricht sollten die Aufgaben durch selbsterklärende Instruktionen gestützt sein, hier können verfügbare oder selbst gestaltete Videos und Tutorials genutzt werden. Tatsächlich hat sich im Rahmen von Regressionsmodellen aktiv einbindender schülerinnen- bzw. schülerzentrierter Fernunterricht durch handlungssichere und Selbstwirksamkeit empfindende Lehrpersonen als wirksam gegenüber dem von Lehrpersonen befürchteten Kompetenzverlust der Schülerinnen und Schüler erwiesen (Steiner, Köpping, Leitner & Pessl).

Selbststeuerung: Die Kompetenzen der Selbstorganisation, Selbststeuerung und Selbstdisziplinierung gerieten durch die Pandemie stark in den Fokus – und legten Defizite und damit Nachholbedarf offen. Um mit individualisierten Lernarrangements und der damit einhergehenden Flexibilität umgehen zu können, sollte die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten (Holzer et al.). Die Befunde legen nahe, dass die Schul- und Bildungspolitik der Entwicklung von Kompetenzen im Bereich des selbstregulierten Lernens, von Beginn der Schulpflicht an, ein größeres Gewicht beimessen sollte. Die Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen, ist nicht nur in Krisenzeiten wichtig, sondern stellt auch im Hinblick auf lebenslanges Lernen in sich rasch wandelnden Wissensgesellschaften eine wichtige Voraussetzung dar (Roßnagl, Hagleitner, Schreiner, Berger, Kraler und Jesacher-Rößler). Dazu gilt es den traditionellen Unterricht stärker zu öffnen und Lehr-Lern-Formate zu fördern, die das selbstständige Lernen, die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler sowie deren Arbeitstugenden (z. B. Fleiß) unterstützen, durch bspw. Konzepte des offenen und kooperativen Lernens (Postlbauer & Helm). Unterricht sollte, über die Vermittlung von fachlichen Inhalten hinaus, Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Lernen selbst zu strukturieren und zu planen (vgl. z. B. Holzer et al., Brandhofer, Tengler & Schrammel). Dies war einer-

seits ein relevantes kurzfristiges Ziel, um die aktuelle Situation während der Schulschließungen zu bewältigen, birgt aber auch das Potenzial, Schülerinnen und Schülern das Rüstzeug für lebenslanges Lernen mitzugeben (Lüftenegger et al., 2012). Perspektivisch gilt es, die Möglichkeit der Öffnung traditioneller Präsenzformate zu nutzen, um das Potenzial größerer **Autonomie** für Schülerinnen und Schüler beim Lernen durch **Blended-Learning-Konzepte**, bei denen Unterricht losgelöst von Raum- und Zeitstrukturen stattfindet, zu ermöglichen (Letzel-Alt, Pozas & Schneider).

Geschlechterdifferenz: Es lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede im Fernunterricht und bei Übergängen feststellen, die es jetzt zu berücksichtigen gilt. Jungen kamen, im Vergleich zu den Mädchen, mit der Situation des Distanzunterrichts weniger gut zurecht. Zugleich waren sie, mit Blick auf ihre schulische und berufliche Zukunft, weniger ängstlich. Jungen waren zudem sicherer hinsichtlich ihrer Schul- und Berufswahl, was erklären könnte, warum sie sich weniger über ihre schulischen und beruflichen Möglichkeiten informierten. Mädchen hingegen schätzen sich selbstwirksamer ein als Jungen. Gleichzeitig sehen sie sich in der 7. Schulstufe eher weniger häufig in maturaführenden Schulen (nach der 8. Schulstufe), obwohl sie dann in der 9. Schulstufe vermehrt in den maturaführenden Schulen zu finden sind. Teilweise mögen diese Unterschiede durch die nach wie vor geschlechterspezifisch unterschiedliche Sozialisation und möglicherweise auch durch Unterschiede in der durchschnittlichen Reifeentwicklung von Jungen und Mädchen im Jugendalter zu erklären sein. Darüber hinaus können diese geschlechterspezifischen Besonderheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II während einer Krisensituation den Eltern, den Schulen, den Lehrkräften sowie den politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern wertvolle Impulse für eine differenzierte Unterstützung liefern. Während Mädchen mehr Bestärkung in ihren Aktivitäten benötigen, profitieren Jungen von gezielter Aufmerksamkeit, Motivation und Unterstützung, um ihre ambitionierten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren und zu realistischen Selbsteinschätzungen zu gelangen (Roßnagl et al.).

Unterrichtsentwicklung: Auf allen Ebenen, insbesondere aber auf schulischer Ebene, muss jetzt eine Bilanzierung des Fernunterrichts vorgenommen und daraus Strategien für Unterrichtsentwicklung entwickelt werden. Auf deren Basis kann nachhaltig hybrider Unterricht etabliert werden. Nur nach Einsicht in die jeweiligen Vor- und Nachteile des Fernunterrichtes können diese Erkenntnisse in künftigen Hybridunterricht einfließen. Dabei gilt es, die Vorteile des Fernunterrichtes zu nutzen, wie z. B. die selbstständige Zeiteinteilung, gesparte Pendelzeit und -kosten, eine bessere Konzentration durch weniger Ablenkung von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie das Ausbauen der eigenen digitalen Kompetenzen, um somit nicht zuletzt auch die Anschlussfähigkeit an die Arbeitswelt zu erhöhen. Hingegen gilt es, die Nachteile retrospektiv und präventiv vor dem Hintergrund des Machbaren zu bearbeiten. Dazu gehören z. B. ein schlechter Lernort zu Hause, eine unzureichende Kompetenz im selbstständigen Aneignen von Unterrichtsinhalten sowie die fehlende Motivation der Mitschülerinnen und Mitschüler, die im Präsenzunterricht als Moti-

vationsantrieb dienen. Wie auch bei der analogen Unterrichtskonzeption gibt es bei hybriden Formen keinen ‚one size fits all-approach‘. Während eventuell zurückgezogene Schülerinnen und Schüler stärker profitier(t)en vom häuslichen Lernen und Arbeiten, haben bzw. hatten Schülerinnen und Schüler, die besonders aus der Lerngruppe ihre Motivation ziehen, größere Probleme. Diese individuellen Unterschiede müssen berücksichtigt werden und klare Ziele für den Umgang mit hybriden Lehrformaten definiert werden.

2) Schulschließung ist mehr als Unterrichtsausfall, Schule mehr als Unterricht: Die Institution Schule als Ort sozialer Beziehungen und sozial-emotionalen Lernens verstehen, anerkennen und stärken.

Schulen sind Lebensräume, Orte an denen Freundschaften geschlossen, Welten fernab des Fachunterrichts entdeckt, ausgewertet und mit Peers abgeglichen werden. Eine große Herausforderung im Fernunterricht ist der Wegfall dieses sozialen Lernraumes. Aus diesem Grund weisen einige Autorinnen und Autoren darauf hin, dass die Förderung sozialer Eingebundenheit und Interaktion in der Phase des Fernlernens durch Aufgaben gestützt werden sollte, die Kooperation fördern (z. B. Holzer et al.; Wacker et al.). Vermehrt thematisiert werden sollte der Wert von Freundschaft, der Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konfliktmanagement. Die Krise, damit einhergehende Meinungsverschiedenheiten mit Peers oder der eigenen Familie können bei Kindern und Jugendlichen zu nachhaltigen Konflikten oder reduzierten Kontakten mit Peers geführt haben. Daher müssen Räume geschaffen werden, um Konflikte und Regeln, aber auch, um aktuelle politische Geschehnisse zu diskutieren. So können Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden und gleichzeitig stärkt dies auch auf die Distanz ihre Konfliktlösungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Diese sozialen Kompetenzen gilt es positiv zu verstärken.

Beziehungsgestaltung: Schulisch angeleiteter Unterricht zu Hause kann die notwendige förderliche Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die für erfolgreiche Lernprozesse konstitutiv ist, nur begrenzt aufrechterhalten. Gerade deshalb sollten im Fernunterricht alle Möglichkeiten der kommunikativen Rahmung und des sinnstiftenden Kommunizierens genutzt werden (Wacker et al.). Es gilt die Relevanz sozialer Kontakte für Motivation und Wohlbefinden unbedingt anzuerkennen (Holzer et al.) und daher z. B. vermehrt das Lernen in der Peer Group zu initiieren (Brandhofer et al.) sowie den direkten Kontakt zu Schülerinnen und Schülern zu halten (Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen). Fehlte dieser Kontakt, führte dies zu nachlassender Lernmotivation, zu sozialer Isolation und zu Vereinsamung (Bešić et al.).

Integration und Inklusion: Auch die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Unterricht mit der ganzen Klasse sollte nicht nur während der Präsenzzeit, sondern auch im Online-Setting stattfinden. Hierfür braucht es geeignete Plattformen für Kommunikation und Lernen, die auch im Hinblick auf In-

klusion durch möglichst hohe Barrierefreiheit gekennzeichnet sind und durch assistive Technologien ergänzt werden (Bešić & Holzinger, 2020).

Remediale Maßnahmen: Wenngleich die Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden und die Unterrichtsqualität im zweiten Lockdown deutlich höher eingeschätzt wird (Obermeier, Lenz & Helm, 2022) und Schülerinnen und Schüler im zweiten Lockdown allgemein stärker intrinsisch motiviert und besser in der Lage waren, zu Hause zu lernen (Postlbauer & Helm), gilt es nun, insgesamt die Auswirkungen der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychosoziale Gesundheit aller Betroffenen in die Überlegungen zu remedialen Maßnahmen miteinzubeziehen. Weitere Maßnahmen zur Begleitung der Lernenden (Schülerinnen, Schüler & Studierende) sollten auch nach der Pandemie eingeleitet werden, um Defizite in der Kompetenzentwicklung, Motivation und psychischen Gesundheit (a) zu identifizieren und (b) zu adressieren – insbesondere im schulischen Kontext sowie der Elementarpädagogik. Dazu empfiehlt sich auch (weiterhin) die Einbindung der Eltern, Lehrkräfte und Elementarpädagoginnen und -pädagogen (z. B. Holzer et al; Hasengruber & Aigner).

Gruppenaktivitäten: Praktisch lässt sich der Wegfall der sozialen Lernumgebung durch regelmäßige Gemeinschaftsaktivitäten und Gesprächsangebote im Fern- oder Hybridunterricht teilweise auffangen. Hier eignen sich z. B. Gemeinschaftsspiele sowie gemeinsame Bewegung – auch im Fernunterricht, Angebote zum Selbsta Ausdruck z. B. in Kleingruppen oder in Form theaterpädagogischer Formate oder telefonische Beratung. So wird dafür gesorgt, dass Schule besonders im Fernunterricht nicht mehr nur mit Aufgabenbearbeitung verbunden ist. Dies wirkt auch dem Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler entgegen. Digitale Lernplattformen können Gruppenerleben trotz physischer Distanz ermöglichen. Um das gemeinsame (Fern-)Lernen zu fördern, eignen sich insbesondere synchrone Lerneinheiten (z. B. Videokonferenzen), die auch genutzt werden können, um Lernprozesse und selbst-reguliertes Lernen als Gruppe zu reflektieren (Holzer et al.). So werden gleichzeitig Anlässe für Peer- oder Gruppenfeedback geschaffen. Viele Autorinnen und Autoren weisen auf die Bedeutung von ausgewähltem und gezieltem Feedback für das (Weiter-)Lernen im Fernunterricht hin (z. B. Holzer et al.; Wacker et al.; Lawn et al., 2017; Oliveira et al., 2018; Paechter & Maier, 2010). Formen des Peer- oder Gruppenfeedbacks sowie automatisiertes Feedback können Lehrpersonen wesentlich entlasten und geben Schülerinnen und Schülern Anlass für den Austausch untereinander. Ferner sind regelmäßige Feedbackgespräche angeraten, um die Aufgaben(menge) anzupassen. Über das Feedback hinaus empfehlen Wößmann et al. auch die Weiter- oder Wiedereinführung üblicher Test- und Prüfungsverfahren, da dies dazu beitragen dürfte, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen zu motivieren.

3) **Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen. Großzügige personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Ressourcen schaffen und konkrete Mindest- und Regelstandards sowie Ziele für Digitalisierung in Schule festlegen.**

Unbestreitbar hat die Pandemie in den Schulen zu einem Digitalisierungsschub beigetragen. Eine Umstellung der Schulen auf hybride Lehr- und Lernformen wird sich dennoch nicht ohne begleitende Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen und entsprechende Rahmenbedingungen vollziehen.

Ausstattung: Der Fernunterricht stützte sich von einem auf den anderen Tag vornehmlich auf digitale Medien und Technik, die in vielen Fällen nicht adäquat vorhanden war. Es bestehen gewaltige Unterschiede in der Ausstattung mit Hard- und Software an und zwischen Schulen, auch wenn Lehrkräfte hinsichtlich der technischen Grundvoraussetzungen eine Verbesserung der schülerseitigen Ausstattung sowie zunehmende Ausleihmöglichkeiten digitaler Geräte von der Schule wahrnehmen (Lorenz, Brüggemann, Stang-Rabrig & McElvany). Um hier Standards zu setzen, die Formen digitalen Unterrichtens auch in Zukunft erlauben, gilt es langfristig in eine qualitativ hochwertige – und umfassend funktionierende – digitale Infrastruktur zu investieren: finanziell und personell. Die Lücken beim Zugang zu digitalen Geräten und guten Internetverbindungen sollten schnell geschlossen werden, beispielsweise durch Investitionen in die Breitbandinfrastruktur, anwendungsorientierte Konzepte für eine qualitativ hochwertige Nutzung digitaler Technologien und adaptive Lernsoftware, die sich an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpasst und so eine individuelle Förderung zulässt (Wößmann et al.). Hier gilt es auch, einheitliche Mindest- und Regelstandards für den digitalen Unterricht festzulegen und sich auf möglichst einheitliche Tools zu einigen, da die Fülle und Verschiedenheit von Tools und Vorgängen für viele Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler als große Herausforderung oder Belastung empfunden wurde. Die (fortlaufende) Verbesserung der digitalen Ausstattung der Schulen sowie der digitalen Kompetenzen auf Schüler- und Lehrkräfteseite, wie in der Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt (2016) gefordert, ist Voraussetzung für funktionierenden Fernunterricht (Letzel-Alt et al.), wird aber auch im Präsenzunterricht in Form von Blended-Learning-Konzepten immer relevanter. Schließlich soll auch der Präsenzunterricht Schülerinnen und Schüler vorbereiten auf ein verantwortungsvolles Leben mit Technologie. Dazu wird von der Politik gefordert, die Schulträger mögen finanzielle Mittel bereitstellen für die Digitalisierung in Schulen (Soft- und Hardware, ausreichend IT-Personal zur Unterstützung der Schulen) sowie z. B. den Glasfasernetzausbau an Schulen, vor allem auch in ländlicheren Regionen (z. B. Steinmayr et al.; Steiner et al.; Lorenz et al.).

Datenschutz: Mit der zunehmenden Nutzung digitaler Medien im schulischen Raum sind immer wieder noch ungeklärte datenschutzrechtliche Fragen relevant. Es bedarf dringend der zentralen Klärung des Datenschutzes und der Datensicherheit von politischer Seite (Steinmayr et al.). Rechtssichere und datenschutzkonforme Vi-

deokonferenzlösungen sollten einheitlich vorgegeben und bundesweit durch länderübergreifende Standards koordiniert werden (Wößmann et al.). Datenschutzrechtliche Fragestellungen sollten in zentralen Anlaufstellen einheitlich geklärt werden können. Es sind Tools und Software sowie umfassende Informationen und Praxistipps für Anwendungen bereitzustellen und diese in der Praxis an Einzelschulen zu erproben und im Sinne der Schulentwicklung zu evaluieren (Lorenz et al.). Langfristig ist auch die Sicherheit von Lernplattformen hinsichtlich der Gefahr durch Hackerangriffe zu bedenken, unter anderem dazu muss von Expertinnen und Experten im Sinne eines Ausbalancierens abgewogen werden, inwiefern digitale Angebote einerseits einheitlich und andererseits dezentral, um eine Fortführung auch bei Ausfall gewisser Systeme zu gewähren, vorzuhalten sind (Wacker et al.).

Inklusion: Von Lehrpersonen wird vehement eingefordert, die notwendige technische Ausrüstung sowie die personenbezogene Lernbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auch im Fernunterricht und über digitale Formate sicherzustellen. Es gilt daher im 8-Punkte-Plan der Bundesregierung zur Digitalisierung auch die Grundschule sowie spezifisch Kinder mit Behinderungen zu berücksichtigen. Dazu muss eine inklusive Medienbildung sowie Barrierefreiheit von Lernplattformen, Tools und Unterrichtsmaterialien für alle Schularten in diesen Masterplan aufgenommen werden. Weiterhin bedarf es einer Schwerpunktsetzung im Bereich der inklusiven Medienbildung in den Hochschulen – sowohl in der Forschung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrpersonen. Bešić et al. weisen im Hinblick auf die Belastung von Lehrpersonen sowie im Sinne der Inklusion allerdings darauf hin, dass die Hybridisierung von digitalem Fern- und Präsenzunterricht kritisch zu betrachten ist. Der Aufwand für einen zum Präsenzunterricht parallel geführten Fernunterricht erscheint für Lehrpersonen – zumindest auf Dauer gesehen – nicht leistbar. Ein solcher Unterricht fördert auch die Klassengemeinschaft nicht, da die Kinder mit Behinderungen (überwiegend Risikogruppe) während der Pandemie zu Hause bleiben mussten (Bešić et al.) und häufig völlig ausgeschlossen waren vom digitalen Unterricht.

Hingegen erleichtert der regelmäßige Kontakt in Präsenz die Kommunikation und vor allem die Feststellung von Lernständen und -fortschritten und ermöglicht in der Folge lernförderliche Rückmeldungen. Zudem führen gerade die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Unterricht mit der ganzen Klasse, klare Aufgabenstellungen und Abläufe, die den Lernprozess über zeitliche Verläufe hinweg strukturieren durch Tages- oder Wochenpläne sowie persönliches und zeitnahes Feedback, zu Lernfortschritten und steigern die Lernbereitschaft und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen.

Bešić et al. betonen die Bedeutung einer Fokussierung auf Inklusion in der Medienarbeit und dem Fernunterricht. Ihren Einschätzungen nach ist es schulpolitische Aufgabe, eine inklusive Medienbildung, die eine Teilhabe an und mit Medien für alle zum Ziel hat, zu fördern. Voraussetzung ist, dass die Medien für Kinder barrierefrei zugänglich gemacht werden. Das ist allerdings nur möglich, wenn in der Schule eine inklusive Medienbildung betrieben wird und die eingesetzten Online-Systeme spezi-

fische Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen (Bešić et al.; vgl. Bosse & Eggert, 2019).

In der vermehrten Einbindung digitaler Technologien in schulisches Lernen und Lehren gilt es auch, mit den Risiken bewusst umzugehen. Piatti, Calvo, Castelli, Egloff, Gola, Negrini, Rocca, Sahlfeld und Di Lecce weisen darauf hin, dass die Ferndidaktik zwar als Not- und Ausnahmemaßnahme funktionierte, aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler wirklich von Nutzen war im Sinne echter Lernprozesse – trotz des vielerseits anerkannten großen Engagements der Beteiligten. Wo Präsenzunterricht nicht möglich ist, müssen daher verbindliche Distanzunterrichtskonzepte mit täglichem Online-Unterricht per Videokonferenz vorgegeben und umgesetzt werden. Dadurch haben Schülerinnen und Schüler geregelte Strukturen, können mit Mitschülerinnen und Mitschülern Kontakt halten und bekommen von ihren Lehrkräften den Lernstoff vermittelt, den sie dann in Phasen des selbstständigen Arbeitens einüben (Wößmann et al.). Die Forderung an Politik und Kultusministerkonferenz – bestenfalls in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern – lautet, langfristige Konzepte zu erarbeiten, wie sich digitales Lehren und Lernen (auch, aber nicht nur im Fernunterricht) effektiv und niedrigschwellig realisieren lässt, so dass die Motivation, das Lernverhalten und der Lernfortschritt aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom elterlichen sozialen Status, Bildungshintergrund oder Förderbedarf, gefördert werden. Dazu braucht es einheitlich festgelegte Ziele und Maßstäbe, wie diese erreicht werden können (Steinmayr et al.).

4) Eltern haben eine wichtige Rolle als Lernbegleitende ihrer Kinder. Schulen sollten Eltern in dieser neuen bzw. verstärkten Rolle explizit unterstützen, Politik und Wissenschaft digitale Elternarbeit verstärkt in den Fokus nehmen.

Piatti et al. benennen als ein Limit des Fernunterrichts, dass er nur unter massiver Mithilfe der Familien möglich ist. Die Eltern sind zunehmend zu Bildungs- und Erziehungspartnern der Schule geworden (vgl. Betz, 2015; Jergus, 2018; Killus & Paszeka, 2016) und Unterstützungsleistungen der Eltern, die von der Schule erwartet werden, wurden durch die Pandemie verstärkt (vgl. Huber & Helm, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld). Eltern lernten dadurch auch die Arbeit der Lehrpersonen in der Ferndidaktik kennen und schätzen. Doch führte die neue Verantwortung für das Lernen zu einer deutlichen Mehrbelastung der Eltern. Das betraf auch Lehrpersonen, vor allem dort, wo diese selbst Eltern schulpflichtiger Kinder waren.

Die verschiedenen Rollenanforderungen an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können kurzfristig durch ein „Netz“ guter Beziehungen zwischen Schule und Familien aufgefangen werden, aber sie sind ein großes Problem. Die Erfahrungen aus der Pandemie von Eltern mit Grundschulkindern (Porsch & Porsch, 2020; Porsch et al., 2021) zeigen, dass verbindliche Qualitätsstandards für die Begleitung und Betreuung der Kinder im Distanz- bzw. Fernunterricht notwendig – gar überfällig – sind (z. B. Porsch & Porsch). Diese Anforderungen unterscheiden sich zwar grundsätzlich nicht

zwischen Unterricht in Präsenz oder in Distanz (vgl. auch Klieme, 2020), sie sind jedoch von spezifischen Gegebenheiten wie eingeschränkter bzw. spontaner Kommunikation geprägt. In verschiedenen Arbeiten zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler und auch Eltern nicht ausreichend und zeitnah Rückmeldungen erhalten haben, um ihr Lernen zu steuern (Porsch & Porsch). Es ist also seitens der Schulleitung und der Lehrpersonen angezeigt, die Kommunikation zu intensivieren und zu verstetigen und damit Eltern in ihrer neuen Rolle deutlich zu unterstützen. Eltern sollten dabei einerseits über die Konsequenzen ihres Erziehungsverhaltens und ihres Verhaltens im Rahmen der Unterstützung ihrer Kinder bei schulischen Aufgaben zu Hause sensibilisiert werden. Andererseits benötigen Eltern Kenntnisse über zentrale Konzepte einer förderlichen Lernbetreuung zu Hause (z. B. zu dysfunktionalen Formen der Involviertheit von Eltern) (Postlbauer & Helm). Dazu gehört nicht nur die Betreuung der Kinder. Eltern wird auch geraten, sich explizit eigene Räume und Zeiten für sich zu schaffen, die mit den Kindern vereinbart werden. Ein ruhiger Arbeitsplatz und echte Konzentrationsphasen sind für die Schulkinder ebenso wichtig wie für Eltern. Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulpolitik sollten über mediale Kanäle dafür ein Bewusstsein bei Eltern und Schülerinnen und Schülern schaffen und vor allem auch Modelle erarbeiten, wie diese eigenen Arbeits- und Zeiträume auch in Familien mit sozio-ökonomisch niedrigen Ressourcen zugänglich gemacht werden können.

Die gute Zusammenarbeit von Elternhaus und multiprofessionellen Teams der Schule kann anhand der vorliegenden Ergebnisse der Forschung zu COVID-19 und Bildung als zentraler Parameter für das Gelingen (digitalen) Fernunterrichts angesehen werden (Bešić et al.). Die Schulleitung sollte schulinterne digitale Konzepte initiieren und begleiten, die einen direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülerin, Schüler, sowie Eltern, auch während der Distanzlernphasen, ermöglichen und sicherstellen. Praktisch ist dafür u. a. notwendig, dass alle Beteiligten wissen, wann sie die anderen Personen erreichen können – Regelmäßigkeit und Planbarkeit sollten die Kommunikationsstrategie untermauern. Die Rahmenbedingungen für Kooperationen, z. B. ausreichende zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen oder die Frage des Kommunikationsmediums, sollten seitens der Schulleitungen, der Schulverwaltung und Schulträger geschaffen werden (Bešić et al.). Wildemann und Hosenfeld weisen darauf hin, dass die aktuell fokussierten Probleme in der digitalen unterrichtsbezogenen Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern die Problematik der Kommunikation mit den Eltern verdecken. Es scheine, als würde davon ausgegangen, dass postpandemisch eine Rückkehr zu den analogen Kanälen der Elternkommunikation ausreichend sei. Es gilt hier seitens der Politik und Wissenschaft die digitale Elternarbeit forschend in den Blick zu nehmen, um nachhaltig die digitalen Errungenschaften aus der Pandemie in eine digital gestützte Elternarbeit zu überführen.

5) Die Krise für Schulentwicklung nutzen: Strategien der Schulentwicklung erarbeiten, geeignete Qualifizierungs- und Beratungsangebote für die eigene Professionalisierung nutzen und dabei neben fachlichen auch Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.

Die pandemische Krise führte zu flächendeckenden, größtenteils ungesteuerten Schulentwicklungsprozessen. Schulleitungen sollten im Sinne eines Whole School Approach eine im Kollegium gemeinsam geteilte Strategie für die Aufarbeitung der Pandemie an der Schule festlegen (Holzer et al.). Es gilt Learnings aus der Pandemie in die Schulentwicklung zu integrieren – dabei sind sowohl Erfolge als auch Schwierigkeiten zu thematisieren und Reflexionsprozesse zu nutzen, um die Unterrichts- wie Schulentwicklung voranzutreiben (z. B. Holzer et al.; Brandhofer et al.). Dazu sollten z. B. die Potenziale, die sich durch digitale Medien auf tun, sichtbar gemacht und genutzt werden (Brandhofer et al.).

Die Auseinandersetzung mit Technologien, digitalen Ressourcen und pädagogisch sinnvollen Einsatzweisen hat oftmals „ungesteuert“, nur durch einzelne Lehrpersonen oder in Kleingruppen innerhalb von Kollegien stattgefunden (Lorenz et al.). Schulleitungen und Lehrkräfte sollten jetzt gemeinsam schulspezifische Handlungsbedarfe für die digitale Weiterentwicklung ihrer Schule identifizieren und diesen Prozess passgenau gestalten. Dabei ist gezielt an den Erfahrungen des Distanz- und Wechselunterrichts anzusetzen, lokale Voraussetzungen sind zu berücksichtigen (Lorenz et al.).

Fortbildungsverpflichtung: Politisch ist das Aufgreifen zentraler Themen im Rahmen von Fortbildungen, die alle Lehrkräfte erreichen – möglicherweise auch in digitalen Formaten – eine zentrale (Heraus-)Forderung, um deren Professionalisierung zu sichern und Erfahrungen aus der Pandemie systematisch zu bearbeiten und zu nutzen. Davon kann zum einen die Qualität des Unterrichts mit digitalen Medien profitieren, zum anderen aber auch die adaptive und individuelle Unterstützung der Lernenden, was nicht zuletzt auch mit besseren Leistungsergebnissen einhergehen kann (Lorenz et al.).

Steinmayr et al. sehen hier auch eine Verantwortung bei Schulleitungen. Sie sollten Weiterbildungen zu digitalem Lehren und Lernen organisieren, vor allem mit Fokus auf den Ausbau und Erhalt des direkten Kontaktes und der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler. Auch von Lehrpersonen wird die Teilnahme an Fortbildungen zu digitalem Lehren und Lernen gefordert. Denn alle Beteiligten müssen, so Bešić et al., über ausreichende IT-Kompetenzen verfügen, die zumindest eine grundlegende Nutzung ermöglichen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen und das multiprofessionelle Team die Kommunikations- und Lernmanagementsysteme, Bildungsmedien und vorhandene Infrastrukturen unter besonderer Berücksichtigung von Barrierefreiheit und Zugänglichkeit reflektieren können. Dadurch können auch die Probleme bzgl. der digitalen Barrierefreiheit besser gelöst werden (Bešić et al.). Auch Wößmann et al. erklären, es gelte unbedingt das pädagogische Personal für den professionellen Einsatz digitaler Medien zu schulen und zu unter-

stützen. Viele Autorinnen und Autoren sind sich einig, dass Bund, Länder und Kantone zu diesem Zweck umfangreiche finanzielle Mittel bereitstellen sollten.

Neben dem Kompetenzausbau durch Fortbildungen präsentieren Brandhofer et al. die Idee, Möglichkeiten einer didaktischen Laufbahn für Lehrpersonen zu schaffen. Diese könne neben der administrativen laufen und derartig Ausgebildete könnten verstärkt andere Lehrpersonen am Schulstandort in sozial-emotionalen sowie didaktisch-gestalterischen Fragen unterstützen (Brandhofer et al.) und das eigene Rollenverständnis sowie die Kooperation mit Schulen und weiteren Partnern in den Mittelpunkt stellen.

6) Gut funktionierende Kommunikation und Kooperation sind gerade in einer Krise essenziell. Wer übernimmt wann welche Aufgaben? Differenzierte, übergeordnete Strategien entwickeln, Innovation in Balance individueller Flexibilität und zentraler Standardisierung fordern und fördern.

In Krisenzeiten und mit unzureichenden Ressourcen ist die Ausrichtung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure auf gemeinsame Ziele besonders wichtig. Zur Entwicklung konkreter Ziele und Maßnahmen zu deren Umsetzung bedarf es gut funktionierender Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen Akteurinnen, Akteuren und Ebenen. Schulische Akteurinnen und Akteure sollten in vertikaler und horizontaler Informationsweitergabe und Kooperation unterstützt werden, es sollte eine Kommunikationskultur etabliert werden, in der Rückmeldung und Unterstützung eingefordert werden können, um gemeinsam Konzepte zu entwickeln und Lösungen umzusetzen.

Für funktionierende Zusammenarbeit ist z. B. eine eindeutige Klärung von Verantwortlichkeiten bedeutsam: Wer übernimmt unter welchen Bedingungen welche Aufgaben? Wer fällt Entscheidungen und wer kommuniziert diese? Es muss transparent nachvollziehbar sein, welche Handlungsspielräume bestehen und welche Regelungen bei unterschiedlichen Szenarien zur Anwendung kommen. Auch für die Eltern schafft eine übergeordnete Strategie Klarheit im Hinblick auf die Anforderungen, die an sie je nach Situation gestellt werden.

Arbeitsbündnisse: Der Begriff Arbeitsbündnis ist hier geeignet, neue Wege der Kooperation deutlich zu machen. Expertengruppen könnten eigenverantwortlich Entscheidungen treffen und Lösungen im Sinne des New Public Management entwickeln und umsetzen. Allerdings ist in Bezug auf die Eigenverantwortung von Schule in diesem und vielen anderen Bereichen des Schulsystems nach wie vor ein erheblicher Mangel festzustellen. Generell sollten Entscheidungen vor allem dort getroffen werden, wo das meiste Wissen darüber besteht, was nötig ist für die Umsetzung dieser Entscheidungen und welche Konsequenzen dies haben wird. In diesem Sinne sollte sowohl den Schulen als auch der Schulaufsicht mehr Eigenverantwortung in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben gegeben werden, wobei die fest etablierte Kommunikation und Kooperation zwischen diesen beiden Akteuren eine wichtige Grundlage bildet.

Die Schulaufsicht ist durch die Pandemie mit unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert: Es wird die Formulierung von Rahmenvorgaben gefordert bei gleichzeitiger Flexibilität im Eingehen auf individuelle Umstände. Eine proaktive und transparente Kommunikationsstrategie der Schulaufsicht und Bildungsbehörden, die vor allem auch auf persönlichem Kontakt basiert, wird als zentral erachtet, um die Motivation der Schulen aufrechtzuerhalten und Widerständen sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern vorzubeugen bzw. abzubauen. Hier bietet es sich an Kommunikationsbeauftragte zu benennen, die Informationen bündeln und Kommunikationsformate definieren, mit denen die unterschiedlichen Zielgruppen erreicht werden können. Zudem hat sich das Einrichten einer Beratungshotline bewährt, die in Krisenzeiten rund um die Uhr, auch an Wochenenden, bedient wird.

Die Schulleitung ist in der Verantwortung, die Kollegien zu vernetzen, Kooperation und Austausch im Kollegium zu fördern. So können der Erfahrungsaustausch, das Einbringen verschiedener Kompetenzen und eine Arbeitsteilung, z. B. durch das Bilden von Expertengruppen, entlastend wirken. Konkret können auf Fächerebene z. B. digitale Unterrichtsreihen gemeinsam geplant und Materialien und Erfahrungen ausgetauscht werden (Steinmayr et al.). Dazu bedarf es einer Atmosphäre, in der Eigeninitiative und Engagement honoriert werden (Steinmayr et al.). Den Schulleitungen muss dafür eine gewisse Flexibilität gewährt werden, um mit Situationen auch auf unkonventionelle und kreative Weise umzugehen und neue Wege zu erproben (Holzer et al.).

Schulträger und -verwaltung sind angehalten, derartige Kooperation und entsprechenden Austausch auch zwischen den Schulen zu fördern, um Stärken bestmöglich zu nutzen. Hier gilt es auf Schulebene Kommunikationswege abzustimmen und fächerübergreifende Standards für die Kommunikation und Kooperation auszu-tauschen und zu verstetigen (Wacker et al.).

Transparenz: Insgesamt bedarf es einer transparenten Kommunikation von Planungen und Maßnahmen mit einer ausgewogenen Balance zwischen notwendigen Regeln einerseits und Gestaltungsspielräumen in den Bildungseinrichtungen andererseits. Es muss Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen ermöglicht werden, um alle Akteurinnen und Akteure handlungsfähig zu machen. Dazu sind eine Verständigung und Übereinkunft hinsichtlich konkreter gemeinsamer Ziele notwendig. Im Spannungsfeld der Flexibilität in den Entscheidungspraktiken und zentral gesteu-erter Standardisierung muss eine Balance gefunden werden.

Ressourcen: Es gilt auf allen Ebenen und in beide Richtungen die verschiedenen und endlichen Ressourcen der Menschen im System mitzudenken. Für eine effektive Kooperation und Anpassungsfähigkeit sind in Deutschland Strukturreformen im föderalen System und vereinfachte Verwaltungsabläufe notwendig, die die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Bund, Ländern und Gemeinden klarer regeln. Die Länder sollten sich durch verbindliche Kooperation stärker koordinieren und gemeinsame Standards setzen (z. B. Wößmann et al.; Holzer et al.).

7) **Die Bildungsgerechtigkeit hat zugenommen. Belastete Gruppen besser unterstützen, intelligent kompensieren, zielbezogen und bedarfsorientiert investieren.**

Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit geringerem schulischem Leistungsniveau und schulischer Motivation und Schülerinnen und Schülern mit diesbezüglich günstigeren Voraussetzungen haben sich vergrößert, d.h. die Bildungsungleichheit wurde aufgrund der Pandemie verstärkt. Entsprechend sollten Bildungsverantwortliche ein besonderes Augenmerk auf Fördermaßnahmen für solchermaßen durch die Pandemie benachteiligte Kinder und Jugendliche legen (Roßnagl et al.).

Kompensationsmaßnahmen: Es gilt die Lernstände der Schülerinnen und Schüler während des bzw. nach dem Fernunterricht unkompliziert und pragmatisch zu diagnostizieren, um ggf. Schereneffekte durch remediale Maßnahmen zu verringern. So kann eine gemeinsame Basis zum Weiterlernen im Präsenzformat geschaffen werden (Letzel-Alt et al.). Derartiges ‚Testen‘ sollte nur im Rahmen einer Gesamtstrategie stattfinden und nicht zu vermehrtem Gefühl von Leistungsdruck und Zeitaufwand bei den Beteiligten führen. Elternumfragen (Wößmann et al., 2021) zeigen, dass ein besonderes Augenmerk auf die Unterstützung leistungsschwächerer Jugendlicher und Kinder aus bildungsferneren Familien gelegt werden sollte (Wößmann et al.) und die Fördermaßnahmen besser als bisher auf benachteiligte Gruppen zu konzentrieren sind (Wößmann et al.), um der wachsenden Bildungsgerechtigkeit entgegenzuwirken. In der Umsetzung dieser Maßnahmen sollten in den Schulen flächendeckend Förderunterricht sowie Ferienprogramme angeboten werden, für die ggf. Lehramtsstudierende als zusätzliches Personal rekrutiert werden können. Bislang haben in Deutschland Kinder aus akademischen Haushalten angebotene Fördermaßnahmen weit mehr in Anspruch genommen als Nicht-Akademikerkinder.

Der Fokus der Fördermaßnahmen sollte zudem nicht ausschließlich auf dem fachlichen Nachholen liegen. Motivationale, emotionale und soziale Aspekte des Lernens und Kompetenzen der Selbstmotivation und Selbstregulation sind nicht nur in der Krise oder bei Schulschließungen essenziell, sondern grundsätzlich für eine gesunde Entwicklung von zentraler Bedeutung. Remediale Maßnahmen sollten diese mindestens gleichwertig betreffen. Auch sollten ‚Aufholmaßnahmen‘ Schülerinnen und Schüler gezielt in der Vorbereitung auf anstehende Abschlussprüfungen oder den Berufseinstieg unterstützen.

Diversity Management: Die Reduktion der Belastung der Schülerinnen und Schüler und Eltern stellt mit dem Andauern der Schulschließungen bzw. nur teilweisen Öffnungen eine zentrale Herausforderung für die Politik dar (Postlbauer & Helm). Die Politik ist gefordert insbesondere jene Gruppen zu unterstützen, die in der Pandemie unter den Schwächen des Systems besonders gelitten haben. Wir empfehlen: Dem Verschiedenen muss verschieden begegnet werden. Höheren Unterstützungsbedarfen sollte dementsprechend mit mehr Ressourceneinsatz begegnet werden. Unterschiedliche Qualitäten, Kontexte und Rahmenbedingungen benötigen

differenzierte Strategien mit abgestimmten Zielen und Maßnahmen. Wenn im Sinne des Diversity Managements der Unterschiedlichkeit mit unterschiedlichen Maßnahmen begegnet wird, müssen die Ziele klar sein und Beispiele für Maßnahmen, Eckpunkte und Regelstandards existieren. Kompensationsmaßnahmen nach einem ‚Gießkannenprinzip‘ mögen eventuell pragmatisch und schnell anwendbar sein, sie gehen jedoch auf die Verschiedenartigkeit von Einzelschulen und einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht ein und verteilen die ohnehin zu knappen Ressourcen nicht effizient. Schulverwaltung und Bildungsbehörden sollten die Ressourcenverteilung evidenzbasiert steuern.

Kindergarten: Hasenruber & Aigner weisen explizit auf den Kindergarten als Bildungsort hin. Neben seiner Betreuungsfunktion spielt der Kindergarten im Sinne der Bildungsgerechtigkeit besonders für Kinder, denen zu Hause weniger Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen, eine bedeutsame Rolle. Durch die Pandemie hatten häufig Kinder aus Familien mit beengten Wohnverhältnissen ohne Zugang zu Außenflächen und ohne elterliche Förderung weniger Lernmöglichkeiten. In der frühkindlichen Entwicklung spielt die Sprachentwicklung eine entscheidende Rolle. Eine wichtige Basis hierfür bilden die Qualität der Lernumgebung und die Möglichkeiten zu interagieren. Ein Teil der von Hasenruber und Aigner interviewten Eltern wünscht sich nach den Lockdowns ein zusätzliches Sprachförderangebot im Kindergarten. Ressourcen für alltagsintegrierte sowie für Sprachförderprogramme sollten erhöht werden. Ebenso wird erneut die notwendige Reduktion des Personal-Kind-Schlüssels offenbar, um eine intensivere Interaktion der Bezugspädagoginnen und -pädagogen mit den Kindern zu ermöglichen. Auch hier könnten digitale Elemente in der Bildungspartnerschaft potenziell die Kommunikation zwischen Elternhaus und Kindergarten unterstützen (Hasenruber & Aigner).

Es gilt jetzt eine Bildungsstrategie zu entwickeln, die einen klaren Fokus auf ganzheitliche Bildungsqualität und damit auf die Kompensation von Unterschieden bzw. Schereneffekten setzt.

8) Auf Basis der Analyse der Pandemie-Erfahrungen und Forschungsergebnisse jetzt mutig handeln – step by step.

Es besteht aus bildungsökonomischer Sicht dringender politischer Handlungsbedarf (Wößmann et al.). Es muss großzügig investiert werden in den multiprofessionellen Ausbau von Bildungslandschaften im Sinne von Verbänden, in denen Schulen umfassende schulische Unterstützungssysteme zur Seite gestellt sind, z. B. durch leicht zugängliche und ausreichend vorhandene Formen der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Jugendcoaching etc.

Die Rolle der Schulaufsicht als Partner von Schule, der Impulse zur schulischen Qualitätsentwicklung gibt und der Schulentwicklung auch einfordern kann im Sinne von Mindeststandards, gilt es weiterzuentwickeln in seiner Ansprechbarkeit, Verantwortlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit.

Schulen müssen jetzt unbürokratisch Ressourcen und Unterstützung erhalten, z. B. für den Einsatz von Schulpsychologinnen und -psychologen und weiteren Beratungsdiensten – für das Erstellen von anwendbaren ganzheitlichen Lehr-Lern-Konzepten regelmäßige Besprechungen und deren fachliche Begleitung. Der Austausch der Schulen mit verschiedenen außerschulischen Akteurinnen und Akteuren sollte fortgeführt und verstetigt werden, so haben sich u. a. Jugend- und Gesundheitsämter in der Krise als wichtige Gesprächspartner etabliert. Diese Zusammenarbeit sollte aufrechterhalten und nach Bedarf um weitere Partner ergänzt werden, um stimmige und passgenaue Angebote für Schulen entwickeln zu können – im Sinne einer Bildungslandschaft.

Eine Sicherstellung der pädagogischen Betreuung für spezifische Schülergruppen auch während höherer Infektionsraten reduziert die Belastung von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern deutlich, erhöht die Lernzeit und ermöglicht besonders belasteten Kindern und Jugendlichen die notwendige Struktur und einen geregelten Tagesablauf. Daher wird für eine Ausweitung der Qualität und Quantität des vorschulischen Kinderbetreuungsangebotes, De-Segregationsmaßnahmen an Schulstandorten, eine Rückverlegung der Bildungswegentscheidungen sowie den Ausbau des „Unterstützungspersonals“ an den Schulen plädiert (Postlbauer & Helm).

Schließlich sollten, wo immer die Infektionslage es zulässt, alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen dürfen – selbstverständlich mit regelmäßiger Testung und Einhaltung aller nötigen Schutz- und Hygienemaßnahmen (z. B. Wößmann et al.). Es gilt eine Bewusstseinsbildung voranzutreiben, dass die Schulschließung nur die Ultima Ratio in der Pandemiebekämpfung sein sollte (Steiner et al.). Zu groß und volkswirtschaftlich auch bedeutsam sind die mit den Schulschließungen verbundenen Konsequenzen für Kinder und Jugendliche, was den Kompetenzaufbau, die soziale Ungleichheit und womöglich lebenslange Auswirkungen auf individuelle Laufbahnen betrifft.

Literatur

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 2. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580> (Zugriff am 9.5.2021).
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bosse, I. & Eggert, S. (2019). Digitale Bildung inklusiv: Konzepte und Qualifizierung. Medien und Erziehung. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5(19), S. 1–4.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Beiheft 16, 37–60.

- Jergus, K. (2018). *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes.* In: Jergus, K., Krüger, J. O. & Roch, A. (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung.* Wiesbaden: Springer VS, 121–140.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6/16. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (abgerufen am 07.02.2023).
- Lawn, S., Zhi, X. & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education* 17, 183. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>
- Lenz, S. & Helm, C. (2021). *Do students from open learning environments perceive advantages in distance learning during Corona-related school closures?* Linz: Johannes Kepler Universität. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: <https://edulead.net/schuba/factsheets/do-students-from-open-learning-environments-perceive-advantages-in-distance-learning-during-corona-related-school-closures/>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Obermeier, R., Lenz, S., & Helm, C. (2022). Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Unterrichtsform und Learning Outcomes während der Pandemie. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12, 331–352. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00355-5>
- Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern und Kindern in der Grundschule. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Beiheft 16, 61–78.
- Porsch, R., Rübber, R., & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Wacker, A. & Unger, V. (2021). Fernunterricht aus Sicht der Lernenden? *Schulmagazin* 5–10 (7–8), S. 16–19.
- Wößmann, L., V. Freundl, E. Grewenig, P. Lergetporer, K. Werner und L. Zierow (2021), Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst* 74(5), 36–52.