

Freundl, Vera; Stiegler, Clara; Zierow, Larissa

Article

Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Freundl, Vera; Stiegler, Clara; Zierow, Larissa (2021) : Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 74, Iss. 12, pp. 41-50

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/250840>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Vera Freundl, Clara Stiegler und Larissa Zierow

Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich

Zur Eindämmung der Corona-Pandemie wurden die Schulen in Deutschland wiederholt geschlossen. Neben den bundesweiten, vollständigen Schulschließungen im Frühjahr 2020 und zu Anfang 2021 kam es zu zahlreichen weiteren Einschränkungen im Bildungsbereich. Inzwischen gibt es Evidenz dafür, dass die Schulschließungen in Deutschland etliche negative Konsequenzen für die Schüler*innen hatten. So hat sich die Lernzeit der Schulkinder während der Schulschließungen drastisch reduziert (Grewenig et al. 2021; Wößmann et al. 2021). Wenn weniger Lernen stattfindet, ergeben sich negative Auswirkungen auf die Karriereerwartungen und das zukünftige Einkommen der betroffenen Schüler*innen sowie auf die Leistungskraft von Volkswirtschaften im Allgemeinen (Anger et al. 2020; Hanushek und Wößmann 2020). Zudem verstärkten die Schulschließungen die Bildungsungleichheit in Deutschland (Grewenig et al. 2021) und verursachten gravierende psychische Folgen (Ravens-Sieberer et al. 2021; Wößmann et al. 2021).

Doch hätte die Bildungspolitik anders gestaltet werden können, um diese Folgen zu vermeiden oder zumindest abzumildern? Um die deutsche Corona-Bildungspolitik einordnen zu können, lohnt sich ein Blick auf andere Länder. In diesem Beitrag vergleichen wir sieben europäische Staaten – Deutschland, Spanien, Schweden, die Niederlande, Frankreich, Polen und Österreich – in ihrer bildungspolitischen Antwort auf die Pandemie. Ziel der Auswahl ist es, einen Querschnitt Europas abzubilden. So wurden Spanien als südeuropäisches und Schweden als skandinavisches Land gewählt, die darüber hinaus unterschiedliche pandemische Verläufe und Strategien dokumentieren (WHO 2021). Die Niederlande und Frankreich vertreten den Westen Europas, Polen das östliche Europa, wobei die drei Länder verschiedene Herangehensweisen bei der Schulpolitik in der Pandemie verzeichnen. Neben letzteren drei Ländern fungiert auch Österreich als direkter Nachbar von Deutschland. Dieser Beitrag befasst sich mit vier zentralen Fragen: Wie lange waren die Schulen in den ausgewählten europäischen Ländern geschlossen? Wie (wenn überhaupt) fand Unterricht während dieser Zeit statt? Welche Konsequenzen ergaben sich für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte der jeweiligen Länder? Und welche Kompensationsprogramme wurden für den Bildungsbereich aufgesetzt?

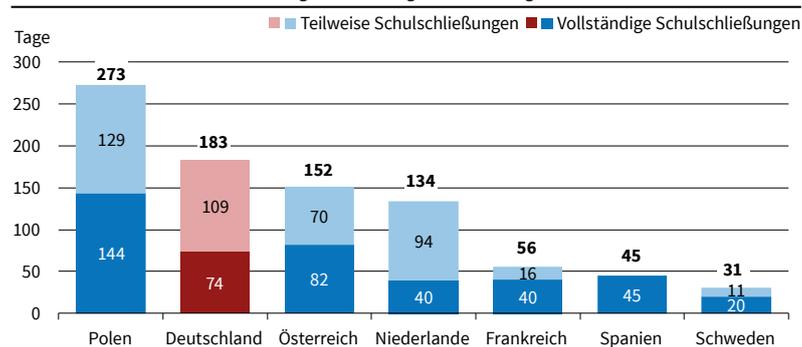
IN KÜRZE

Dieser Beitrag vergleicht die Corona-Bildungspolitik in Deutschland mit sechs ausgewählten Ländern Europas im Zeitraum von Januar 2020 bis Mai 2021. Es zeigt sich, dass der bisherige deutsche Weg bezüglich Schulen in der Pandemie besonders einschränkend für Kinder und Jugendliche war: Deutschland schloss die Schulen insgesamt 183 Tage lang, wenn wir die Zeiten der vollständigen (74 Tage) und der teilweisen (109 Tage) Schließungen addieren. Länger schlossen, nach dieser Berechnung, nur die Schulen in Polen mit insgesamt 273 Tagen. Im Mittelfeld unseres Ländervergleichs liegen Österreich und die Niederlande (152 bzw. 134 Tage), während Frankreich, Spanien und Schweden mit je 56, 45 und 31 Tagen die kürzesten Schulschließungen verzeichnen. Tendenziell waren Grundschulen weniger lang vollständig geschlossen als weiterführende Schulen, in Deutschland und Polen berichten Grundschulen dafür längere teilweise Schließungen. Neben den Einschränkungen für Kinder und Jugendliche sind Differenzen in den pandemiebedingten Auflagen für Erwachsene auffallend. Bei der Herausforderung, auf Distanzlehre umzusteigen, ist als Ausgangslage der Digitalisierungsstand der Schulen vor Corona ein wichtiger Faktor: Deutschland liegt in Bezug auf Online-Lernplattformen und Ressourcen für die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht auf den letzten Rängen, während Skandinavien Vorreiter ist. Dies manifestiert sich auch in Unterschieden in Art und Frequenz des (Online-)Unterrichts während der Pandemie. Abschließend gibt der Beitrag einen Überblick über verschiedene nationale Kompensationsprogramme und Corona-Bildungsausgaben, etwa zur Abmilderung von pandemiebedingten Lernverlusten oder zur Verringerung der Bildungsungleichheit.

WIE LANGE WAREN DIE SCHULEN EUROPAS CORONA-BEDINGT GESCHLOSSEN?

Wie lange die Grund- und weiterführenden Schulen der ausgewählten Länder im Zeitraum Januar 2020 bis Mai 2021 Corona-bedingt geschlossen waren, zeigt Abbildung 1. Sowohl die vollständigen als auch die teilweisen Schulschließungen werden hier als Vergleichsmaßstab verwendet, da selbst teilweise Öffnungen in vielen Fällen bedeuteten, dass die Mehrheit der

Abb. 1
Wie lange waren die Schulen in Europa Corona-bedingt geschlossen?
 Deutschland schloss Schulen an 74 Tagen vollständig und an 109 Tagen teilweise



Anmerkung: Zeitraum von Januar 2020 bis Mai 2021.
 Quelle: OECD (2021a); Berechnungen der Autorinnen.

© ifo Institut

Kinder und Jugendlichen die Schule nicht in Präsenz besuchte (vgl. Box: »Methodik der Schulschließungsberechnungen«). Ein Beispiel dafür sind die teilweisen Schulschließungen im April 2020 in Deutschland, als die Abschlussjahrgänge zur Schule gingen, die übrigen Schüler*innen hingegen nicht (Kultusministerium Bayern 2020). Zur allgemeinen Einordnung der Dauer der Schulschließungen dienen folgende Vergleichswerte: Der Mittelwert der vollständigen Schulschließungen der hier ausgewählten Länder beträgt 63 Tage, der Mittelwert der Summe aus vollständigen und teilweisen Schulschließungen liegt bei 125 Tagen.

Im gewählten Ländervergleich fällt Polen als Land mit den längsten Schulschließungen von in der Summe 273 Tagen auf, davon 144 Tage vollständige und 129 Tage teilweise Schulschließungen.¹ Auf dem zweiten Platz der längsten Schulschließungen in unserem Ländervergleich liegt Deutschland. Hier waren Grund- und weiterführende Schulen 74 Tage vollständig und 109 Tage teilweise geschlossen, insgesamt also 183 Tage.² 183 Tage machen fast ein ganzes Schuljahr aus, wenn man von insgesamt 185 Unterrichtstagen pro Schuljahr ausgeht (Ferien und Feiertage ausgenommen).³ Österreich hatte Schulschließungen von ähnlicher Dauer wie Deutschland zu verzeichnen, mit 82 Tagen vollständiger Schließungen und insgesamt 152 Tagen vollständiger oder teilweiser Schulschließungen. Beide Werte liegen über dem Durchschnitt der sieben ausgewählten Länder. Die Niederlande hingegen berichten deutlich weniger vollständige Schulschließungen mit 40 Tagen. Durch eine Anzahl von 94 Tagen an teilweisen Schließungen und somit

¹ Auch im OECD-Vergleich liegt Polen nach Mexiko auf dem zweiten Platz mit den meisten vollständigen Schulschließungstagen (OECD 2021a).

² Mit einer Summe von 183 Schließungstagen liegt Deutschland im OECD-Vergleich im Mittelfeld (OECD 2021a).

³ Die Länge eines Schuljahres orientiert sich hier als Richtwert an der Anzahl der Unterrichtstage im Schuljahr 2018/2019 in Bayern, da dieses Schuljahr noch nicht von der Corona-Pandemie beeinflusst war. Aufgrund regional unterschiedlicher Feiertage und Ferienzeiten kann dieser Wert in anderen Bundesländern um ein paar Tage abweichen.

METHODIK DER SCHULSCHLISSUNGSBERECHNUNGEN

Die Anzahl an Corona-bedingten Schulschließungstagen wurde dem Report »The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic« (OECD 2021a) entnommen, der auf gemeinsamen Umfragen der OECD, UIS, UNESCO, UNICEF und der World Bank beruht, die bis zum 20. Mai 2021 durchgeführt wurden und sich primär an für das Bildungswesen zuständige Regierungsbeamte richteten. Der hier berichtete Zeitraum umfasst daher Januar 2020 bis Mai 2021. Die Gesamtwerte der Corona-bedingten Schulschließungen berechnen wir aus dem Durchschnitt der Schließungstage von Grund- sowie weiterführenden Schulen in den ausgewählten europäischen Ländern. Die Schließungstage der weiterführenden Schulen wurden vorher aus dem Durchschnitt der Werte von Sekundarstufe I und II berechnet, da z.B. in Deutschland die Sekundarstufen nicht auf unterschiedliche Schulen aufgeteilt sind und die Sekundarstufen darüber hinaus recht ähnliche Werte berichten. Vollständige Schulschließungen beziehen sich auf Situationen, in denen Schließungen für Schulen auf nationaler Ebene von der Regierung angeordnet oder ausdrücklich empfohlen wurden. In einigen Fällen waren Bildungsein-

richtungen in diesem Zeitraum noch für Schulkinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder Kinder von Beschäftigten in systemrelevanten Bereichen geöffnet (in Deutschland: »Notbetreuung«), für die allermeisten Schulkinder jedoch geschlossen. Teilweise Schulschließungen beziehen sich auf Schließungen in einigen Regionen (z.B. Bundesländern) oder für einige Klassenstufen (z.B. Nicht-Abschlussklassen) oder mit eingeschränktem Präsenzunterricht (z.B. Hybridunterricht). Die Summe aus vollständigen und teilweisen Schulschließungen bildet somit ein theoretisches Maximum; es wurde in der Praxis nicht zwangsläufig so von den einzelnen Regionen oder Klassenstufen erreicht. Leider liegen uns gerade für föderale Bildungssysteme wie Deutschland keine Daten vor, die erlauben würden, zu vergleichen, wie lange die Schulen insgesamt tatsächlich für das durchschnittliche Schulkind geschlossen waren. Was uns die verwendeten Daten sagen können, ist, wie viele Schließungstage ein Schulkind aufgrund pandemischer Regulierungen seines Landes mindestens hatte und wie vielen Schließungstagen es maximal ausgesetzt gewesen sein könnte.

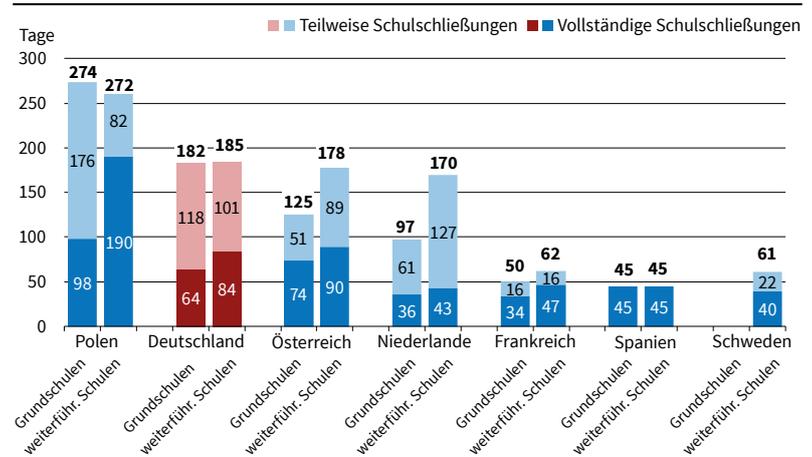
einer Summe von 134 Schließungstagen insgesamt liegt das Land trotzdem relativ nah am Mittelwert der Summe aus vollständigen und teilweisen Schließungen der von uns ausgewählten Länder. Frankreich verfolgte während der Pandemie den Ansatz, die Schulen weitestgehend offen zu halten. So waren die Grund- und weiterführenden Schulen insgesamt nur 56 Tage geschlossen, 40 Tage davon vollständig und 16 Tage teilweise. Frankreich liegt damit deutlich unter beiden Mittelwerten (Tage vollständiger bzw. teilweiser Schließungen) der ausgewählten Länder. Als Land ohne teilweise Schulschließungen fällt Spanien auf: Es schloss Schulen für nur 45 Tage vollständig im Jahr 2020. Im Jahr 2021 gab es keinerlei national angeordnete Schulschließungen. Schließlich verzeichnet unter den ausgewählten Ländern sowie auch im OECD-Vergleich Schweden die wenigsten Schulschließungstage: Im Durchschnitt der Schularten liegt Schweden lediglich bei 20 Tagen vollständiger Schulschließungen und bei 31 Tagen, wenn teilweise und vollständige Schulschließungen addiert werden.

Einen detaillierteren Einblick dazu, welche Schüler*innen besonders von den Schulschließungen betroffen waren, gewährt Abbildung 2. Hier wird die Anzahl an Schulschließungstagen nach Schulart – Grundschulen und weiterführende Schulen – aufgeführt. Bei einem Vergleich der Mittelwerte ist bereits der allgemeine Trend erkennbar, dass höhere Schulstufen längere Schulschließungen verzeichneten: Während der Mittelwert der vollständigen Schulschließungen der Grundschulen der ausgewählten Länder bei 50 Tagen liegt, beträgt er für die weiterführenden Schulen 77 Tage. Deutlich ersichtlich ist dies in Polen, wo die weiterführenden Schulen 92 Tage länger vollständig geschlossen waren als die Grundschulen. Allerdings verzeichnen die Grundschulen weitaus längere teilweise Schließungen von insgesamt 176 Tagen (vs. 82 Tagen an den weiterführenden Schulen). Ein ähnlicher, wenn auch abgeschwächter Trend, ist in Deutschland ersichtlich: Grundschulen waren hier 20 Tage weniger lang vollständig geschlossen, dafür 18 Tage länger teilweise geschlossen. Im Vergleich hierzu zeigen Österreich und die Niederlande andere Muster: Hier waren die weiterführenden Schulen mit 178 bzw. 170 Tagen an Schließungen insgesamt weit länger geschlossen als die Grundschulen (125 bzw. 97 Tage). Spanien ist eines der wenigen europäischen Länder, das seine Schulschließungsstrategie nicht nach Schularten unterschied: Sowohl an Grund- als auch an weiterführenden Schulen gab es vollständige Schulschließungen von 45 Tagen und keine teilweisen Schließungen. Hervorzuheben ist auch Schweden, welches lediglich die Sekundarstufe II der weiterführenden Schulen schloss. Der Präsenzunterricht sowohl an Grundschulen als auch in der Sekundarstufe I wurde durchgehend weitergeführt. Somit ergibt sich eine gemittelte Schulschließungslänge an weiterführenden Schulen von 40 Tagen (vollständig) und 22 Tagen (teilweise).

Abb. 2

Welche Schularten waren von den Schließungen besonders betroffen?

Grundschulen tendenziell weniger lang komplett geschlossen als weiterführende Schulen, in Deutschland dafür längere teilweise Schulschließungen



Anmerkung: Zeitraum von Januar 2020 bis Mai 2021. Berichtete Tagesanzahlen sind jeweils auf ganze Zahlen gerundet. Aufgrund der Rundungen kann es zu leichten Diskrepanzen zwischen den Einzelwerten und den Summen/Differenzen dieser Einzelwerte kommen.
Quelle: OECD (2021a); Berechnungen der Autorinnen.

© ifo Institut

Im Kontext dieser Einschränkungen für Kinder und Jugendliche ist wichtig zu erwähnen, welche pandemiebedingten Maßnahmen die Länder für Erwachsene ergriffen, um die Infektionszahlen zu senken. So wurden in Deutschland neben den Schulen zeitweise auch nicht-lebensnotwendige Geschäfte, Gastronomie und weitere Einrichtungen geschlossen sowie »Social-Distancing«-Maßnahmen und Verbote öffentlicher Treffen in Gruppen erlassen (IMF 2021). Für Arbeitgeber*innen galt die Verpflichtung, bis Ende Juni 2021 Homeoffice nach Möglichkeit anzubieten (Bundesregierung 2021). Eine Verpflichtung, dieses Angebot anzunehmen, bestand seitens der Arbeitnehmer*innen jedoch erst ab April 2021 (Bundesamt für Justiz 2021). Während also die Schulen geschlossen waren, bestand für die erwachsene Bevölkerung während der Pandemie größtenteils keine Verpflichtung, bei realisierbarem Homeoffice von zu Hause aus zu arbeiten. Laut Alipour et al. (2021) waren im Februar 2021 etwa 30% der Arbeitnehmer*innen zumindest teilweise im Homeoffice beschäftigt; der Anteil derer, die im Homeoffice arbeiten könnten, lag allerdings bei 56%. Es hätten also deutlich mehr Erwachsene von zu Hause aus arbeiten können, nicht alle haben jedoch dieses Angebot in Anspruch genommen bzw. nehmen müssen. In Österreich, das ähnlich lange Schulschließungen wie Deutschland verzeichnete, wurden ähnliche Schließungsmaßnahmen ergriffen; eine Homeoffice-Verpflichtung gab es jedoch weder für Arbeitgeber*innen noch für Arbeitnehmer*innen (IMF 2021; Österreichischer Gewerkschaftsbund 2021). Laut einer Umfrage aus dem Januar 2021 mit 800 Österreicher*innen ab 16 Jahren gaben 41% an, teilweise oder fast vollständig im Homeoffice tätig zu sein, während 33% angaben, gar nicht im Homeoffice zu sein, und 26% sagten, Homeoffice sei nicht möglich (Statista 2021a). Polen war mit 1998 Todesfällen pro eine Million Einwohner von der Corona-Pandemie stark

betroffen (Statista 2021b). Hier wurden die Schulen ebenso wie weitere nicht-lebensnotwendige Einrichtungen für lange Zeit geschlossen (IMF 2021). Laut einer Umfrage des Polnischen Wirtschaftsinstituts (PIE) und des Polnischen Entwicklungsfonds (PFR) von Juli 2020 gaben 44% der Befragten an, keine Möglichkeit zu haben, ihre Arbeit ins Homeoffice zu verlegen. Ein Viertel sagte auch, dass es nur wenige Arbeitsplätze gebe, die von zu Hause aus ausgeübt werden können. Nur für 9% gab es eine Homeoffice-Pflicht während der Ausgangssperre (Arak 2021). Dementsprechend kann man zusammenfassen, dass in diesen Ländern Schüler*innen in ihrem Schulbesuch stärker eingeschränkt wurden als Erwachsene an ihrem Arbeitsort.

Nach Polen hatte Spanien die meisten Todesfälle pro eine Million Einwohner zu verzeichnen (Statista 2021b). Daher gab es insbesondere zu Beginn der Pandemie große Einschränkungen, vor allem bezüglich der Bewegungsfreiheit und nicht-essentiellen Aktivitäten (IMF 2021). Trotzdem entschied sich Spanien im Jahr 2020, die Schulen nach 45 Tagen Schließung wieder zu öffnen (OECD 2021a). Auch Frankreich legte großen Wert darauf, die Schulen während der Corona-Pandemie weitgehend offenzuhalten (Wäschenbach et al. 2021). Gleichzeitig wurden aber mehrere harte Lockdowns mit strengen Ausgangssperren und Bestimmungen, sich nicht über einen sehr engen Radius vom eigenen Wohnort zu entfernen, vollzogen. Zeitweise mussten auch schriftliche Vermerke mitgeführt werden, die die Gründe für das Verlassen des Hauses erklärten (Yan et al. 2020). Zusätzlich bestand ab Oktober 2020 für alle Arbeitnehmer*innen in Homeoffice-fähigen Berufen eine Pflicht, von zu Hause aus zu arbeiten (Kafsack 2021). Die Niederlande wiederum hatten die niedrigsten Todesfälle pro eine Million Einwohner im vorliegenden Ländervergleich (Statista 2021b) und wählten einen Mittelweg: Die Strategie wurde als »intelligenter Lockdown« bezeichnet und beinhaltete neben relativ kurzen vollständigen Schulschließungen auch die Aufforderung, im Homeoffice zu arbeiten und möglichst zu Hause zu bleiben (de Haas et al. 2020). Schweden hingegen ist bekannt für einen Sonderweg in der Corona-Politik und vollzog keine strengen Lockdowns während der Pandemie (Franck 2021). Ähnlich wie Frankreich beschloss Schweden, die Schulen offen zu halten, mit dem Argument, dass Schulschließungen nicht der beste Weg seien, um Infektionszahlen zu verringern (Regierungsbehörde von Schweden 2020). Im Unterschied zu Frankreich gab es aber auch für die erwachsene Bevölkerung keine starken Restriktionen. Jedoch wurde die schwedische Strategie oftmals kritisiert, da es zeitweise viele Todesfälle und überlastete Krankenhäuser gab (Wäschenbach et al. 2021).

WIE FAND UNTERRICHT IN EUROPÄISCHEN LÄNDERN WÄHREND DER PANDEMIE STATT?

Neben der Frage nach der Länge der Schulschließungen ist ein weiterer wichtiger Aspekt, wie die Schü-

ler*innen die Zeit während der Schulschließungen konkret verbracht haben. Die meisten Länder adaptierten Distanzunterricht, also Unterricht, der nicht an den Schulen in Präsenz stattfand, sondern von den Schüler*innen von zu Hause aus verfolgt wurde. Ein zentraler Aspekt für gut funktionierende Distanzlehre ist dabei die Digitalisierung der einzelnen Länder: So kann beispielsweise per Videokonferenz gemeinsamer Fernunterricht für die ganze Klasse durchgeführt werden und Unterrichtsmaterialien können über Lernplattformen online bereitgestellt werden. Daher lohnt es sich zu betrachten, wie schnell und effizient Schulen bei Ausbruch der Pandemie auf die digitale Wissensvermittlung umstellen konnten.

Einen Anhaltspunkt dafür bietet der Stand der Digitalisierung der Schulen vor der Pandemie. Ein hoher Digitalisierungsgrad vor Corona deutet darauf hin, dass die Umstellung auf Distanzlehre vermutlich problemloser verlief als bei einem niedrigen Digitalisierungsgrad. Abbildung 3 zeigt die Einschätzung von Schulleiter*innen zu verschiedenen Themen, die die Digitalisierung der Schulen betreffen und im Rahmen der PISA-Studie 2018 erhoben wurden. Zwar kann man von einer gewissen Heterogenität zwischen den Schulen eines Landes ausgehen, jedoch geben diese Einschätzungen einen guten Näherungswert zur nationalen Lage der schulischen Digitalisierung vor Corona ab. So stimmten die Schulleitungen von nur 33% der Schüler*innen in Deutschland der Aussage (sehr) zu, dass eine effektive Online-Plattform an der Schule existiere. Deutschland belegt im Vergleich mit den ausgewählten Ländern hierbei den letzten Platz, hinter Polen und Frankreich (je 35% Zustimmung). Beim Spitzenreiter Schweden hingegen bejahten die Schulleiter*innen von 80% der Schulkinder, dass eine effektive Lernplattform vorhanden sei. Auch bei der Frage, ob effektive Ressourcen für Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um den Umgang mit digitalen Geräten zu erlernen, liegt Deutschland im Ländervergleich an hinterster Stelle: Die Schulleitungen von 41% der deutschen Schüler*innen stimmten (sehr) zu, über Ressourcen für diesen Zweck zu verfügen. Im Gegensatz hierzu berichten Schweden und Österreich Zustimmungswerte von je 83% und 79%, gefolgt von den Niederlanden, Frankreich und Polen (71–67%).

Schließlich wurde auch gefragt, ob die Schulleiter*innen zustimmen, dass Lehrkräfte ausreichend Zeit zur Unterrichtsvorbereitung mit digitalen Geräten haben. Deutschland belegt bei dieser Frage den vorletzten Platz: Schulleitungen von 44% der Schulkinder stimmten dieser Aussage (sehr) zu. Darunter liegen nur die Zustimmungswerte der Schulleitungen spanischer Schüler*innen (33%). Abermals belegen die Schulleiter*innen von 82% der schwedischen Schüler*innen den ersten Rang, dicht gefolgt von Österreich und Frankreich (je 81%) sowie Polen (77%) und den Niederlanden (70%). Insgesamt geben diese Antworten Hinweise darauf, dass die deutschen Schulen vor der Pandemie weit weniger digitalisiert waren als in ande-

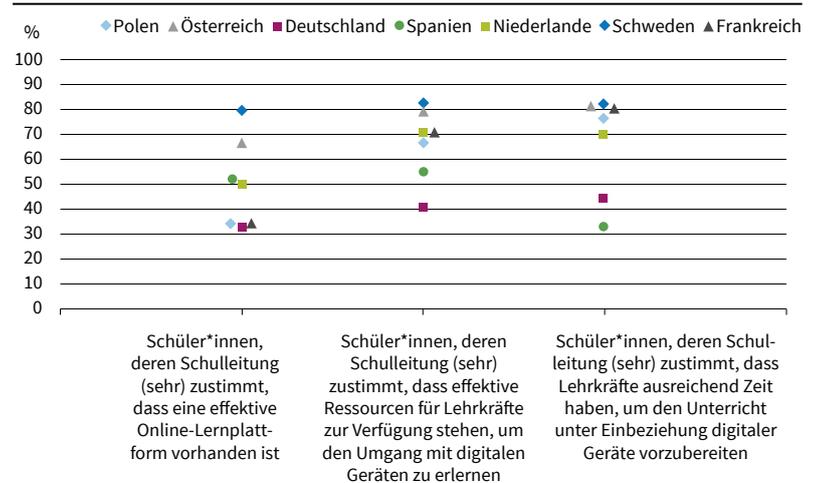
ren europäischen Ländern. Dass Deutschland in allen drei Dimensionen den letzten oder vorletzten Platz in der Länderauswahl einnimmt, lässt erahnen, wie herausfordernd die Umstellung auf Distanzunterricht hier während der Pandemie war.

In diesem Kontext liefert auch die ICILS-Studie (Fraillon et al. 2018) aufschlussreiche Ergebnisse⁴: Nur 26% der deutschen Achtklässler*innen hatten im Jahr 2018 an ihrer Schule Zugang zu WLAN für Lernzwecke, laut den schulischen IT-Koordinator*innen (versus 37% in Frankreich und 91% bzw. 100% in Finnland bzw. Dänemark⁵), und nur 16% nutzten internetbasierte Anwendungen zur schulischen Zusammenarbeit, wie z.B. Google Docs (54% in Frankreich und je 97% in den beiden skandinavischen Ländern). Zudem berichten die IT-Zuständigen von 35% bzw. 38% der deutschen Schüler*innen dieser Klassenstufe vom Vorhandensein individueller digitaler Lernspiele bzw. textbuchverknüpfter digitaler Lernmaterialien, während diese Werte in anderen Ländern deutlich höher lagen (Frankreich: 46% bzw. 58%; Finnland: 80% bzw. 89%; Dänemark: 72% bzw. 83%). Gerade diese Elemente wären jedoch für erfolgreichen digitalen Distanzunterricht ausschlaggebend. Zwar erreichten deutsche Achtklässler*innen überdurchschnittliche Werte im Vergleich zum ICILS-2018-Durchschnitt im Bereich »EDV- und Informationskompetenz«, jedoch signifikant unterdurchschnittliche Werte in »Computational Thinking«. Eine Studie von Beblavý et al. (2019) vergleicht alle EU-27-Länder und stellt fest, dass Deutschland in Bezug auf digitales Lernen an letzter Stelle steht. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass dieses Ergebnis nicht sonderlich überraschend ist, da »[...] zu wenig in die digitale Infrastruktur investiert wurde, die Geschwindigkeit der Internetanschlüsse zu niedrig ist und ein Mangel an Breitbandzugang im gesamten Bundesgebiet herrscht« (Beblavý et al. 2019, S. 23).

Neben den wesentlichen Unterschieden in der digitalen Ausstattung der verschiedenen Länder vor Corona zeigten sich weitere Differenzen in der Art und Frequenz des Unterrichts während der Pandemie. Einer Elternumfrage von Wößmann et al. (2020) zufolge hatten 57% der Schüler*innen in Deutschland während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 weniger als einmal die Woche Online-Unterricht mit der ganzen Klasse, nur 6% täglich, und sogar 45% nie. Dies änderte sich zwar etwas während der zweiten Phase der Schulschließungen zu Anfang 2021, als ein gutes Viertel der Schüler*innen täglich gemeinsamen Online-Unterricht hatte. Trotzdem hatten immer noch 39% dies nur höchstens einmal pro Woche (Wößmann et al.

Abb. 3

Wie gut waren die Schulen vor Corona auf digitale Lehre vorbereitet?
Deutschland im Ländervergleich auf einem der unteren Plätze



Anmerkung: Die berichteten Werte beziehen sich auf Umfrageergebnisse vor der Pandemie und stellen somit den Digitalisierungsstand der Schulen in ausgewählten europäischen Ländern vor Corona dar.
Quelle: OECD (2020); PISA (2018); Darstellung der Autorinnen.

© ifo Institut

2021). Zudem gab es bundesweit keine einheitlichen Konzepte dazu, wie digitaler Unterricht stattfinden sollte, und die Entscheidung über Distanzunterricht war über lange Zeit den einzelnen Schulen oder Lehrkräften überlassen. Zwar wurden während der zweiten Phase der Schulschließungen der Mehrheit der Schulkinder die Lehrmaterialien meist digital bereitgestellt, jedoch erhielt ein Fünftel der Schüler*innen weiterhin vor allem Material in Papierform (Wößmann et al. 2021). Online-Lernplattformen wurden nur regional ins Leben gerufen und waren selbst innerhalb eines Bundeslandes meist unterschiedlich (Anders 2021).

Im Gegensatz hierzu nutzten Frankreichs Schulen bereits seit Anfang der Pandemie die Online-Lernplattform »Ma classe à la maison« (dt. »meine Klasse zu Hause«), um die Schüler*innen mit Lernmaterialien zu versorgen (World Bank 2020). »Ma classe à la maison« wurde auf dem nationalen Level bereitgestellt und vor allem während der Schließungen von März bis Juni 2020 genutzt (OECD 2021a). Die meisten Bildungsministerien der ausgewählten Länder riefen eine solche nationale Lernplattform ins Leben, so z.B. Polen, Österreich (»Edutheek«), Schweden (»skola hemma«) und Spanien (»Recursos para el aprendizaje en línea«) – obwohl in Spanien, ähnlich wie im föderalen System Deutschlands, die Regionen selbst über ihre Bildungspolitik entscheiden (World Bank 2020; CEDEFOP 2020a; CEDEFOP 2020b). Die Niederlande waren für die Phasen der Schulschließungen durch breit ausgebaute technische Infrastruktur und verfügbare technische Geräte gut ausgestattet, um auf Distanzlehre umzusteigen (Engzell et al. 2021; Bol 2020). Blaskó et al. (2021) argumentieren, dass im Gegensatz dazu gerade Grundschulkindern in Ländern mit längeren Schulschließungen wie Polen oder Deutschland eine hohe Wahrscheinlichkeit dafür hatten, nicht zur Schule zu gehen und gleichzeitig auch keine effiziente Distanzlehre zu erfahren, da viele Schulen technisch

⁴ Von unserer Länderauswahl waren nur Deutschland und Frankreich Teil der ICILS-Studie 2018. Daher kann hier nicht auf Polen, Österreich, die Niederlande, Spanien und Schweden eingegangen werden.

⁵ Dänemarks Schulkinder konnten während der Pandemie weitgehend unterbrechungsfrei weiterlernen, da der Ausbau digitaler Infrastrukturen an dänischen Schulen (Internetzugang, Hard- und Software) bereits seit der Jahrtausendwende vorangetrieben wurde und digitales Lernen und Lehren inzwischen fast überall verbreitet ist (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2020).

nicht dafür ausgestattet waren. Eine Umfrage des Polnischen Wirtschaftsinstituts (PIE) im Jahr 2020 fragte beispielsweise die Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen von polnischen Lehrkräften ab. 85% der Lehrkräfte berichten mangelnde Erfahrung mit Instrumenten des digitalen Unterrichts, nur 5% schätzen sich als kompetent ein (Arak 2021). Laut einem Bericht des polnischen Zentrums für Ökonomische Analysen hatten zudem 10% der alleinerziehenden Eltern keinen PC mit Internetzugang (Arak 2021).

Um die Distanzlehre zu unterstützen, führte der deutsche öffentlich-rechtliche Rundfunk im zweiten Lockdown einen Bildungskanal ein (Tagesschau 2021). In ähnlicher Weise geschah dies auch in anderen europäischen Ländern, so zum Beispiel in Spanien (»Educlan«, bereitgestellt von RTVE in Kooperation mit dem spanischen Bildungsministerium und verschiedenen Bildungsverlagen) und Österreich (bereitgestellt von ORF1) (World Bank 2020). Über die Nutzung dieser Kanäle ist jedoch wenig bekannt. Die Umfrage von Wößmann et al. (2021) zeigt für Deutschland, dass nur ein sehr geringer Anteil der mit Fernsehen verbrachten Zeit tatsächlich das Schauen von Bildungskanälen beinhaltet.

WAS SIND DIE KONSEQUENZEN DER SCHULSCHLIESSUNGEN IN EUROPA?

Angesichts eines derart großen Einschnitts in das Leben und Lernen nahezu aller Kinder und Jugendlicher stellt sich die Frage nach den Konsequenzen der Schulschließungen. Einen wichtigen Punkt stellt die Entwicklung der Kompetenzen von Schüler*innen dar. Allerdings sind nationale Schülerleistungstests, die Kompetenzen regelmäßig erheben und damit vergleichbar machen würden, gerade zu Zeiten der Pandemie selten. Eine Ausnahme sind die Niederlande: Engzell et al. (2021) berichten die Ergebnisse nationaler Schülerleistungstests, die vor und nach den Schulschließungen erhoben wurden. Sie zeigen, dass die Schließungen der niederländischen Grundschulen im Frühjahr 2020 zu einem Rückgang der Schülerleistungen von bis zu 20% führten – dies entspricht genau dem Anteil des Lernstoffs, der während der Zeit der Schulschließung vermittelt worden wäre. Des Weiteren haben die Autoren bis zu 60% höhere Lernverluste für bildungsfernere Schüler*innen festgestellt (Engzell et al. 2021). Auch Bol (2020) kommt unter Verwendung von niederländischen Daten zu dem Ergebnis, dass die Bildungsungleichheit durch die Schulschließungen erhöht wurde: Schüler*innen aus bildungsferneren Schichten haben weniger Zugang zu essentiellen Ressourcen der Distanzlehre, wie eigene Computer oder Tablets, einen ruhigen Ort zum Lernen oder auch Eltern, die sie bei ihren Schularbeiten unterstützen. So findet Bol (2020), dass sich 75% der höher gebildeten Eltern qualifiziert fühlen, ihre Kinder bei Schularbeiten zu unterstützen, jedoch nur 40% der bildungsferneren.

In Ermangelung nationaler Schülerleistungstests bieten Einschätzungen der Lernzeitveränderung eine Annäherung an die Kompetenzentwicklung deutscher Schüler*innen.⁶ So zeigen Grewenig et al. (2021), dass sich die Lernzeit von Schulkindern in Deutschland während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 von 7,4 auf 3,6 Stunden pro Tag halbierte. 64% der Eltern gaben an, dass ihr Kind viel weniger während der Schulschließungen gelernt habe. Dafür verbrachten Kinder und Jugendliche mehr Zeit mit passiven Aktivitäten wie Handy, Fernsehen und Computerspielen. Vor allem die Lernzeit leistungsschwächerer Schüler*innen sank bedeutend mehr als die der leistungsstärkeren. Dies lässt darauf schließen, dass die Schulschließungen die Bildungsungleichheit auch in Deutschland verstärkt haben. Im zweiten Lockdown Anfang 2021 stieg die Lernzeit zwar um etwa eine Dreiviertelstunde pro Tag, dies entsprach aber immer noch drei Stunden weniger als an einem normalen Schultag vor Corona (Wößmann et al. 2021).

Eine repräsentative Elternbefragung in Österreich während des dortigen dritten Lockdowns Anfang 2021 und der damit einhergehenden erneuten Schulschließungen ergab, dass die täglich investierte Zeit für schulische Aktivitäten von 7,8 auf 6 Stunden sank, was einen weniger starken Lernzeitrückgang darstellt als in Deutschland (Helm und Postlbauer 2021). Doch auch hier stimmten 58% der österreichischen Eltern der Aussage zu, dass ihr Kind während dieser Schulschließungen deutlich weniger gelernt hat als im normalen Unterricht vor Corona. Auch in Frankreich ergab eine Umfrage während des ersten Lockdowns (März bis Mai 2020) von Di Pietro et al. (2020) eine Reduktion der schulischen Aktivitäten von Grundschul*innen um knapp die Hälfte der Zeit, verglichen mit einem regulären Schultag vor der Pandemie. Zudem wurden standardisierte Schülerleistungstests, die in den französischen Grundschulen im Januar 2020 sowie 2021 durchgeführt wurden, ausgewertet (Andreu et al. 2021). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Anteil der leistungsschwächeren Schüler*innen im Vergleich zum Vorjahr tendenziell zurückging; möglicherweise steht dies in Zusammenhang mit der vergleichsweise geringen Länge der Schulschließungen in Frankreich. Allerdings haben sich Schüler*innen aus weniger privilegierten Schulen im oben genannten Zeitraum weniger verbessert, was ihre Lesefähigkeit betrifft (Andreu et al. 2021).

Darüber hinaus hinterließen die Schulschließungen deutliche Spuren bezüglich des psychischen Wohlbefindens von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften.

⁶ Hierbei ist wichtig anzumerken, dass Erkenntnisse aus Umfragedaten gewissen Verzerrungen unterliegen können. So werden Umfragen i.d.R. auf freiwilliger Basis geführt, wodurch Stichproben daher nicht zwangsläufig komplett bevölkerungsrepräsentativ sind. Eine Verzerrung kann zum Beispiel auftreten, falls vor allem sozioökonomisch schwächere oder bildungsfernere Gruppen nicht an Umfragen teilnehmen (Werner und Wößmann 2021). Dies würde allerdings bedeuten, dass die negativen Effekte der Schulschließungen eher unter- als überschätzt würden (Werner und Wößmann 2021). Umfragergebnisse sind daher trotzdem wertvoll, da sie durchaus einen Trend für die Konsequenzen der Schulschließungen angeben können.

So berichteten Eltern in Deutschland eine deutlich erhöhte psychische Belastung ihrer Kinder während des zweiten Lockdowns: Während die Schulschließungen im Frühjahr 2020 eine große Belastung für 38% waren, waren es während der zweiten Schulschließungen bereits 50% der Schüler*innen (Wößmann et al. 2021). Bei der Belastung für die Eltern selbst wird ein ähnlich hoher Anstieg von 38% auf 52% dokumentiert. Ebenso gab in Österreich fast die Hälfte der befragten Eltern an, dass die Schulschließungen Anfang 2021 für sie selbst oder für ihr jüngstes Schulkind eine große psychische Belastung darstellten (Helm und Postlbauer 2021). Eine repräsentative Umfrage unter Eltern in Polen ergab, dass die Anfangszeit der Pandemie vor allem von großer Unsicherheit geprägt war: So gaben rund 68% der Eltern an, keine Information über die Organisation der schulischen Aktivitäten ihrer Kinder zu erhalten (Statista 2020).

Zur Situation der Lehrkräfte in Polen wurden beispielsweise 430 Lehrer*innen an weiterführenden Schulen zu ihrem Wohlbefinden während der Pandemie befragt. Davon gaben 60% ein hohes Level an emotionaler Erschöpfung und 69% eine niedrige berufliche Leistungsfähigkeit an. Vor allem jüngere Lehrkräfte kämpften mit Symptomen von Burnout (Sánchez-Pujalte et al. 2021). Zwei Befragungen von 285 polnischen Lehrkräften der Grund- und weiterführenden Schulen während der ersten und zweiten Corona-Welle zeigen eine steigende psychische Belastung: Während in der ersten Befragung 44% unter mindestens milden depressiven Symptomen litten, waren es in der zweiten sogar 55% (Jakubowski und Sitko-Dominik 2021). In Deutschland, Österreich und der Schweiz sah sich zu Beginn der Pandemie im April 2020 etwa die Hälfte der Lehrer*innen als motiviert für Online-Unterricht, aber nur 25% fühlten sich dafür qualifiziert (Huber et al. 2021).

WELCHE KOMPENSATIONSPROGRAMME WURDEN AUFGESETZT?

Die letzte zentrale Frage dieses Beitrags ist, ob es Kompensationsprogramme für die Schüler*innen gibt, um die negativen Folgen der Pandemie-bedingten Schulschließungen abzumildern. Im Folgenden werden einige Maßnahmen genannt, die bereits zu Beginn der Pandemie und während der Schulschließungen ergriffen wurden, sowie konkrete Aufholprogramme und zukünftig geplante Investitionen beschrieben, um beispielsweise Lernlücken zu schließen und Bildungsungleichheit zu verringern.

Weltweit wurden ca. 12 Billionen US-Dollar in fiskalische Reaktionen auf die Pandemie investiert, aber lediglich 0,78% (91 Mrd. US-Dollar) davon in Bildung (UNESCO 2020). Den größten Betrag für Bildung stellten Europa und Nordamerika bereit (56,9 Mrd. US-Dollar), gefolgt von Asien und dem Pazifikraum (30,5 Mrd. US-Dollar), während die übrigen Regionen etwa 3,8 Mrd. US-Dollar ausgaben. Im Vergleich

zum Anteil der in Bildung getätigten Investitionen vor der Pandemie helfen folgende Zahlen: Europa und Nordamerika gaben mit dem oben genannten Betrag 0,73% ihrer fiskalischen Reaktionen auf die Pandemie für Bildung aus. Im Vergleich dazu gaben die OECD-Länder im Jahr 2018 etwa zwischen 3,3–6,6% des jeweiligen Bruttoinlandsprodukts für Bildung aus (Statista, 2021c), was also deutlich über dem investierten Anteil für Bildung im Rahmen der Corona-Pandemie liegt.

Nun wollen wir betrachten, wie die europäischen Länder, die wir ausgewählt haben, ihre jeweiligen Investitionen getätigt haben. In Deutschland wurde ein 2-Mrd.-Euro-schweres Kompensationsprogramm mit dem Namen »Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche« für die Jahre 2021 und 2022 gestartet (BMFSFJ 2021). Der Betrag entspricht etwa 0,06% des deutschen Bruttoinlandsprodukts.⁷ Die Hälfte davon soll zum Schließen der während Corona entstandenen Lernlücken investiert werden (BMFSFJ 2021). Das ergibt 92 Euro pro Schüler*in, wenn dieser Betrag auf die 10,9 Millionen Schüler*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland verteilt wird (eigene Berechnung; Statista 2021d). Maßnahmen zur Kompensation der Schulschließungen sind unter anderem diverse Sommerschulen zum Nachholen von Unterrichtsstoff.⁸

Frankreichs Regierung bemühte sich vor allem darum, benachteiligte Schüler*innen zu unterstützen. So stellte das Land beispielsweise zusätzliche Unterstützung für Haushalte mit niedrigerem Einkommen zu Verfügung, bemühte sich, Internetzugangshürden zu beseitigen, und subventionierte die für Online-Unterricht notwendigen technischen Geräte. Des Weiteren wurde die Initiative »Devoirs faits« (dt. »erledigte Hausaufgaben«) ausgeweitet, welche Schüler*innen bei ihren Hausaufgaben unterstützt (OECD 2021b). Auch wurde, ähnlich wie in Deutschland, ein Ferienprogramm zur Unterstützung von Schüler*innen ins Leben gerufen. Zudem wurden etwa 5 000 zusätzliche Lehrkräfte eingestellt, um Abwesenheiten von an Covid-19 erkrankten Lehrkräften auszugleichen (OECD 2021a). Ein ähnliches Programm wurde auch in Baden-Württemberg gestartet: Unter dem Namen »Lernen mit Rückenwind« wurden bereits pensionierte Lehrkräfte, Lehramtsstudierende sowie weitere Pädagog*innen dazu aufgerufen, die Schulen als Hilfslehrkräfte während der Pandemie zu unterstützen (Kultusministerium Baden-Württemberg 2021b).⁹ Insgesamt

⁷ Deutschlands BIP im Jahr 2020 entsprach 3 336 Mrd. Euro (Statistisches Bundesamt 2021a).

⁸ Beispiele dafür sind die »Lernbrücke« in Baden-Württemberg, die bereits 2020 stattfand und auch 2021 weitergeführt wurde (Kultusministerium Baden-Württemberg 2021a), oder auch der »Lernsommer« in Schleswig-Holstein, der ebenfalls in den Sommerferien 2020 stattfand und als Projekt »Lernchancen« während der Sommerferien 2021 fortgesetzt wurde (Kultusministerium Schleswig-Holstein 2021). In Rheinland-Pfalz gab es die »Sommerschulen« (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 2020) und in Bayern das Projekt »Sommerschule 21«, das bis Juli 2023 fortgeführt werden soll (Kultusministerium Bayern 2021).

⁹ Wir haben keine genauen Zahlen dazu gefunden, wie viele Hilfslehrer*innen bis dato rekrutiert wurden.

belaufen sich die Corona-Bildungsinvestitionen Frankreichs laut dem Entwurf zur Änderung des Finanzgesetzes für 2020 auf 546 Millionen Euro, was 0,024% des französischen Bruttoinlandsprodukts entspricht (eigene Berechnungen, Le Maire und Damanin 2020; Statistisches Bundesamt 2021b). So sollen beispielsweise 283 Mio. Euro für ein Lernferien-Programm bereitgestellt werden, und weitere 176,5 Mio. Euro sollen investiert werden, um Schüler*innen beim Aufholen von Lerndefiziten zu unterstützen. Zwar sind diese Ausgaben deutlich geringer als die Aufwendungen für Kompensationsprogramme für Kinder und Jugendliche in anderen Ländern, allerdings hatte Frankreich auch weniger Schulschließungen zu verzeichnen.

Polen investierte 9 Mio. Euro für die technische Ausstattung von Lehrkräften und Schüler*innen (CEDEFOP 2020a).¹⁰ Schweden rief zur Bekämpfung von Lernlücken den *Skolmilijarden Plan* (dt. »Schul-Milliarden-Plan«) ins Leben. Durch *Statsbidrag för lovskola 2020* (dt. »staatlicher Zuschuss für Sommer-Schulen«) erhöhte das Land seine zweckgebundenen staatlichen Zuschüsse für Schulen, die Unterricht in Sommerschulen während der Ferien im Jahr 2020 anboten (OECD 2021a). Da in Schweden ausschließlich die Sekundarstufe II und die Hochschulen von den Schließungen betroffen waren, gab es vor allem für diese Gruppen Kompensationsprogramme. Der Gesetzesentwurf zur Finanzpolitik für das Frühjahr 2021 enthält unter anderem die geplante Ausweitung der Plätze für allgemeine und berufliche Bildung sowie die Finanzierung von mehr Sommerkursen an Universitäten. Generell sollen die Investitionen für Bildung steigen (Finanzministerium Schweden 2021; IMF 2021).

Um die Folgen der Coronakrise abzufedern, genehmigte der Ministerrat Spaniens Ausgaben in Höhe von 16 Mrd. Euro für die spanischen autonomen Gemeinschaften. Davon sollen 2 Mrd. Euro in Bildung investiert werden (Regierung von Spanien 2020).¹¹ Von diesem Betrag sollen 80% für die 0- bis 16-Jährigen investiert werden und die übrigen 20% für die 17- bis 24-Jährigen. Des Weiteren sollen 500 000 technische Geräte für sozial schwächere Schüler*innen bereitgestellt werden. Österreich stellte ein Förderpaket für Schüler*innen im Wert von 200 Mio. Euro zu Verfügung. Von diesem Geld sollen unter anderem 4 500 Hilfslehrkräfte eingestellt werden, um so zusätzlichen Unterricht zu ermöglichen. Das Ziel dieses Hilfspakets ist das Schließen der entstandenen Lernlücken, und damit der wachsenden Bildungsungleichheit entgegenzuwirken. Deshalb werden 20 Mio. Euro konkret für sozial schwächere und bildungsfernere Kinder und Jugendliche investiert (Bildungsministerium Österreich 2021).

¹⁰ Weitere Informationen zu den polnischen Bildungsinvestitionen aufgrund von Corona wurden leider nicht gefunden. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass mehr Geld investiert wurde.

¹¹ Spaniens BIP im Jahr 2020 entsprach 1 122 Mrd. Euro (Statistisches Bundesamt 2021c). Das Kompensationsprogramm beträgt somit 0,178% des spanischen BIP und damit fast das Dreifache der deutschen Ausgaben proportional zum BIP.

Während Deutschland in seinem nationalen Kompensationsprogramm rund 2 Mrd. Euro für Kinder und Jugendliche und deren Lernrückstände investiert, stellen die Niederlande rund 8,5 Mrd. Euro für ein nationales Bildungsförderungsprogramm zu Verfügung (Regierung der Niederlande 2021). Das entspricht 1,06% des jährlichen niederländischen Bruttoinlandsproduktes und ist in Proportion zum BIP damit fast das 18-fache der nationalen Bildungsausgaben Deutschlands für die Bildungsfolgen von Corona.¹² Das Geld wird unter anderem investiert, um Schüler*innen kostenlose Nachhilfe bereitzustellen und mehr Lehrkräfte und mehr Lehrassistent*innen einzustellen (Regierung der Niederlande 2021).

FAZIT UND DISKUSSION

Die Corona-Pandemie stellt für Kinder und Jugendliche in Europa einen gravierenden Einschnitt dar. Es gab jedoch innerhalb Europas durchaus unterschiedliche Strategien der Länder, wie ihr Bildungswesen mit der Pandemie umging. So schloss Deutschland zur Eindämmung des Infektionsgeschehens die Schulen mit 72 Tagen vollständigen und 109 Tagen teilweisen Schließungen vergleichsweise lang, ähnlich wie Polen und Österreich. Frankreich, Spanien und Schweden legten hingegen einen Fokus darauf, die Schulen weitestgehend offen zu halten. Auffallend ist, dass manche Länder trotz ähnlicher Covid-19-Todesfallzahlen unterschiedliche Entscheidungen bezüglich der Schulschließungen trafen (siehe Polen und Spanien). Hierbei sollte erwähnt werden, dass Schulöffnungen diversen Erkenntnissen zufolge keinen Treiber der Pandemie darstellten (Ludvigsson 2020; Viner et al. 2020; Isphording et al. 2021; von Bismarck-Osten et al. 2021). Umso bedenklicher ist es daher, dass die Belange der Schüler*innen während der Pandemie hintenangestellt wurden. Gerade auch in Deutschland waren die Einschränkungen für Schulkinder oftmals größer als für erwachsene Arbeitnehmende. Des Weiteren war der im internationalen Vergleich niedrige Digitalisierungsstand der Schulen Deutschlands vor Corona wohl maßgeblich dafür verantwortlich, dass eine Umstellung auf digitale Distanzlehre während der Pandemie eine große Herausforderung für die meisten Schulen war und selten zeitnah gelang. Hinsichtlich der Länge der deutschen Schulschließungen scheinen die Aufwendungen für Kompensationsprogramme, gerade auch im Vergleich mit den ausgewählten europäischen Ländern, eher niedrig. Die Bildungspolitik in Deutschland sollte daher aktiv effektive Konzepte für Kinder und Jugendliche entwickeln, um einer drohenden Bildungskrise entgegenzuwirken. Darüber hinaus sollte der Blick auf die Maßnahmen in Nachbarländern helfen, um für geeignete, bildungs- und kinderorientierte Reaktionen auf künftige Corona-Wellen oder andere Pandemien zu lernen.

¹² Das BIP der Niederlande im Jahr 2020 entsprach 800 Milliarden Euro (Statistisches Bundesamt 2021d).

LITERATUR

- Alipour, J.-V., O. Falck, A. Peichl und S. Sauer (2021), »Homeoffice-Potenzial weiterhin nicht ausgeschöpft«, *ifo Schnelldienst digital* 2(6).
- Anders, F. (2021), »Eine bundeseinheitliche Plattform wird es nicht geben«, *Das Deutsche Schulportal*, verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/eine-bundeseinheitliche-lernplattform-wird-es-nicht-geben/>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Andreu S., I. Cioldi, P. Conceicao, Y. Eteve, M. Fabre, S. Le Breton, E. Persem, T. Portelli, G. Rue, T. Rocher, R. Vourc'h und P. Wuillamier (2021), »Evaluations 2021 Point d'étape CP: premiers résultats«, *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, Paris.
- Anger, S., H. Dietrich, A. Patzina, M. Sandner, A. Lerche, S. Bernhard und C. Toussaint (2020), »School Closings during the Covid-19 Pandemic: Findings from German High School Students«, *IAB-Forum*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.
- Arak, P. (2021), »Analyse: Das Corona-Virus digitalisiert den Staat, aber noch nicht die Gesellschaft«, Bundeszentrale für politische Bildung, verfügbar unter: <https://www.bpb.de/internationales/europa/polen/analysen/334559/analyse-das-corona-virus-digitalisiert-den-staat-aber-noch-nicht-die-gesellschaft>, aufgerufen am 5. November 2021.
- Beblavý, M., S. Baiocco, Z. Kilhoffer, M. Akgüç und M. Jacquot (2019), *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing How Europeans Upgrade their Skills*, CEPS Final Report, Centre for European Policy Studies in partnership with Grow with Google, Brüssel.
- Blaskó, Z., P. da Costa und S.V. Schnepf (2021), »Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the Covid-19 Crisis«, *IZA DP No.14298*.
- Bol, T. (2020), »Inequality in Homeschooling during the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel«, Nr. Hf32q, Center for Open Science, Charlottesville.
- Bundesamt für Justiz (2021), »Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen (Infektionsschutzgesetz – IfSG)«, verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/_/_28b.html, aufgerufen am 28. Oktober 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020), »Bekanntmachung«, verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2020/07/3089_bekanntmachung.html, aufgerufen am 3. November 2021.
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021), *Corona-Förderpaket für Schülerinnen und Schüler*, verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a52c7cd9-9e31-4cfc-82c9-3c2be214ed0c/20210125_pu.pdf, aufgerufen am 26. Oktober 2021.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021), »Aktionsprogramm 'Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche'«, verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/corona-pandemie/aufholen-nach-corona>, aufgerufen am 26. Oktober 2021.
- Bundesregierung Deutschland (2021), »Homeoffice-Regelung verlängert«, verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/verordnung-zu-homeoffice-1841120>, aufgerufen am 28. Oktober 2021.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2020a), »Poland: Response to the Covid-19 Outbreak«, verfügbar unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/poland-response-covid-19-outbreak>, aufgerufen am 30. September 2021.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2020b), »Swedish Actions on Education in Response to the Corona Pandemic«, verfügbar unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/swedish-actions-education-response-corona-pandemic>, aufgerufen am 13. Oktober 2021.
- De Haas, M., R. Faber und M. Hamersma (2020), »How Covid-19 and the Dutch 'Intelligent Lockdown' Change Activities, Work and Travel Behaviour: Evidence from Longitudinal Data in the Netherlands«, *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives* 6, 100150.
- Di Pietro, G., F. Biagi, P. Costa, Z. Karpiński und J. Mazza (2020), »The Likely Impact of Covid-19 on Education: Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets«, *Publications Office of the European Union*, 30275.
- Engzell, P., A. Frey, M.D. Verhagen (2021), »Learning Loss Due to School Closures during the Covid-19 Pandemic«, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118(17).
- Finanzministerium Schweden (2021), »The Government Presents the 2021 Spring Fiscal Policy Bill«, verfügbar unter: <https://www.government.se/press-releases/2021/04/the-government-presents-the-2021-spring-fiscal-policy-bill/>, aufgerufen am 26. Oktober 2021.
- Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman und D. Duckworth (2020), *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Franck, A. (2021), »Wie sinnvoll ist der schwedische Sonderweg«, verfügbar unter: <https://www.quarks.de/gesundheit/medizin/wie-sinnvoll-ist-der-schwedische-corona-sonderweg/>, aufgerufen am 28. Oktober 2021.
- Grewenig, E., P. Lergetporer, K. Werner, L. Wößmann und L. Zierow (2021), »Covid-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students«, *European Economic Review* 140, 103920.
- Hanushek, E. und L. Wößmann (2020), *The Economic Impacts of Learning Losses*, OECD Publishing, Paris.
- Helm, C. und A. Postlbauer (2021), *JKU-Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown: 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*, Johannes Kepler Universität, Linz.
- Huber, S. G., P. S. Günther, N. Schneider, C. Helm, M. Schwander, J.A. Schneider und J. Pruitt (2020), *Covid-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Waxmann Verlag, Münster.
- IMF – International Monetary Fund (2021), »Policy Responses to Covid-19 – Policy Tracker«, verfügbar unter: <https://www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19>, aufgerufen am 26. Oktober 2021.
- Isphording, I. E., M. Lipfert und N. Pestel (2021), »Does Re-opening Schools Contribute to the Spread of SARS-CoV-2? Evidence from Staggered Summer Breaks in Germany«, *Journal of Public Economics* 198, 104426.
- Jakubowski, T.D. und M. M. Sitko-Dominik (2021), »Teachers' Mental Health during the First Two Waves of the Covid-19 Pandemic in Poland«, *PLoS ONE* 16(9), e0257252.
- Kafsack, H. (2021), »48.000 Euro Strafe für Homeoffice-Verweigerung«, verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/belgien-und-frankreich-48-000-euro-strafe-fuer-homeoffice-ablehnung-17140726.html>, aufgerufen am 29. Oktober 2021.
- Kultusministerium Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021a), »Mit Lernbrücke gegen Lernlücke«, verfügbar unter: <https://km-bw.de/Lde/startseite/service/2021-06-15-mit-lernbruecken-gegen-lernluecken>, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Kultusministerium Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Kultusministerium Baden-Württemberg (2021b), »Wir brauchen Sie!«, verfügbar unter: <https://kmbw.de/Lde/startseite/sonderseiten/lmr-registrierung>, aufgerufen am 25. Oktober 2021.
- Kultusministerium Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020), »Gemeinsam Voraussetzungen für faires Abitur 2020 geschaffen – Schulfamilie ist sich einig«, verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/11797/gemeinsam-voraussetzungen-fuer-faires-abitur-2020-geschaffen-schulfamilie-ist-sich-einig.html>, aufgerufen am 18. Oktober 2021.
- Kultusministerium Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021), »Schülerinnen und Schüler erhalten fachliche und soziale Unterstützung«, verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/7376/schuelerinnen-und-schueler-staerken-fachliche-und-soziale-kompetenzen.html>, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz – Ministerium für Bildung (2020), »Gemeinsam machen wir Sommerschule RLP / Land und Kommune machen sich gemeinsam für Schülerinnen und Schüler stark«, verfügbar unter: <https://bm.rlp.de/de/service/pressemitteilungen/detail/news/News/detail/gemeinsam-machen-wir-sommerschule-rlp-land-und-kommune-machen-sich-gemeinsam-fuer-schuelerinnen-und>, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Kultusministerium Schleswig-Holstein – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2021), »LERN-CHANCEN: SH Programm für die Sommerferien I Ministerin Prien: Wir planen wieder kostenlose Förderangebote für Schülerinnen und Schüler«, verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2021/Corona/Mai_2021/III_lernchancen_SH.html, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Le Maire, B. und Darmanin, G. (2020), »Projet de Loi de Finances Rectificative pour 2020«, verfügbar unter: https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b3074_projet-loi, aufgerufen am 28. Oktober 2021.
- Ludvigsson, J. (2020), »Children are Unlikely to Be the Main Drivers of the Covid-19 Pandemic – A Systematic Review«, *Acta Paediatrica* 109(8), 1525–1530.

- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2020), »Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem«, verfügbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_08_05_Leopoldina_Stellungnahme_Coronavirus_Bildung.pdf.
- OECD (2020), »School Education during Covid-19: Were Teachers and Students Ready?«, Country Notes of Austria, France, Germany, Netherlands, Poland, Spain and Sweden, verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm>.
- OECD (2021a), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021b), *The State of School Education: One Year into the Covid Pandemic*, OECD Publishing, Paris.
- PISA (2018), »Database«, verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.
- Österreichischer Gewerkschaftsbund (2021), »Arbeiten Zuhause – Homeoffice: Diese Regeln gelten aktuell«, verfügbar unter: <https://www.oegb.at/themen/arbeitsrecht/rechte-und-pflichten-am-arbeitsplatz/klare-regeln-home-fuer-homeoffice-fixiert>, aufgerufen am 28. Oktober 2021.
- Ravens-Sieberer, U., A. Kaman, C. Otto, A. Adedeji, A.-K. Napp, M. Becker, U. Blanck-Stellmacher, C. Löffler, R. Schlack, H. Hölling, J. Devine, M. Erhart und K. Hurrelmann (2021), *Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der Covid-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie*, Bundesgesundheitsblatt.
- Regierung der Niederlande (2021), »8.5 Billion Euros for National Education Programme«, verfügbar unter: <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/02/17/85-miljard-euro-voor-nationaal-programma-onderwijs>, aufgerufen am 27. Oktober 2021.
- Regierung der Niederlande (2021), »Coronavirus Crisis Calls for Different Methods of Teaching«, verfügbar unter: <https://www.government.nl/latest/news/2020/03/13/coronavirus-crisis-calls-for-different-methods-of-teaching>, aufgerufen am 18. Oktober 2021.
- Regierungsbehörde von Schweden (2020), »Minister for Education on the Swedish Decision to not Close Down Schools«, verfügbar unter: <https://www.government.se/articles/2020/06/minister-for-education-on-the-swedish-decision-to-not-close-down-schools/>, aufgerufen am 27. Oktober 2021.
- Regierung von Spanien (2020), »El Gobierno aprueba el Fondo COVID-19 de 16.000 millones de euros para las comunidades autónomas«, verfügbar unter: <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeminstros/resumes/Paginas/2020/160620-cministros.aspx>, aufgerufen am 26. Oktober 2021.
- Sánchez-Pujalte, L., D. N. Mateu, E. Etchezahar, T. G. Yepes (2021), »Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies«, *Sustainability* (13), 7259.
- Statista (2020), »Parents' Opinion on Teaching at School during the Coronavirus (Covid-19) Epidemic in Poland in 2020«, verfügbar unter: <https://www.statista.com/statistics/1171945/poland-parents-opinion-on-teaching-during-covid-19/>, aufgerufen am 3. Oktober 2021.
- Statista (2021a), »Arbeit im Home Office während der Corona-Krise in Österreich 2021«, verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1109368/umfrage/arbeit-im-home-office-waehrend-der-corona-krise-in-oesterreich/>, aufgerufen am 8. November 2021.
- Statista (2021b), »Incidence of Coronavirus (Covid-19) Deaths in the European Economic Area and the United Kingdom as of October 10, 2021, by Country (per Million Population)«, verfügbar unter: <https://www.statista.com/statistics/1111779/coronavirus-death-rate-europe-by-country/>, aufgerufen am 18. Oktober 2021.
- Statista (2021c), »Bildungsausgaben: Höhe der öffentlichen und privaten Investitionen in Bildungsinstitutionen in den OECD-Staaten in Prozent des jeweiligen BIP im Jahr 2018«, verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/>, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Statista (2021d), »Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Bundesländern«, verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981823/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/>, aufgerufen am 20. Oktober 2021.
- Statistisches Bundesamt (2021a), »Deutschland«, DESTATIS, verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/EU-Staaten/Deutschland.html?sessionId=E686D034A0478A174061C2D3B011345D.live721>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Statistisches Bundesamt (2021b), »Frankreich«, DESTATIS, verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/EU-Staaten/Frankreich.html>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Statistisches Bundesamt (2021c), »Spanien«, DESTATIS, verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/EU-Staaten/Spanien.html?sessionId=E686D034A0478A174061C2D3B011345D.live721>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Statistisches Bundesamt (2021d), »Niederlande«, DESTATIS, verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/EU-Staaten/Niederlande.html>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Tagesschau (2021), »ARD und ZDF erweitern Bildungsprogramm«, verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/lockdown-bildungsfernsehen-101.html>, aufgerufen am 19. Oktober 2021.
- UNESCO (2020), *Fiscal Responses to Education and Training in the Context of Covid-19*, UNESCO, Paris.
- Viner, R. M., S. J. Russell, H. Croker, J. Packer, J. Ward, C. Stansfield, O. Mytton, C. Bonell und R. Booy (2020), »School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including Covid-19: A Rapid Systematic Review«, *The Lancet Child & Adolescent Health* (4)(5), 397–404.
- Von Bismarck-Osten, C., K. Borusyak und U. Schönberg (2021), »The Role of Schools in Transmission of the SARS-CoV-2 Virus: Quasi-Experimental Evidence from Germany«, cemap working paper, Nr. CWP 15/21.
- Wäschenbach, J., A. Joeres und M. Daum (2021), »Schulen und Corona – Doch die Schulen bleiben offen«, *DIE ZEIT*, verfügbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2021-02/schule-corona-schweiden-schweiz-daenemark-praesenzunterricht-grundschule/komplettsicht>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Werner, K. und L. Wößmann (2021), »The Legacy of Covid-19 in Education«, CESifo Working Paper 9358, München.
- WHO (2021), »WHO Coronavirus (Covid-19) Dashboard«, verfügbar unter: <https://covid19.who.int/>, aufgerufen am 3. November 2021.
- Wößmann L., V. Freundl, E. Grewenig, P. Lergetporer, K. Werner und L. Zierow (2020), »Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?«, *ifo Schnelldienst* 73(9), 25–39.
- 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.
- World Bank (2020), »How Countries Are Using Edtech (Including Online Learning, Radio, Television, Texting) to Support Access to Remote Learning during the Covid-19 Pandemic«, verfügbar unter: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>, aufgerufen am 17. September 2021.
- Yan, B., X. Zhang, L. Wu, H. Zhu und B. Chen (2020), »Why Do Countries Respond Differently to Covid-19? A Comparative Study of Sweden, China, France, and Japan«, *The American Review of Public Administration* 50(6–7), 762–769.