Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé, Harald Karutz (Hrsg.)

Schulschließungen, Isolation und Quarantäne

Empirische Befunde aus den regionalen Studien *Muntermacher* & *SchuCo*

WAXMANN

Sonja Nonte, Christian Reintjes,
Eva Grommé, Harald Karutz (Hrsg.)

Schulschließungen, Isolation und Quarantäne

Empirische Befunde aus den regionalen Studien Muntermacher & SchuCo

Waxmann 2025
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8188-0068-0
E-Book-ISBN 978-3-8188-5068-5
https://doi.org/10.31244/9783818850685

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Suchawalun Sukjit/shutterstock.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

1 Einleitung
Bildung im Ausnahmezustand –
Perspektiven junger Menschen während der Corona-Pandemie 7
Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé & Harald Karutz

2 Die Corona-Pandemie aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen
Eine Synthese empirischer Forschungsbefunde 13
Christian Reintjes, Sonja Nonte, Eva Grommé & Harald Karutz

3 Studiendesign und Hintergründe der Studien Muntermacher und SchuCo 35
Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé & Harald Karutz

4 Geschlechtsbezogene Unterschiede des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext der COVID-Pandemie
Betrachtungen jenseits der binären Geschlechterordnung 47
Eva Grommé & Karolina Vantroyen

5 Betrachtungen diversitätsspezifischer Ungleichheiten von Dimensionen des Befindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne 77
Eva Grommé, Sonja Nonte & Christian Reintjes

6 Kommunales Krisenmanagement
Die Befragung von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr zu Unterstützungsbedarfen in Anbetracht von Quarantäne, Isolation und (Teil-)Schulschließungen 99
Sonja Nonte, Christian Reintjes, Harald Karutz & Eva Grommé

7 Selbstreguliertes Lernen im Distanzunterricht
Schwierigkeiten und Chancen aus Perspektive der Schüler*innen 115
Tobias Koch, Christian Reintjes, Sonja Nonte & Ferdinand Stebner

8 Eine neue Welt?
Bildungstheoretische Analysen der Artikulation und Aneignung der Corona-Krise von Kindern und Jugendlichen 139
Sven Thiersch & Dominik Krinninger

9 Selbstpositionierungen und Bewältigungsformen von Jugendlichen in Krisen
Sozialisationstheoretische Einbettungen und typologische Bestimmungen 161
Sven Thiersch

10 Implikationen für das Krisenmanagement 183
Harald Karutz

11 Fazit: Bilanz einer Krise
Schule in Verantwortung auf allen Ebenen 207
Christian Reintjes, Sonja Nonte, Eva Grommé & Harald Karutz

Autorinnen und Autoren 213

1 Einleitung

Bildung im Ausnahmezustand – Perspektiven junger Menschen während der Corona-Pandemie

Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé & Harald Karutz

Die COVID-19-Pandemie hat das deutsche Bildungssystem tiefgreifend erschüttert. Schulschließungen, Quarantäne und soziale Isolation stellten nicht nur eine Herausforderung für die Bildungsorganisation dar, sondern griffen massiv in das soziale Leben, Entwicklungsverläufe und Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen ein. Das soziale Leben – ob Freizeitgestaltung, Familienbesuche, Geburtstagsfeiern oder andere Festivitäten – musste sich teilweise auf den eigenen Haushalt beschränken. Zwischenmenschliche Interaktionen verlagerten sich zunehmend in den digitalen Raum und fanden häufig über soziale Medien statt, was den direkten sozialen Kontakt jedoch nur unzureichend ersetzen konnte. Besonders schwer wog der Wegfall der Schule als zentraler Ort sozialer Begegnung, da durch (Teil-)Schließungen ein wichtiger Raum für Austausch, Freundschaft und gemeinsames Erleben verloren ging. Von heute auf morgen wurden Bildungsinstitutionen gezwungen, neue Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln, während gleichzeitig das psychische und soziale Wohlbefinden junger Menschen massiv unter Druck geriet.

Inmitten dieser Umbrüche entstanden mit den Studien *Muntermacher* und *SchuCo* Forschungsprojekte, die es sich zur Aufgabe machten, die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen systematisch zu erfassen – nicht stellvertretend durch Erwachsene, sondern durch die Stimmen der jungen Menschen selbst. Ihre Erfahrungen, Bewertungen und Bewältigungsstrategien angemessen zu berücksichtigen, ist unverzichtbar – einerseits für eine gelingende Krisenbewältigung, andererseits für eine zukunftsgerichtete, resiliente Schulentwicklung.

Wie Maaz (2025) in einem Interview fünf Jahre nach dem ersten Lockdown betont, war die Pandemie ein „Stresstest“ für das Bildungssystem – sie entlarvte strukturelle Schwächen und Ungleichheiten, brachte kurzfristige Digitalisierungsfortschritte, aber auch ein eklatantes Fehlen langfristiger Strategien zum Vorschein. Die Entwicklungen verdeutlichen, wie stark Bildungsprozesse in Deutschland durch soziale Herkunft, regionale Unterschiede und ungleiche institutionelle Voraussetzungen geprägt sind. Besonders herausfordernd erwies sich die Steuerung im Mehrebenensystem von Bund, Ländern, Kommunen und Schulen – oft blieb es den Einzelschulen überlassen, zwischen Infektionsschutz, Lernorganisation und psychosozialer Unterstützung zu navi-

gieren. Manche Entscheidungen wurden vorrangig virologisch begründet, während Argumente aus einer erziehungswissenschaftlichen und psychosozialen Perspektive nicht selten vernachlässigt worden sind.

Vor diesem Hintergrund entstanden die beiden Studienprojekte *Muntermacher* (Osnabrück) und *SchuCo* (Mülheim an der Ruhr), die in diesem Sammelband dokumentiert werden. Ziel dieser Forschung war es, auf der Grundlage regional verankerter Erhebungen das subjektive Erleben von Kindern und Jugendlichen während der Pandemie systematisch zu erfassen – über quantitative und qualitative Verfahren mit Fokus auf soziale Disparitäten, Geschlechterdifferenzen, Lernstrategien, Bildungsaneignung und psychosozialer Bewältigung.

Der Sammelband gliedert sich in vier Abschnitte: eine Einordnung des Forschungsstands (Kapitel 2), eine Darstellung des Studiendesigns (Kapitel 3), eine Präsentation empirischer Befunde in fünf thematisch fokussierten Beiträgen (Kapitel 4 bis 9), abschließend eine Analyse der Implikationen für das schulische Krisenmanagement (Kapitel 10) und eine Zusammenfassung mit Implikationshinweisen (Kapitel 11).

Kapitel 2: Die Corona-Pandemie aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen: Eine Synthese empirischer Forschungsbefunde

Den Auftakt bildet eine synoptische Darstellung empirischer Studien zur Pandemieerfahrung junger Menschen und zu den psychosozialen Folgen der Pandemie im deutschsprachigen Raum. Die Autor*innen heben hervor, dass besonders Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Haushalten unter den pandemiebedingten Einschränkungen litten – sowohl in Bezug auf das schulische Lernen als auch auf ihre psychische Gesundheit, ihre sozialen Beziehungen und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen. Der Beitrag macht deutlich, dass die Pandemie wie ein „Brennglas“ wirkte, das bestehende Ungleichheiten nicht nur sichtbar machte, sondern intensivierte.

Kapitel 3: Studiendesign und Hintergründe der Studien Muntermacher und SchuCo

Im dritten Beitrag stellen Nonte, Reintjes, Grommé und Karutz das methodische Vorgehen der Studien Muntermacher I/II und SchuCo vor. Die Befragungen wurden in enger Zusammenarbeit mit lokalen Bildungsakteur*innen, Schulverwaltungen und Stiftungen durchgeführt. Dabei wurden sowohl quantitative Skalen als auch offene, narrative Elemente verwendet, um eine möglichst umfassende Sicht auf das pandemische Erleben junger Menschen zu erhalten. Die Autor*innen betonen die Bedeutung regional verankerter Bildungsforschung, um lokale Bedarfe sichtbar zu machen und kommunale Bildungssteuerung evidenzbasiert zu unterstützen. Auch für das unmittelbare Krisenmanagement können aus den Studien wertvolle Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Kapitel 4: Geschlechtsbezogene Unterschiede des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext der COVID-Pandemie: Betrachtungen jenseits der binären Geschlechterordnung

Grommé und Vantroyen beleuchten geschlechtsbezogene Unterschiede im pandemiebedingten Erleben. Insbesondere Mädchen und nicht-binäre Jugendliche berichten signifikant höhere emotionale und psychosomatische Belastungen. Der Beitrag macht deutlich, dass gängige quantitative Verfahren häufig an der binären Geschlechterlogik festhalten – und plädiert für eine differenziertere Erfassung von Geschlechteridentitäten in zukünftigen Bildungsstudien.

Kapitel 5: Betrachtungen diversitätsspezifischer Ungleichheiten von Dimensionen des Befindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne

Im fünften Beitrag untersuchen Grommé, Nonte und Reintjes Unterschiede im schulischen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Merkmalen. Auf der Grundlage von Daten aus Osnabrück und Mülheim zeigen sie, wie stark sich das subjektive Sicherheitsgefühl, die schulische Zugehörigkeit und die emotionale Stabilität zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Gruppen unterscheiden. Theoretisch fundiert durch Bourdieus Kapitaltheorie argumentieren die Autor*innen, dass schulisches Wohlbefinden eng mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital verknüpft ist – eine Erkenntnis mit weitreichenden Implikationen für Schulentwicklung und Bildungssteuerung.

Kapitel 6: Kommunales Krisenmanagement: Die Befragung von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr zu Unterstützungsbedarfen in Anbetracht von Quarantäne, Isolation und (Teil-)Schulschließungen

Nonte, Reintjes, Karutz und Grommé analysieren im Rahmen der Studie „Schule und Corona“ (SchuCo) die Auswirkungen von Quarantäne, Isolation und Schulschließungen auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr. Die Ergebnisse zeigen: Während das häusliche Wohlbefinden insgesamt hoch ist, erleben insbesondere Grundschüler*innen Schulschließungen als stark belastend. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten waren häufiger von Isolation betroffen und wiesen niedrigere Impfquoten sowie mehr Fehltage auf. Unterstützungsbedarfe konzentrieren sich auf emotionale Begleitung im familiären und schulischen Umfeld, wobei Jugendliche gezielt psychosoziale Hilfsangebote an Schulen einfordern. Die Studie verweist auf die Notwendigkeit regional koordinierter Unterstützungsstrategien und eine stärkere Berücksichtigung kindlicher Perspektiven im Krisenmanagement.

Kapitel 7: Selbstreguliertes Lernen im Distanzunterricht: Schwierigkeiten und Chancen aus Perspektive der Schüler*innen

Koch, Reintjes, Nonte und Stebner untersuchen die Bedingungen für selbstreguliertes Lernen (SRL) während der pandemiebedingten (Teil-)Schulschließungen. Die Ergebnisse zeigen: Viele Schüler*innen waren mit den Anforderungen selbstorganisierten Lernens überfordert, insbesondere ohne häusliche Unterstützung. Lernstrategien, metakognitive Reflexionsfähigkeit und strukturelle Unterstützung erwiesen sich als entscheidende Erfolgsfaktoren für gelingendes Lernen auf Distanz. Der Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen Förderung von SRL-Kompetenzen – nicht nur für Krisenzeiten, sondern als Grundpfeiler moderner Schulbildung.

Kapitel 8: Eine neue Welt? Bildungstheoretische Analysen der Artikulation und Aneignung der Corona-Krise von Kindern und Jugendlichen

Thiersch und Krinninger rekonstruieren in einem qualitativ-bildungstheoretischen Zugang, wie Kinder und Jugendliche die Corona-Krise als „ihre" Krise erfahren und deuten. Fünf zentrale Deutungsmuster werden herausgearbeitet – von Verunsicherung über Resignation bis hin zu aktiver Sinngebung. Angelehnt an Charles Taylors Artikulationskonzept zeigt der Beitrag, wie Heranwachsende in der Pandemie neue Selbst- und Weltverhältnisse entwickeln – und dass darin Bildung als subjektive Weltaneignung sichtbar wird.

Kapitel 9: Selbstpositionierungen und Bewältigungsformen von Jugendlichen in Krisen: Sozialisationstheoretische Einbettungen und typologische Bestimmungen

Thiersch erweitert diese Perspektive durch eine sozialisationstheoretisch fundierte Typologie jugendlicher Krisenverarbeitung. Anhand qualitativer Fallanalysen werden vier Typen identifiziert: die „Ohnmacht in der Ordnungskrise", der „Aufschub in der Entbehrungskrise", der „Protest in der Benachteiligungskrise" und die „Aneignung in der Ermöglichungskrise". Der Beitrag zeigt, dass Adoleszenz strukturell als krisenhafte Lebensphase zu verstehen ist, in der gesellschaftliche Krisen mit Ablösungs- und Individuationsprozessen verschränkt sind.

Gemeinsam mit Beitrag 8 verdeutlicht dieser Zugang, wie individuell und vielgestaltig das Erleben der Pandemie ausfällt.

Kapitel 10: Implikationen für das Krisenmanagement

Eine Perspektivenerweiterung bietet Kapitel 10, ein Beitrag von Karutz, der aus Sicht des Bevölkerungsschutzes und der Gefahrenabwehrplanung analysiert, welche Lehren das Bildungssystem aus der Pandemie ziehen muss. Er kritisiert die weitgehende Ausblendung psychosozialer und pädagogischer Perspektiven in den Krisenstäben und fordert eine stärkere Integration bildungswissenschaftlicher Expertise in Entscheidungsgremien. Schulen sollten als Teil kritischer Infrastruktur verstanden werden; als Orte, die Kindern und Jugendlichen gerade in großflächigen, langfristig anhaltenden Krisenlagen Schutz, Halt und Orientierung bieten und die nicht zuletzt sogar einen wesentlichen Beitrag zu gelingender Krisenbewältigung leisten könnten. Aus diesem Grund darf schulisches Krisenmanagement auch nicht allein auf technische und organisatorisch-administrative Lösungsansätze beschränkt bleiben. Vielmehr müssen insbesondere pädagogische und psychosoziale Aspekte in Prozessen der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden.

Kapitel 11: Fazit: Bilanz einer Krise: Schule in Verantwortung auf allen Ebenen

Die Beiträge dieses Sammelbandes haben die Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche eindrücklich dargelegt: Hinsichtlich der sozialen und emotionalen Belastung wurde deutlich, dass die Pandemie die soziale Entwicklung und das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen stark beeinträchtigt hat. Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein wichtiger sozialer Raum, der Stabilität und soziale Kontakte sowie die Möglichkeit für Beziehungen außerhalb des familiären Umfelds und der Nachbarschaft bietet. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass sich bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungssystem während der Pandemie verschärft haben. Kinder aus benachteiligten Familien hatten oft schlechtere Voraussetzungen für Distanzlernen und wurden stärker von den Folgen der Krise betroffen. Ein weiterer zentraler Punkt sind die veränderten Lernbedürfnisse. Auch hier hat die Pandemie gezeigt, dass das Bildungssystem flexibler und anpassungsfähiger sein muss, um auf die veränderten Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Aus den empirischen Befunden werden Handlungsempfehlungen für den Bereich Schule, die Bildungspolitik und die Bildungsforschung abgeleitet. Als besonders relevant wird herausgestellt, dass Bildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist und Schule weit mehr als ein Ort des Lernens.

Wir danken an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren für die fundierten Beiträge, die vielfältigen Perspektiven und die hohe fachliche Qualität. Ebenso möchten wir uns bei den beteiligten städtischen Ämtern sowie den Elternvertretungen in den Städten Osnabrück und Mülheim an der Ruhr für ihre Unterstützung bedanken: Ohne diese Unterstützung hätten unsere Studien nicht durchgeführt werden können. Wir sind überzeugt, dass dieser Sammelband einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung

der COVID-19-Pandemie aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und theoretischer Arbeiten und Bezüge liefern wird, und hoffen, dass er eine breite Leserschaft findet.

Das Herausgeberteam
Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé und Harald Karutz

Literatur

Maaz, K. (2025). „Ob mit oder ohne Krise, dem Bildungssystem fehlt nach wie vor eine nachhaltige, langfristige Strategie“ [Interview]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). https://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/mediathek-1/gespraeche-mit-dipf-forschenden/ob-mit-oder-ohne-krise-dem-bildungssystem-fehlt-nach-wie-vor-eine-nachhaltige-langfristige-strategie

2 Die Corona-Pandemie aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen

Eine Synthese empirischer Forschungsbefunde

Christian Reintjes, Sonja Nonte, Eva Grommé & Harald Karutz

Abstrakt: Das Kapitel bietet eine umfassende Synthese empirischer Studien zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum. Im Mittelpunkt steht das subjektive Erleben junger Menschen während der Schulschließungen, sozialer Isolation und familiärer Belastungen. Der Beitrag zeigt, dass insbesondere psychische Belastungen, Lernrückstände und soziale Ungleichheiten das Leben der Kinder und Jugendlichen stark prägten. Empirische Befunde belegen deutliche Unterschiede im Umgang mit Distanzunterricht, Selbstregulation und emotionaler Unterstützung – oft abhängig von sozialem Hintergrund und familiären Ressourcen. Die psychischen Folgen wie Angststörungen und depressive Symptome zeigen sich teils bis weit nach der Pandemie. Der Beitrag verdeutlicht, wie wichtig es ist, Kinder und Jugendliche nicht nur als Betroffene zu betrachten, sondern ihre Perspektiven systematisch in Bildungs- und Krisenmanagementprozesse zu integrieren.

Schlagwörter: Corona-Pandemie, Kinder und Jugendliche, psychische Gesundheit, Distanzunterricht, Bildungsungleichheit, Selbstregulation, soziale Isolation

2.1 Einleitung

Die Corona-Pandemie stellte Kinder und Jugendliche vor erhebliche Herausforderungen, die sowohl ihre psychische Gesundheit als auch ihre Bildungsbiografien und sozialen Beziehungen maßgeblich beeinflussten. Von den Schulschließungen über die Einschränkung sozialer Kontakte bis hin zu familiären Belastungen veränderte die Krise den Alltag junger Menschen grundlegend (Reintjes, Porsch et al., 2021). International wurden im Zuge von Übersichtsarbeiten während der Pandemie erhöhte Werte von Depressionen und Angstzuständen (Madigan et al., 2023; Racine et al., 2021), eine Verschlechterung der mentalen Gesundheit (Kauhanen et al., 2023; Oliveira et al., 2022) und ein geringeres Wohlbefinden (Rajmil et al., 2021; Viner et al., 2022) bei Kindern und Jugendlichen festgestellt.

Neben den direkten Belastungen durch Isolation und veränderte Lernbedingungen rücken inzwischen auch die langfristigen Folgen der Pandemie in den Fokus der Forschung. So zeigen erste Befunde, dass die psychosozialen Auswirkungen über die Pandemie hinaus nachwirken und viele Kinder und Jugendliche noch immer mit Ängsten, Lernrückständen und eingeschränkten sozialen Möglichkeiten kämpfen (Helbig, 2021; Kaman et al., 2024a, b).

Als globales Phänomen zeigten sich große bildungspolitische Unterschiede in Reaktion auf die international steigenden COVID Infektionszahlen im Frühjahr 2020, aber auch im Verlauf der Pandemie bis zu dessen Ende im Mai 2022. Deutschland war mit 74 Tagen vollständigem und 109 Tagen eingeschränktem Schulbetrieb nach Polen das Land mit den längsten (Teil-)Schulschließungen in Europa (Freundl et al., 2021). Übersichtsarbeiten zeigen, dass sich abhängig von den schulischen Hygieneschutzmaßnahmen im Laufe der Pandemie international regionale Unterschiede in Bezug auf die Belastung von Kindern und Jugendlichen verzeichnen lassen (Chaabane et al., 2021; Deng et al., 2023). Aufgrund der regionalen Disparitäten soll daher in diesem Beitrag ein Fokus auf empirische Ergebnisse aus dem deutschen Bildungskontext gelegt werden.

Die strukturellen Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem waren enorm. Wie Reintjes (2022) hervorhebt, führte die Pandemie zu einer massiven Belastung aller Akteur*innen im Bildungssystem. Insbesondere Schulministerien und Schulleitungen sahen sich mit widersprüchlichen Steuerungsparametern konfrontiert – zwischen der Verpflichtung, Bildung trotz geschlossener Klassenräume zu gewährleisten, und der Priorität des Infektionsschutzes. Die Verantwortung für die Umsetzung von Maßnahmen, etwa Distanzunterricht oder Wechselmodelle, wurde dezentral auf die Schulleitungen übertragen, was zu erheblichen Herausforderungen führte. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich pandemiebedingte (Teil-)Schulschließungen unterschiedlich auf einzelne Schulformen und Standorte auswirkten. Schulen in sozial schwächeren Regionen oder mit schlechterer digitaler Ausstattung waren besonders stark betroffen und mussten größere Hürden im Lern- und Lehrbetrieb überwinden. So zeigt die Studie von Schräpler et al. (2021) auf Grundlage der COSMO-Befragung[1] in Nordrhein-Westfalen, dass die Schulschließungen nicht gleichmäßig verteilt waren. Insbesondere Schulen mit hohen Anteilen an sozial benachteiligten Schüler*innen waren stärker von Teil- oder vollständigen Schulschließungen betroffen. Die Untersuchung hebt hervor, dass in vielen Fällen nicht nur das Infektionsgeschehen, sondern auch strukturelle Faktoren der Schulen und ihr Umfeld eine Rolle spielten. So zeigte sich im weiteren Verlauf der Pandemie auch ein Zusammenhang zwischen der Schulform und den Impfquoten: So waren bspw. Schüler*innen der Realschule seltener geimpft als Gymnasiast*innen, was wiederum dazu

1 Die Analysen zu (Teil-)Schulschließungen speisen sich aus den Daten der sogenannten COSMO-Befragung („Corona-Schnellmeldung online"). Diese Datenerhebung an Schulen wurde während der Pandemie-Zeit in allen Bundesländern implementiert.

führte, dass sie aufgrund von längerer oder häufiger vorkommender Quarantäne und Isolation vermehrt in der Schule fehlten (Nonte et al., 2023).

Die pandemiebedingten Einschränkungen wirkten sich nicht nur auf die schulische, sondern auch auf die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder aus. Laut Reintjes (2022) wurden zentrale Bedürfnisse und Entwicklungsanforderungen von Kindern durch die Minimierung sozialer Kontakte und den eingeschränkten Zugang zu Bildungseinrichtungen stark beeinträchtigt. In Bezug auf das Alter und das Wohlbefinden während der Pandemie lassen sich keine eindeutigen Zusammenhänge feststellen: Während es einige Studien und Übersichtarbeiten gibt, die eine höhere Belastung von Grundschulkindern berichten (Orban et al., 2023; Rajmil et al., 2021), stellen vor allem Studien zur mentalen Gesundheit eine höhere Belastung von Jugendlichen fest (Park et al., 2024; Racine et al., 2021).

Die COVID-19-Pandemie hatte weitreichende Folgen für Kinder und Jugendliche, die sich in unterschiedlichen Lebensbereichen zeigten. Neben den direkten gesundheitlichen Auswirkungen der Pandemie waren es vor allem die sozialen Einschränkungen, Schulschließungen und Veränderungen im familiären Umfeld, die sich auf das Wohlbefinden und die Bildungschancen junger Menschen auswirkten. Empirische Studien zeigen, dass insbesondere psychische Belastungen, der Distanzunterricht und soziale Isolation zentrale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche darstellten. Während einige Heranwachsende Anpassungsstrategien entwickelten und von neuen Lernformen profitierten, litten andere unter Lernrückständen, fehlender sozialer Interaktion und emotionaler Erschöpfung. Die folgenden Abschnitte fassen zentrale empirische Befunde zu den psychosozialen und bildungsbezogenen Auswirkungen der Pandemie zusammen.

Ziel dieses Beitrags ist es, wesentliche empirische Erkenntnisse aus mehreren Studien aus dem deutschsprachigen Raum zusammenzufassen, die die Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche untersucht haben. Ein Fokus wird hierbei auf die Informationen gelegt, die Kinder und Jugendliche selbst gegeben haben. Dabei werden insbesondere psychosoziale, schulische und familiäre Aspekte betrachtet.

Studien, in denen lediglich Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen dazu befragt worden sind, wie sie die Situation von Kindern und Jugendlichen bewerten, sind in die Darstellung nicht einbezogen worden, weil sie zwar die subjektive Wahrnehmung dieser Studienteilnehmenden, aber eben nicht unbedingt das tatsächliche Erleben von Kindern und Jugendlichen beschreiben. Insbesondere die mit Krisenerfahrungen verbundenen Belastungen junger Menschen und mögliche psychische Auswirkungen von Krisen werden von Erwachsenen teilweise unzutreffend eingeschätzt (Kassam-Adams et al., 2006).

2.2 Auswirkungen auf (Schul-)Alltag und Lernen

Die Corona-Pandemie traf das Bildungssystem weitgehend unvorbereitet und stellte Schulen vor enorme Herausforderungen. Um den Unterricht aufrechtzuerhalten, mussten kurzfristig alternative Beschulungsformen entwickelt werden, die ein hohes

Maß an familialer Unterstützung und eine flexible Planung unter Unsicherheit erforderten. Abhängig vom Infektionsgeschehen kamen verschiedene Modelle zum Einsatz: Neben der Fortsetzung des Präsenzunterrichts wurden Wechselmodelle implementiert, bei denen Schüler*innen abwechselnd in der Schule und zu Hause lernten. In Phasen mit besonders hohen Infektionszahlen wurde der Unterricht – mitunter sehr kurzfristig – auf Distanzformate umgestellt. Die Unterrichtsorganisation war somit von hoher Dynamik geprägt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Ein internationaler Vergleich verdeutlicht, dass Deutschland im Bildungsbereich besonders stark von Schulschließungen betroffen war. Während deutsche Schulen zwischen Januar 2020 und Mai 2021 an insgesamt 183 Tagen teilweise oder vollständig geschlossen waren, fiel diese Zahl in Frankreich (56 Tage), Spanien (45 Tage) oder Schweden (31 Tage) deutlich geringer aus (Freundl et al., 2021).

Ein entscheidender Faktor für die Qualität des Distanzunterrichts war die digitale Kompetenz der Lehrkräfte. Da digitale Bildung vor der Pandemie in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung nur eine untergeordnete Rolle spielte, variierten die Lernbedingungen erheblich (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Besonders der Distanzunterricht stellte eine große Herausforderung dar und hatte weitreichende Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler: Er beeinflusste nicht nur die Lernorganisation und den Bildungserfolg, sondern auch emotionale Faktoren wie Motivation und psychisches Wohlbefinden. Zahlreiche Studien analysieren diese Effekte aus verschiedenen Perspektiven und liefern detaillierte Einblicke in die Unterrichtsgestaltung, selbstreguliertes Lernen, soziale Ungleichheiten und die psychologischen Auswirkungen des Distanzunterrichts.

2.2.1 Digitale Bildung und Unterrichtsgestaltung im Distanzunterricht

Das systematische Review „Wie hat sich das pandemiebedingte Distance-Schooling auf die digitale Bildung im Grundschulalter ausgewirkt?“ von Dertinger et al. (2023) analysiert, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf die digitale Bildung von Grundschulkindern hatte. Die Studie fasst vorhandene empirische Forschung zusammen, um ein umfassendes Bild über die veränderten Lehr- und Lernbedingungen während der Schulschließungen zu erhalten.

Das Review basiert auf einer systematischen Literaturanalyse, die zwischen Februar und März 2022 durchgeführt wurde. Es wurden Studien eingeschlossen, die sich empirisch mit Distance-Schooling im Grundschulalter (5–10 Jahre) in Deutschland befassten und zwischen Januar 2020 und Februar 2022 veröffentlicht worden sind. Insgesamt wurden 31 Studien ausgewählt, die verschiedene methodische Ansätze verfolgten. Der Großteil der berücksichtigten Studien war quantitativ ($n = 17$), während nur wenige qualitative ($n = 10$) oder Mixed-Methods-Ansätze ($n = 4$) verwendeten. Besonders häufig wurden die Perspektiven von Eltern (17 Studien), Lehrkräften (10 Studien) und etwas seltener die der Schülerinnen und Schüler (7 Studien) untersucht. Die Analyse erfolgte entlang der beiden zentralen Bildungskontexte Schule und Fa-

milie, wobei untersucht wurde, wie sich das Distance-Schooling auf Unterrichtsgestaltung, digitale Mediennutzung, Unterstützungssysteme und soziale Ungleichheiten auswirkte.

Empirische Befunde:

Nutzung digitaler Medien

Das Review zeigt, dass der Distanzunterricht überwiegend als Notlösung umgesetzt wurde. Viele Schulen griffen zunächst auf einfache Kommunikationswege wie E-Mail, Telefon oder postalische Materialsendungen zurück, während der Einsatz von Lernplattformen und Videokonferenzen erst im Verlauf der Pandemie anstieg. Während weiterführende Schulen besser vorbereitet waren, mangelte es in Grundschulen an technischer Infrastruktur und medienpädagogischen Konzepten. In der Folge führte die Krise zu einem Schub in der digitalen Schulentwicklung, z. B. durch die Nutzung von Fördermitteln aus dem DigitalPakt Schule.

Lehrkräfte und Unterrichtsgestaltung

Viele Lehrkräfte empfanden sich zu Beginn der Pandemie als schlecht vorbereitet, insbesondere hinsichtlich digitaler Didaktik und Infrastruktur. Die Untersuchung zeigt, dass Grundschullehrkräfte durchschnittlich 3 bis 4 Stunden pro Woche für die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern aufwendeten, wobei sie vor allem auf asynchrone Lernformate wie Arbeitsblätter setzten. Zudem wurde im Distance-Schooling vorrangig auf Wiederholung und Übung gesetzt, während neue Unterrichtsinhalte seltener eingeführt wurden. Während sich die digitale Ausstattung an Schulen im Laufe der Pandemie verbesserte, blieb die Integration digitaler Medien in den Unterricht herausfordernd. Anfangs gab es „Kontaktlücken", da nicht alle Kinder digital erreicht werden konnten.

Lernzeit und soziale Ungleichheiten

Grundschulkinder verbrachten im Durchschnitt 2.5 Stunden täglich mit schulischen Aufgaben, während es vor der Pandemie etwa 7.4 Stunden waren. Der Großteil der Betreuung erfolgte durch Eltern oder Geschwister, wobei jüngere Kinder deutlich mehr Unterstützung benötigten als ältere. Kinder aus bildungsnahen Haushalten erhielten häufig gezielte Unterstützung, während Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schwächeren Familien teilweise gar keinen Zugang zu digitalen Lernangeboten hatten. Die Pandemie führte in vielen Familien zu einer höheren Belastung, insbesondere durch zunehmende Ängste, Zukunftssorgen und Konflikte. Trotz der Herausforderungen berichteten einige Studien, dass Eltern ihre Rolle im Lernprozess bewusster wahrnahmen und sich stärker mit schulischen Inhalten auseinandersetzten.

2.2.2 Lernorganisation und individuelle Bewältigungsstrategien

Die qualitative Studie von Hüpping et al. (2022) untersuchte, wie Grundschulkinder die Homeschooling-Phasen während der Pandemie erlebten. Die Studie verwendete ein qualitatives Forschungsdesign, das auf Interviews, Kinderzeichnungen und eine partizipative Datenauswertung zurückgriff. Die Stichprobe bestand aus 36 Kindern im Alter zwischen 6 und 10 Jahren aus unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen. Ziel war es, die individuellen Herausforderungen, Belastungen und Bewältigungsstrategien der Grundschulkinder zu erfassen.

Empirische Befunde:

Herausforderungen des Homeschooling

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder große Schwierigkeiten hatten, ihren Tagesablauf selbstständig zu strukturieren. Über 70% der befragten Kinder berichteten von Konzentrationsproblemen, insbesondere durch Ablenkungen im häuslichen Umfeld. Die eingeschränkte Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler*innen führte bei vielen Kindern zu Motivationsverlust.

Emotionale Belastung und Isolation

Mehr als die Hälfte der Kinder fühlte sich während des Distanzunterrichts isoliert. Besonders das Fehlen von Freundschaften in der Schule wurde als belastend empfunden. Ein Drittel der befragten Kinder gab an, sich „unwohl“ oder „traurig“ zu fühlen, wenn sie alleine zu Hause lernen mussten.

Kreative Bewältigungsstrategien

Einige Kinder entwickelten individuelle Methoden zur Anpassung an das Homeschooling, darunter das Einrichten eigener „Schulräume“ zu Hause, das Einbeziehen von Kuscheltieren als „Zuhörer“ oder das Nachstellen von Unterrichtssituationen mit Geschwistern.

2.2.3 Selbstreguliertes Lernen und Konzentrationsfähigkeit

Die quantitative Studie von Lenzgeiger, Lohrmann und Miller (2024) untersuchte, wie Grundschulkinder ihr selbstreguliertes Lernen (SRL) während der Pandemie wahrnahmen. Ziel war es, Unterschiede zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen zu Hause zu identifizieren und zu analysieren, welche Faktoren das SRL beeinflussen. Die Untersuchung wurde als querschnittlich-quantitative Studie mit einer Stichprobe von 204 Grundschülerinnen und Grundschülern aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Befragung fand im Mai 2021 nach einer längeren Phase des Distanz- und Wechselunterrichts statt. Die Schülerinnen und Schüler

kamen aus 19 Klassen von sechs Grundschulen in Bayern, die überwiegend ländlich geprägt waren. Die Erhebung erfolgte mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens, der verschiedene Aspekte des selbstregulierten Lernens erfasste. In diesem Fragebogen gaben die Lernenden ihre Wahrnehmung zu selbstreguliertem Lernen, Konzentration und Unterstützung in der Schule und zu Hause auf einer fünfstufigen Likert-Skala an. Die untersuchten Dimensionen umfassten verschiedene Phasen des SRL (z. B. Setzen von Lernzielen, Strategieanwendung, Überwachung und Bewertung der eigenen Lernprozesse) sowie die wahrgenommene Konzentrationsfähigkeit und die Unterstützung durch Bezugspersonen bzw. Lehrkräfte. Zusätzlich wurde der Einfluss der Lernumgebung, insbesondere die Verfügbarkeit eines eigenen Lernplatzes, berücksichtigt.

Empirische Befunde:

Unterschiede zwischen Schule und Zuhause

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder ihr Lernen zu Hause als stärker selbstreguliert empfanden als in der Schule. Dies deutet darauf hin, dass das häusliche Umfeld für viele Kinder mehr Freiräume bot, um eigenständige Lernprozesse zu steuern. Besonders in den Phasen der Lernzielsetzung, Strategieplanung und Anwendung von Lernstrategien berichteten die Kinder von einem höheren Maß an Selbstregulation. Allerdings fiel es den Kindern schwer, ihre Lernstrategien anzupassen oder ihren Lernerfolg kritisch zu bewerten. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule noch nicht ausreichend darauf vorbereitet wurden, ihre Lernstrategien eigenständig zu reflektieren und zu optimieren.

Konzentrationsfähigkeit

65% der Kinder gaben an, dass sie sich in der Schule besser konzentrieren konnten als zu Hause. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Schulalltag durch feste Strukturen und klare Abläufe geprägt ist, während das häusliche Umfeld potenziell mehr Ablenkungen bietet. Die Ablenkungen durch Geschwister, Spielzeug oder digitale Medien erschwerten das selbstständige Arbeiten im Homeschooling erheblich.

Unterstützung durch Lehrkräfte und Bezugspersonen

Ein weiterer wichtiger Befund betrifft die Unterstützung durch Lehrkräfte und Bezugspersonen. Die Schülerinnen und Schüler gaben an, sich zu Hause stärker unterstützt zu fühlen als in der Schule. Dies könnte darauf hindeuten, dass Eltern und andere Bezugspersonen während der Schulschließungen verstärkt in die Lernprozesse eingebunden waren. Gleichzeitig bleibt unklar, inwieweit diese Unterstützung tatsächlich lernförderlich war oder ob sie Lernprozesse eher beeinträchtigt hat.

Einfluss der Lernumgebung

Interessanterweise zeigte die Analyse im Gegensatz zur JuCo-Studie (Lips et al., 2022), dass der Lernplatz zu Hause keinen signifikanten Einfluss auf das selbstregulierte Lernen hatte. Dies bedeutet, dass andere Faktoren – etwa die Art der Unterstützung oder individuelle Selbstregulationsfähigkeiten – eine größere Rolle spielten als die physische Umgebung.

Diese Befunde verdeutlichen, dass SRL im schulischen Kontext gezielt gestärkt werden sollte, indem Kinder Strategien zur Reflexion und Anpassung ihres Lernverhaltens vermittelt bekommen. Zudem sollten Lehrkräfte und Eltern verstärkt darauf achten, Kinder zur eigenständigen Lernprozesskontrolle anzuregen, anstatt ihnen zu viele direkte Hilfestellungen zu geben.

2.2.4 Emotionale Faktoren und Selbstwirksamkeit im Distanzunterricht

Die quantitative Studie von Tannert und Gröschner (2023) untersuchte die emotionalen Faktoren und das Selbstwirksamkeitserleben von 279 Schülerinnen und Schülern aus Thüringen im Kontext des Distanzunterrichts während der COVID-19-Pandemie. Die Datenerhebung erfolgte im Juni 2020 mittels Papier- und Online-Fragebögen. Ziel der Studie „Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern" war es, zu analysieren, wie die Lernenden den Fernunterricht wahrnahmen und welche Faktoren ihr Selbstwirksamkeitserleben sowie ihre emotionalen Reaktionen beeinflussten. Die Ergebnisse liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, welche Herausforderungen und Chancen der Distanzunterricht für Schülerinnen und Schüler mit sich brachte.

Das Forschungsdesign basiert auf dem Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009). Dabei wurden die Zusammenhänge zwischen schulischer und familiärer Unterstützung, dem Selbstwirksamkeitserleben, emotionalen Reaktionen (Freude und Angst) sowie dem wahrgenommenen Lernertrag analysiert.

Empirische Befunde:

Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen

Die Ergebnisse zeigen, dass Freude am Lernen signifikant mit einem positiven Lernerfolg im Distanzunterricht korrelierte, während Angst keine signifikante Rolle spielte. Schülerinnen und Schüler mit einem stärkeren Selbstwirksamkeitserleben berichteten zudem über mehr Freude und einen höheren Lernertrag. Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Lernens im Distanzunterricht haben.

Bedeutung von Unterstützungssystemen

Schülerinnen und Schüler, die eine starke familiäre Unterstützung erfuhren, berichteten von einer höheren Selbstwirksamkeit. Mehr als 50% der jüngeren Kinder hatten jedoch Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation, während ältere Lernende besser mit den Anforderungen des Distanzunterrichts zurechtkamen.

2.2.5 Unterschiede zwischen den Lockdown-Phasen: Fortschritte und anhaltende Probleme

Die Studie von Wacker et al. (2023) untersuchte die Erfahrungen von 400 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg während der zweiten Schulschließung im Winter 2020/21. Die Untersuchung erfolgte mittels einer quantitativen und qualitativen Online-Befragung. Im Fokus standen dabei die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause sowie Veränderungen gegenüber der ersten Schulschließung im Frühjahr 2020. Durch offene und standardisierte Fragen wurde erfasst, welche Fortschritte es im Distanzunterricht gab und welche Herausforderungen fortbestanden.

Empirische Befunde:

Verbesserungen im Distanzunterricht

Während zu Beginn der Pandemie E-Mails und Arbeitsblätter dominierten, berichtete die Mehrheit der Lernenden nun von der Nutzung von Microsoft Teams, Moodle oder IServ. Diese Entwicklung zeigt, dass Schulen zwischen den beiden Lockdowns Fortschritte bei der Implementierung digitaler Strukturen gemacht haben. Gleichzeitig wiesen einige Befragte darauf hin, dass technische Probleme weiterhin ein Hindernis darstellten, insbesondere in Haushalten mit schlechter Internetverbindung oder mangelnder digitaler Ausstattung. Zudem wurde kritisiert, dass die Nutzung der Plattformen uneinheitlich war, sodass sich Lernende zwischen verschiedenen Systemen und Kommunikationskanälen orientieren mussten.

Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen der ersten und zweiten Phase des Distanzunterrichts war die Intensität der Begleitung durch Lehrkräfte. Die Studie zeigt, dass sich die Anzahl und Dauer von Videokonferenzen im zweiten Lockdown deutlich erhöht hatte. Während viele Lernende im Frühjahr 2020 nur sporadisch an Online-Unterricht teilnahmen, gaben sie nun an, regelmäßige Meetings mit ihren Lehrkräften zu haben, insbesondere in den Hauptfächern. In einigen Fächern wurden zudem interaktive Elemente wie Gruppenarbeiten oder Diskussionen in Videokonferenzen genutzt, was von vielen als positive Entwicklung wahrgenommen wurde.

Auch in der Nachbereitung des Lernstoffs zeigte sich eine Verbesserung gegenüber dem ersten Lockdown. Viele Schülerinnen und Schüler empfanden die Qualität und Häufigkeit des Feedbacks durch ihre Lehrkräfte als höher. Dies galt insbesondere für die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch, in denen häufig Rückmel-

dungen zu eingereichten Aufgaben gegeben wurden. In den Nebenfächern hingegen blieb die Rückmeldung oft aus oder beschränkte sich auf formale Korrekturen ohne detaillierte Erläuterungen. Einige Lernende bemängelten zudem, dass das Feedback zwar häufiger kam, aber weiterhin wenig individuell war und oft nur aus allgemeinen Bemerkungen bestand.

Ungleichheiten zwischen Schulformen

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhielten häufiger strukturierte Betreuung, während Lernende aus Haupt- und Realschulen oft weniger Unterstützung erfuhren. Während Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie ältere Schülerinnen und Schüler insgesamt eine bessere Betreuung erlebten, berichteten jüngere Lernende und solche aus anderen Schulformen teils von einer geringeren Einbindung. Zudem waren Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten stärker von Problemen mit der digitalen Infrastruktur und fehlender Unterstützung betroffen.

Lernmotivation

Während sich einige Lernende besser an den Distanzunterricht gewöhnten, sank bei anderen die Motivation weiter. Besonders das Fehlen sozialer Kontakte wurde als belastend empfunden. Zudem berichteten einige Lernende von Konzentrationsproblemen und Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation, insbesondere wenn die Eltern nicht ausreichend Unterstützung leisten konnten. Schülerinnen und Schüler mit einem stabilen häuslichen Lernumfeld hatten hingegen weniger Probleme, sich an den Distanzunterricht anzupassen.

2.3 Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit

Die COVID-19-Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Die plötzlichen Veränderungen im Alltag, der Verlust sozialer Kontakte, Unsicherheiten hinsichtlich der Zukunft und schulische Herausforderungen führten zu einem Anstieg psychischer Belastungen. Die folgenden Studien analysieren diese Auswirkungen aus unterschiedlichen Perspektiven und beleuchten sowohl langfristige Trends als auch spezifische Veränderungen während der Pandemie.

2.3.1 Langfristige Trends und pandemiebedingte Veränderungen in der psychischen Gesundheit

Reiß et al. (2023) untersuchten die Entwicklung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland über einen Zeitraum von 20 Jahren, wobei

sie insbesondere die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie in den Fokus rückten. Die Analysen basieren auf drei großen epidemiologischen Studien: der Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA-Studie), die zwischen 2003 und 2017 als Teil der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) durchgeführt wurde, der Covid-19 and Psychological Health (COPSY-Studie), die seit 2020 speziell pandemiebedingte Veränderungen analysiert, und der Health Behaviour in School-aged Children-Studie (HBSC-Studie), die internationale Vergleichsdaten über das Gesundheitsverhalten von Schulkindern liefert.

Empirische Befunde:

Vor der Pandemie

Vor 2020 zeigten sich stabile Werte in der gesundheitsbezogenen Lebensqualität (HRQoL) und allgemeinen Lebenszufriedenheit, gemessen mit dem KIDSCREEN-10-Fragebogen und der Cantril Ladder. Psychische Auffälligkeiten, erfasst durch den Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), gingen langfristig sogar leicht zurück (Barkmann & Schulte-Markwort, 2012). Die gesundheitsbezogene Lebensqualität lag konstant auf einem hohen Niveau (Ravens-Sieberer et al., 2010), und auch die allgemeine Lebenszufriedenheit zeigte über die Jahre hinweg nur geringfügige Schwankungen (Ottova et al., 2012). Dies deutet darauf hin, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland bis 2018 insgesamt eine hohe Lebensqualität hatten und sich die psychische Gesundheit in den Jahren vor der Pandemie leicht verbessert hatte.

Während der Pandemie

Die erste COPSY-Erhebung (Frühjahr 2020) zeigte einen deutlichen Einbruch in der Lebensqualität. Besonders betroffen waren ältere Jugendliche (14–17 Jahre) und Mädchen, die vermehrt über emotionale Belastungen berichteten (Vogel et al., 2021). Psychische Auffälligkeiten stiegen von 18% auf 30% (Kaman et al., 2023). Angststörungen verdoppelten sich von 15% auf 30% (Racine et al., 2021). Depressive Symptome nahmen von 16% auf 24% zu (Deng et al., 2022). Der Mittelwert der gesundheitsbezogenen Lebensqualität sank signifikant, was darauf hindeutet, dass sich viele Kinder weniger gesund fühlten, mit ihrer Lebenssituation unzufrieden waren und unter den pandemiebedingten Einschränkungen litten (Ravens-Sieberer et al., 2022). Besonders besorgniserregend war der Anstieg von Angststörungen und depressiven Symptomen, die sich bei vielen Kindern in Form von sozialem Rückzug, Schlafstörungen, Antriebslosigkeit oder erhöhter Reizbarkeit äußerten (Ma et al., 2021). Der Lockdown führte dazu, dass Kinder nicht mehr regelmäßig ihre Freunde treffen konnten, der Schulalltag sich stark veränderte und Freizeitangebote weitgehend wegfielen (Rajmil et al., 2021). Besonders Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien waren hiervon betroffen, da sie häufig nicht über die nötigen Ressourcen verfügten, um die Herausforderungen des Homeschooling und des veränderten Alltags zu bewälti-

gen (Zok & Roick, 2022). Studien zeigen, dass gerade Kinder aus einkommensschwachen Haushalten stark unter den Folgen der Pandemie litten (Moore et al., 2022).

Nach der Pandemie

2021–2022 zeigten sich erste Erholungserscheinungen, aber die psychischen Belastungen erreichten auch zwei Jahre später nicht das Vorkrisenniveau. Besonders Mädchen und ältere Jugendliche waren weiterhin stärker betroffen (Ravens-Sieberer et al., 2021). Die gesundheitsbezogene Lebensqualität verbesserte sich ab 2021 langsam, blieb jedoch hinter den Werten von 2018 zurück. Auch psychische Auffälligkeiten gingen leicht zurück, blieben aber weiterhin deutlich über dem ursprünglichen Niveau. Angststörungen und depressive Symptome traten weiterhin häufiger auf als vor der Pandemie, was darauf hindeutet, dass viele Kinder langfristig unter den Folgen dieser Krise leiden (Schlack et al., 2022). Besonders auffällig ist, dass sich die psychischen Belastungen nicht gleichmäßig über alle Altersgruppen verteilten. Während sich jüngere Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren tendenziell schneller erholten, blieben die Belastungen bei Jugendlichen und insbesondere bei Mädchen länger bestehen (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Die Analysen von Reiß et al. (2023) zeigen somit eindrücklich, dass die Pandemie eine massive Belastung für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen darstellte. Während sich einige Bereiche langsam erholen, bleiben viele Defizite bestehen. Besonders besorgniserregend ist, dass Angststörungen und depressive Symptome auch nach dem Ende der strengen Maßnahmen weiterhin erhöht sind. Dies weist darauf hin, dass viele Kinder langfristig Unterstützung benötigen, um die Auswirkungen der Pandemie zu bewältigen. Sicherlich müssen die aktuellen Befunde aber auch im Zusammenhang mit weiteren Krisenerfahrungen betrachtet werden. In den vergangenen Jahren haben insbesondere auch Kriege in Nahost und in Europa sowie der Klimawandel zusätzliche Ängste und Sorgen bei Kindern und Jugendlichen ausgelöst (Schnetzer et al., 2024, Frick et al., 2022). Je mehr Zeit nach dem Ende der Pandemie vergeht, umso schwieriger wird es daher sein, psychische Auswirkungen monokausal allein auf die Pandemie zurückzuführen.

2.3.2 Wohlbefinden und soziale Beziehungen von Grundschulkindern und ihren Familien

Die Studie „Ermüdete Normalisierung – Wohlbefinden und soziale Beziehungen von Grundschulkindern und ihren Familien während der Covid-19-Pandemie“ (Budde et al., 2022) untersucht die langfristigen Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern. Dabei wird analysiert, wie Kinder und ihre Familien die Veränderungen in ihrem Alltag während der Pandemie wahrgenommen haben. Im Mittelpunkt stehen das Wohlbefinden der Kinder, ihre sozialen Beziehungen und die Art und Weise, wie sich die Pandemie auf ihre Sozialisationsprozesse ausgewirkt hat. Die Untersuchung basiert auf einer Kombination aus qualitativen Interviews mit 33 Grundschulkindern

und 17 Eltern sowie einer quantitativen Fragebogenerhebung mit 158 Teilnehmenden. Die Daten wurden sowohl während des ersten (Mai 2020) als auch des zweiten Lockdowns (April 2021) erhoben. Die Analyse erfolgte mittels Grounded Theory, wodurch zentrale Muster in den Erfahrungen der Kinder und Eltern herausgearbeitet wurden.

Empirische Befunde:

Soziale Isolation und Anpassungsmechanismen

Kinder erlebten eine Verkleinerung ihrer sozialen Welt. Freundschaften wurden seltener gepflegt, außerschulische Aktivitäten entfielen. Gleichzeitig verstärkten sich familiäre Bindungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Pandemie eine tiefgreifende Veränderung der kindlichen Lebenswelt bewirkte, die von den Forschenden als „ermüdete Normalisierung" beschrieben wird. Während der erste Lockdown noch als drastischer Einschnitt erlebt wurde, entwickelten sich mit der Zeit Mechanismen der Anpassung, die oftmals jedoch mit problematischen Emotionen und Kognitionen verbunden waren.

Psychische Erschöpfung

Handlungsroutinen, die sich im weiteren Pandemieverlauf entwickelt haben, waren häufig mit emotionaler Erschöpfung und Antriebslosigkeit verbunden. Die anhaltenden Einschränkungen führten außerdem dazu, dass viele Kinder weniger motiviert waren, neue Dinge zu lernen oder sich mit schulischen Anforderungen auseinanderzusetzen.

Schulische Herausforderungen und Bildungsungleichheit

Bildungsprozesse verlagerten sich stärker in die Familie. Während Lehrkräfte in der Schule normalerweise eine tragende Rolle für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern spielen, übernahmen in der Pandemie verstärkt die Eltern diese Aufgaben. Familien mit höherem sozialem Kapital konnten ihre Kinder besser unterstützen, während bildungsbenachteiligte Haushalte größere Schwierigkeiten hatten. Dies verstärkte bestehende Bildungsungleichheiten und führte in vielen Familien zu einem Gefühl der Überforderung.

Resilienzstrategien

Viele Kinder suchten kreative Wege, um ihre soziale Isolation zu kompensieren, beispielsweise durch digitale Kommunikation mit Freund*innen oder durch intensivere Bindungen innerhalb der Familie. Manche Eltern schufen feste Alltagsroutinen, um eine gewisse Normalität zu bewahren. Dennoch blieb in zahlreichen Familien das Ge-

fühl der sozialen Reduktion bestehen: Zwar wurden bestehende Beziehungen intensiver, jedoch fehlten viele Möglichkeiten, neue Kontakte knüpfen zu können.

2.3.3 Auswirkungen auf Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit von Jugendlichen

JuCo-Studien

Die JuCo-Studien („Jugend und Corona") wurden als Online-Befragungen durchgeführt und richteten sich an junge Menschen zwischen 15 und 30 Jahren.

- JuCo I: 5 128 Befragte, davon 59.9% Schüler*innen (Andresen et al., 2020)
- JuCo III: 6 159 Befragte, davon 31.2% Schüler*innen (Andresen et al., 2022)

Die Befragung erfolgte im Schneeballverfahren über soziale Netzwerke und Partnerorganisationen. Die Stichprobe war nicht repräsentativ, erlaubt aber wertvolle Einblicke in die Erfahrungen von Schüler*innen während der Pandemie (Andresen et al., 2022).

Empirische Befunde:

Zunahme psychischer Belastungen

Die JuCo-Studien zeigen, dass Schüler*innen während der Pandemie zunehmend unter psychischen Belastungen litten:

- *Steigende Belastung*: Während in JuCo II noch 41.2% der Schüler*innen angaben, sich psychisch besonders belastet zu fühlen, stieg dieser Wert in JuCo III auf 54% (Andresen et al., 2022).
- *Zunahme von Zukunftsängsten:* 57.4% der Schüler*innen berichteten in JuCo III über verstärkte Zukunftsängste, im Vergleich zu 45.6% in JuCo II (Andresen et al., 2022).

Soziale Isolation und fehlende Unterstützung

Die Pandemie führte zu erheblichen sozialen Einschränkungen für Schüler*innen:

- *Wegfall sozialer Kontakte:* 56.3% der Schüler*innen gaben an, dass soziale Kontakte während der Pandemie weggebrochen seien (Andresen et al., 2022).
- *Mangel an emotionaler Unterstützung:* 16.5% der Schüler*innen berichteten, dass sie keine ausreichende emotionale Unterstützung in ihrer Familie hätten. 22.9% beklagten fehlende professionelle Hilfe (Andresen et al., 2022).
- Eindruck, dass eigene Bedarfe und Bedürfnisse von Erwachsenen nicht wahrgenommen werden: Danach gefragt, ob ihre Sorgen wahrgenommen würden, gaben die jungen Menschen im Mittel an, dass dies nicht der Fall sei. Der Mittelwert lag bei 1.63 auf einer 5-stufigen Skala zwischen 0 (stimme gar nicht zu) und 4 (stimme

voll zu). Knapp ein Viertel der Befragten gab an, gar nicht den Eindruck zu haben, dass die eigenen Sorgen gehört werden (23.6%). Weitere 21.8% stimmten „eher nicht“ zu und 29.9% befanden sich im Mittelfeld (Andresen et al., 2021).

Positiv wahrgenommene Aspekte der Pandemie

Trotz der Herausforderungen gab es auch einige Schülerinnen und Schüler, die die Pandemie als entlastend empfanden:

- *Entschleunigung des Schulalltags:* Einige Schüler*innen gaben an, dass sie durch das Homeschooling mehr Kontrolle über ihre Lernzeiten hatten und sich dadurch besser auf schulische Aufgaben konzentrieren konnten (Andresen et al., 2020).
- *Reduzierung sozialer Verpflichtungen:* Schüler*innen mit sozialen Ängsten berichteten, dass sie sich durch die Schulschließungen entlastet fühlten, da sie weniger Gruppenzwängen ausgesetzt waren (Andresen et al., 2020).

Jugend in Brandenburg

Die Studie „Jugend in Brandenburg 2020 – Auswirkungen der Corona-Pandemie“ (Sturzbecher et al., 2021) untersuchte die pandemiebedingten Veränderungen im Leben Jugendlicher. Sie wurde als Sonderstudie der Zeitreihenstudie „Jugend in Brandenburg“ durchgeführt und umfasste eine groß angelegte Online-Befragung von 17 156 Jugendlichen aus 222 weiterführenden Schulen zwischen September und Dezember 2020. Ziel war es, empirische Erkenntnisse über Veränderungen in Wertorientierungen, Lebenszufriedenheit, Zukunftserwartungen, schulischen Erfahrungen sowie politischen Einstellungen zu gewinnen

Empirische Befunde:

Allgemeine Lebenszufriedenheit

Im Vergleich zu früheren Erhebungen blieb die Zufriedenheit mit der Wohnsituation und dem Verhältnis zu den Eltern hoch (über 90% bewerteten diese als positiv). Dies lässt darauf schließen, dass viele Familien in der Krise stabilisierend wirkten.

Einschränkungen im sozialen Leben

Die Zufriedenheit mit Freizeitmöglichkeiten sank erheblich, da viele Angebote wegfielen und soziale Kontakte eingeschränkt waren. Fast 50% der Jugendlichen berichteten von einer Verschlechterung in diesem Bereich. Rund 23% der Jugendlichen berichteten von einer Verschlechterung ihrer sozialen Beziehungen. Obwohl es auch Jugendliche gab, die durch die engere soziale Auswahl eine positive Entwicklung in ihren Beziehungen wahrnahmen, blieb für viele der Kontakt zu Freund*innen problematisch.

Schulische Belastungen und Zukunftsängste

Rund ein Drittel gab an, dass ihre Schulzufriedenheit gesunken ist. Besonders benachteiligt waren Jugendliche aus Familien mit geringerer technischer Ausstattung oder schwächerer Bildungsunterstützung. Viele berichteten von Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation und dem digitalen Lernen. Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse, dass diejenigen, die von ihren Eltern aktiv unterstützt wurden, den Distanzunterricht besser bewältigen konnten. Jugendliche, die sich als selbstorganisiert einschätzten, berichteten von weniger Problemen mit der Umstellung auf digitale Lernformate. 36.6% äußerten Unsicherheiten über ihre berufliche Zukunft, besonders in der Übergangsphase nach der Schule. Diese Unsicherheit war besonders ausgeprägt bei Jugendlichen, die sich zwischen Schule und Ausbildung bzw. Studium befanden. Die Angst vor wirtschaftlichen Schwierigkeiten nahm ebenfalls zu. Jugendliche aus Familien, die während der Pandemie finanzielle Einbußen erlebten, berichteten häufiger von Zukunftsängsten und reduzierten Bildungsambitionen.

Psychische Belastung

Viele Jugendliche berichteten über Reizbarkeit, Schlafprobleme und Antriebslosigkeit. Während die Zufriedenheit mit dem Familienleben stabil blieb, gaben einige Jugendliche an, sich durch die Pandemie stärker belastet zu fühlen. Besonders betroffen waren Jugendliche, die während der Pandemie mit schulischen oder familiären Schwierigkeiten konfrontiert waren.

Veränderungen in Wertorientierungen

Materielle Sicherheit und berufliche Stabilität gewannen an Bedeutung. Während die allgemeine Bedeutung eines gesunden Lebensstils weiterhin an oberster Stelle stand, sank die Priorität von hedonistischen Werten wie „Das Leben genießen" merklich. Das Vertrauen in politische Institutionen sank, da viele Jugendliche das Gefühl hatten, nicht ausreichend berücksichtigt zu werden. Viele äußerten Unzufriedenheit mit der Art und Weise, wie politische Maßnahmen getroffen wurden, und hatten Zweifel daran, ob politische Entscheidungen tatsächlich im Sinne der Bürger*innen getroffen würden.

Die Pandemie hatte nicht nur kurzfristige Auswirkungen, sondern führte zu nachhaltigen Veränderungen in der sozialen und schulischen Entwicklung von Kindern. Obwohl sich Alltagsstrukturen mit der Zeit stabilisierten, blieb ein Gefühl der Stagnation und Erschöpfung oft bestehen. Studien belegen eindrücklich, dass die Pandemie eine erhebliche psychische Belastung für Kinder und Jugendliche darstellte. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Kinder nicht nur als passive Betroffene zu betrachten, sondern ihre Perspektiven aktiv in die Bildungs- und Sozialpolitik einzubeziehen, um langfristige Folgen zu bewältigen. Darüber hinaus sollten die besonderen Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auch im Management

kollektiver Krisenlagen stärker berücksichtigt werden als dies bislang geschehen ist (s. Kapitel 10).

2.4 Fazit und Implikationen

Die Synthese zeigt, dass die Corona-Pandemie tiefgreifende Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche hatte, die sich in psychischen Belastungen, Bildungsungleichheiten und sozialen Einschränkungen manifestierten. Während einige Kinder mit hoher Selbstregulationsfähigkeit und familiärer Unterstützung vom Distanzunterricht profitieren konnten, führten das Fehlen direkter Interaktion mit Lehrkräften sowie unzureichende Rückmeldungen bei vielen zu Unsicherheiten, Motivationsverlust und Lernrückständen. Besonders psychosoziale Belastungen und Bildungsungleichheiten haben sich durch die Krise verstärkt.

Die skizzierten Forschungsbefunde belegen nachdrücklich den Bedarf, (prozessorientiertes) regionales Bildungsmonitoring auszubauen und zu verstetigen, um auf dieser evidenzbasierten Basis (ungleichheitssensible) regionale, kommunale und institutionelle Handlungsstrategien und Strukturen im Sinne eines nachhaltigen Pandemie-Krisenmanagements zu implementieren (Reintjes, 2022). Für die Umsetzung benötigt man vor Ort eine intrakommunale, multiprofessionelle und transdisziplinäre Zusammenarbeit von Wissenschaft, Bildungsinstitutionen und Bildungsadministration sowie Willen, Kreativität und Durchhaltevermögen. Dies gilt umso deutlicher, als sich die Sorge vor einer Zunahme von Bildungsbenachteiligung im Verlauf der Krise verschärft hat und die Frage bleibt, wie entstandene Lernrückstände sowie die psychosozialen Folgen der Pandemie kurz-, mittel- und langfristig aufgeholt werden können.

Vor diesem Hintergrund haben die Studien *Muntermacher* (Osnabrück) und *SchuCo* (Mülheim an der Ruhr) eine besondere Bedeutung (Grommé et al., 2023 a, b; Nonte et al., 2023; Reintjes et al., 2021). Ihr zentrales Anliegen besteht darin, Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben, indem ihr subjektives Empfinden und ihre individuellen Erfahrungen während der Pandemie systematisch erfasst werden. Anders als groß angelegte (inter-)nationale Studien legen diese Untersuchungen einen gezielten Fokus auf die regionale Ebene und tragen somit dazu bei, Unterstützungsangebote passgenau und bedarfsgerecht auszurichten. Im Zentrum der Untersuchungen stehen folgende Fragestellungen:

1. Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schulschließungen, Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen?
2. Welche Kinder und Jugendlichen sind besonders häufig von diesen Maßnahmen betroffen?
3. Welche schulischen, häuslichen und individuellen Faktoren beeinflussen ihr Wohlbefinden während der Pandemie?
4. Welche Unterstützungsangebote haben ihnen geholfen, und welche Angebote wünschen sie sich für die Zukunft?

Diese Fragen zeigen, dass die Studien über eine rein retrospektive Betrachtung der Pandemie hinausgehen. Vielmehr verfolgen sie das Ziel, strukturelle Bedingungen und Unterstützungssysteme zu identifizieren, die Kindern und Jugendlichen helfen können, zukünftige Krisen besser zu bewältigen.

Literatur

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe.* Bertelsmann. https://doi.10.11586/2021021

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen.* Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/120

Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie.* Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/205

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *66*, 194–203. https://doi.org/10.1136/jech.2009.102467

Budde, J., Lengyel, D., Claus, C., Weuster, N., Schroedler, T., Böning, C., Doden, K. & Geßner, J. (2022). Ermüdete Normalisierung – Wohlbefinden und soziale Beziehungen von Grundschulkindern und ihren Familien während der Covid-19 Pandemie. In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule. Schule in Distanz – Kindheit in Krise: Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19–51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_2

Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*, *8*, 415. https://doi.org/10.3390/children8050415

Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Heybati, K., Lohit, S., Abbas, U., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Huang, E., Zuo, Q. K., Moskalyk, M., Ramaraju, H. B. & Heybati, S. (2023). Prevalence of mental health symptoms in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1520* (1), 53–73. https://doi.org/10.1111/nyas.14947

Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Huang, E. & Zuo, Q. K. (2022). Prevalence of mental health symptoms in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *14947* (1), 1–13. https://doi.org/10.1111/nyas.14947

Dertinger, A., Kramer, M., Koschei, F., Schmidt, L., Eggert, S. & Kammerl, R. (2023). Wie hat sich das pandemiebedingte Distance-Schooling auf die digitale Bildung im Grundschulalter ausgewirkt? Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung (16),* 449–464. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00182-1

Freundl, V., Stiegler, C. & Zierow, L. (2021). Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich. *ifo Schnelldienst*, *74*(12), 41–50.

Frick, V., Gossen, M. & Holzhauer, B. (2022). *Junge Menschen in der Klimakrise. Eine Untersuchung zu emotionaler Belastung, Bewältigungsstrategien und Unterstützungsangeboten im Kontext von Klimawandel und Umweltproblemen in der Studie „Zukunft? Jugend fragen! 2021"*. Umweltbundesamt.

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023a). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie – Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2,* 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w

Grommé, E., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne. In Ch. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Mehr Bildungsgerechtigkeit nach Corona* (S. 9–28). Waxmann.

Helbig, M. (2021). Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?* (S. 127–146). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589.06

Hüpping, B., Kubandt, M. & Kerkeritz, M. (2022). Pandemiebedingte Homeschoolingphasen aus der Perspektive von Grundschulkindern: Zwischen Herausforderung und Bewältigung. In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule. Schule in Distanz – Kindheit in Krise: Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 73–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_4

Kaman, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Reiss, F., Moeller, S., Zoellner, F., Behn, S. & Ravens-Sieberer, U. (2024a). *Youth mental health in times of global crises: Evidence from the longitudinal COPSY study*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5043077

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiss, F., Behn, S. & Ravens-Sieberer, U. (2024b). *Mental health of children and adolescents in times of global crises: Findings from the longitudinal COPSY study from 2020 to 2024*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5043075

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Strelow, L., Ravens-Sieberer, U. & Otto, C. (2023). Two years of pandemic: The mental health and quality of life of children and adolescents – Findings of the COPSY longitudinal study. *Deutsches Ärzteblatt International*. https://doi.org/10.3238/arztebl.m2023.0001

Kassam-Adams, N., Garcia-Espana, J.F., Miller, V.A. & Winston, F. (2006). Parent-child agreement regarding children's acute stress: The role of parent acute stress reactions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*(12), 1485–1493. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000237703.97518.12

Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W.M.A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J.S.L. & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the

COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry, 32*(6), 995–1013. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0

Lenzgeiger, B., Lohrmann, K. & Miller, K. (2024). Lernen während der COVID-19-Pandemie – Selbstreguliertes Lernen in der Schule und zu Hause aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *17*, 215–232. https://doi.org/10.1007/s42278-024-00213-5

Lips, A., Heyer, L. & Thomas, S. (2022). Jugendliches Raumerleben während der Corona-Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *17*(1), 72–88. https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i1.05

Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R. & Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *293*, 78–89. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021

Madigan, S., Racine, N., Vaillancourt, T., Korczak, D. J., Hewitt, J. M. A., Pador, P., Park, J. L., McArthur, B. A., Holy, C. & Neville, R. D. (2023). Changes in depression and anxiety among children and adolescents from before to during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.0846

Moore, G., Anthony, R., Angel, L., Hill, C., Murphy, S., Moore, L. & McLellan, R. (2022). Mental health and life satisfaction among 10–11-year-olds in Wales, before and one year after the onset of the COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, *22*(1), 379. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12752-6

Nonte, S., Reintjes, C., Karutz, H. & Grommé, E. (2023). Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Mülheim a. d. R. unter Anbetracht von Quarantäne, Isolation und (Teil-) Schulschließungen. *SchulVerwaltung NRW*, *5*, 154–157.

Oliveira, J. M. D. de, Butini, L., Pauletto, P., Lehmkuhl, K. M., Stefani, C. M., Bolan, M., Guerra, E., Dick, B., Luca Canto, G. de & Massignan, C. (2022). Mental health effects prevalence in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Worldviews on evidence-based nursing, 19*(2), 130–137. https://doi.org/10.1111/wvn.12566

Ottova, V., Hillebrandt, D., Kolip, P., Ravens-Sieberer, U. & HBSC-Team Deutschland (2012). Die HBSC-Studie in Deutschland – Studiendesign und Methodik. *Das Gesundheitswesen*, *74*(S1), 8–14. https://doi.org/10.1055/s-0032-1312642

Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A.-K., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Devine, J., Reiß, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breitinger, E., Bender, S. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Frontiers in public health*, *11*, 1275917. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275917

Park, J. L., McArthur, B. A., Plamondon, A., Hewitt, J. M. A., Racine, N., McDonald, S., Tough, S. & Madigan, S. (2024). The course of children's mental health symptoms during and beyond the COVID-19 pandemic. *Psychological medicine*, *54*(12), 1–12. https://doi.org/10.1017/S0033291724001491

Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory of achievement emotions. *Human Development, 52*, 357–365. https://doi.org/10.1159/000242349

Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J. & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during

COVID-19: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *175*(11), 1142–1150. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482

Rajmil, L., Hjern, A., Boran, P., Gunnlaugsson, G., Kraus de Camargo, O. & Raman, S. (2021). Impact of lockdown and school closure on children's health and well-being during the first wave of COVID-19: A narrative review. *BMJ Paediatrics Open*, *5*(1), e1043. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-001043

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M. & KIDSCREEN Group (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, *19* (10), 1487–1500. https://doi.org/10.1007/s11136-010-9706-5

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study. *Journal of Adolescent Health*, *71*(5), 570–578. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022

Reintjes, C. (2022). Die Corona-Pandemie und die Folgen für das Schulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, *3*, 344–358. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3-344.

Reintjes, C., Nonte, S., Thönes, K. & Grommé, E. (2021). Das Befinden von Schüler:innen nach den pandemiebedingten Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handlungsfeld Schule – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung. *Der pädagogische Blick, 29*(4), 226–241. https://doi.org/10.3262/PB2104226

Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993629

Reiß, F., Kaman, A., Napp, A.-K., Devine, J., Li, L. Y., Strelow, L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus drei Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66, 727–735. https://doi.org/10.1007/s00103-023-03720-5

Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Hölling, H., Devine, J. & Ravens-Sieberer, U. (2022). *Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews*. https://doi.org/10.25646/10760

Schnetzer, S., Hampel., K. & Hurrelmann, K. (2024). *Trendstudie Jugend in Deutschland 2024. Verantwortung für die Zukunft? Ja, Aber.* Datajockey Verlag.

Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb – Analysen und Reflexion Corona bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der Cosmo-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch & G. I. Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 280–306). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993629

Sturzbecher, D., Dusin, R., Kunze, T., Bredow, B. & Pöge, A. (2021). Jugend in Brandenburg 2020 – Auswirkungen der Corona-Pandemie. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam (IFK). https://mbjs.bran-

denburg.de/sixcms/media.php/140/ifk-jugendstudie_2020_-_auswirkungen_der_corona-pandemie.pdf

Tannert, S. & Gröschner, A. (2023). Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. Wie erleben und organisieren Schülerinnen und Schüler den Distanzunterricht? In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung: Studien und Perspektiven* (S. 289–312). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996361

Viner, R., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., Nicholls, D., Goddings, A.-L., Bonell, C., Hudson, L., Hope, S., Ward, J., Schwalbe, N., Morgan, A. & Minozzi, S. (2022). School closures during social lockdown and mental health, health behaviors, and well-being among children and adolescents during the first COVID-19 wave: a systematic review. *JAMA Pediatrics, 176* (4), 400–409. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5840

Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Keller, E. & Kiess, W. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in Spring 2020. *JCPP Advances*, *1* (1), e12004. https://doi.org/10.1111/jcv2.12004

Wacker, A., Unger, V., Gundling, C. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Zur Perspektive der Lernenden auf die zweiten Schulschließungen in der Pandemie: Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung von 400 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung: Studien und Perspektiven* (S. 549–566). Waxmann. https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1948

Zok, K. & Roick, C. (2022). Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern. *WIdO-Monitor,* 1–12. https://www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/Publikationen_Produkte/WIdOmonitor/wido_monitor_1_2022_pandemiebelastung_kinder.pdf

3 Studiendesign und Hintergründe der Studien Muntermacher und SchuCo

Sonja Nonte, Christian Reintjes, Eva Grommé & Harald Karutz

Abstrakt: Der Beitrag stellt die methodischen Grundlagen und konzeptionellen Hintergründe der beiden Studien Muntermacher (Osnabrück) und SchuCo – Schule und Corona (Mülheim an der Ruhr) vor. Ziel beider Vorhaben war es, das Erleben und die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie systematisch zu erfassen. Dabei kamen sowohl quantitative Verfahren (Skalen und standardisierte Befragungen) als auch qualitative Elemente (offene Fragen) zum Einsatz. Die Erhebungen wurden in enger Kooperation mit lokalen Bildungsakteur*innen durchgeführt, um regionale Bildungsbedingungen und Bedarfe sichtbar zu machen. Der Beitrag betont die Bedeutung regional verankerter Bildungsforschung als Grundlage evidenzbasierter Steuerung und gibt Einblick in das Zusammenspiel von Wissenschaft, Praxis und kommunalem Bildungsmanagement in der Pandemie.

Schlagwörter: Studiendesign, Kinder- und Jugendstudien, Corona-Pandemie, Muntermacher, SchuCo, Mixed-Methods, regionale Bildungssteuerung

3.1 Einleitung

Die Studien *Muntermacher I und II* sowie die Studie *Schule und Corona* (SchuCo) wurden während der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2021 und 2022 konzipiert und durchgeführt. Anlass war die Sorge um das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen in den Städten Osnabrück (Muntermacher) und Mülheim an der Ruhr (SchuCo). Zudem war die Durchführung der Befragungen mit dem Anliegen verbunden, Bedarfe zur Bewältigung der mit der Pandemie einhergehenden (sozialen) Einschränkungen nicht nur zu antizipieren, sondern diese anhand einer unmittelbaren Befragung von Kindern und Jugendlichen auch tatsächlich zu eruieren („Kindern und Jugendlichen eine Stimme geben"). Die Konzeption der Studien entstand in enger Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen (Stadtverwaltung, Stiftung, Elternvertretung). Im Folgenden werden die Studiendesigns vorgestellt sowie Hintergründe und Kontexte der Planung und Umsetzung erörtert.

3.2 Hintergründe zu den Studien Muntermacher I und Muntermacher II in Osnabrück

Im Frühjahr 2021 trafen sich Vertreter*innen des Fachbereichs Bildung, Schule und Sport der Stadt Osnabrück, der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung sowie der Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück, um gemeinsam über eine Strategie zur datenbasierten Evaluation einer zielführenden Ausschöpfung von finanziellen Mitteln aus dem „Corona Bildungs- und Unterstützungsfond" der Stadt Osnabrück zu beraten. Der Fond geht auf einen Ratsbeschluss vom 20. April 2021 (auf Antrag der Fraktionen von Bündnis 90/Die Grünen, SPD und DIE LINKE, Vorlagennummer VO/2021/6793) zurück und hatte zum Ziel, mit der Summe von zunächst 500.000 €, Projekte und Maßnahmen zu fördern, die dazu beitragen sollten, die Folgen der Pandemie für Kinder und Jugendliche abzumildern. Aufgestockt wurden diese Gelder durch zusätzliche Mittel vom Bund und vom Land Niedersachsen sowie von Stiftungen aus dem „Netzwerk Bildung" (Brockfeld, 2021, Ausbildungsregion Osnabrück, 2021). Verbunden war die mediale Bekanntmachung des Unterstützungsfonds mit einem Aufruf für das Einreichen von Projektideen, die unmittelbar dazu beitragen, dass die Folgen der Corona-Pandemie für Kinder und Jugendliche in den Bereichen emotionale Entwicklung, soziales Miteinander und Lernförderung abgemildert werden. Dies konnten beispielsweise Angebote sein, die die Sprachentwicklung förderten

Abb. 1: Projektbeteiligte Muntermacher. Zu sehen: (v. l.) Ute Tromp (Stadt Osnabrück), Michael Prior (Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung), Prof. Dr. Sonja Nonte und Prof. Dr. Christian Reintjes (Universität Osnabrück), Erster Stadtrat Wolfgang Beckermann, Sophie Bardelmeier und Thorsten Jansing (Stadt Osnabrück). © Stadt Osnabrück, Nina Hoss

oder im Bereich Sport, Freizeit und kulturellem Miteinander angesiedelt waren (Ausbildungsregion Osnabrück, 2021).

Anträge konnten bis Mitte September des Jahres 2021 eingereicht werden und wurden von einem Fachgremium der Verwaltung gemeinsam mit dem Netzwerk Bildung – Stiftungen für die Region Osnabrück gesichtet, beraten und beschieden. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Angebote unbürokratisch und bedarfsgerecht auf den Weg gebracht werden sollten und lediglich Anträge genehmigt würden, die nicht durch die Bundes- und Landesprogramme (Aufholprogramm etc.; vgl. auch Helbig et al., 2022) abgedeckt waren (Dammermann, 2021).

In diesem Kontext entstand die Projektidee zu Muntermacher (im Folgenden Muntermacher I), wobei das übergeordnete Ziel darin bestand, die Einflüsse der Pandemie und die Ist-Situation für Kinder und Jugendliche sichtbar zu machen sowie gezielte Unterstützungsangebote anbieten und lenken zu können. Kindern und Jugendlichen sollte „eine Stimme" gegeben werden, um so die konkreten Bedarfe zu ermitteln und diese in die Maßnahmenplanung einfließen zu lassen (Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen, 2022). Dieses Anliegen ist insbesondere deshalb so bedeutsam gewesen, weil sich zahlreiche Kinder und Jugendliche in der Pandemie – wie Erhebungen auf Bundesebene deutlich gemacht haben – mit ihren spezifischen Ängsten und Sorgen eben nicht wahrgenommen gefühlt haben (Andresen et al., 2020).

Bei der Konkretisierung des Vorhabens waren Ute Tromp (Fachdienstleiterin Strategisches Bildungsmanagement Stadt Osnabrück), Thorsten Jansing (Jugendhilfeplanung, Stadt Osnabrück), Michael Prior (Vorstandsmitglied Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung) sowie Prof. Dr. Christian Reintjes und Prof. Dr. Sonja Nonte (beide Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück) federführend beteiligt (siehe auch Abbildung 1).

Ein Jahr später, im Frühjahr 2022, folgten dann die Studien Muntermacher II und „Schule und Corona" (SchuCo) die zeitgleich, jedoch in anderen Regionen (Osnabrück, Mülheim an der Ruhr) umgesetzt wurden. Im Folgenden werden die Osnabrücker Muntermacher-Studien getrennt voneinander beschrieben.

3.2.1 Umsetzung von Muntermacher I

Muntermacher I war als einmalige Online-Befragung von Kindern und Jugendlichen ab dem Grundschulalter in der Stadt Osnabrück konzipiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Schulleitungen, die gebeten wurden, den Link für die Teilnahme an der Online-Befragung zu teilen. Begleitet wurde die Anfrage mit einem Aufruf für die Teilnahme an einem Kreativwettbewerb, bei dem die Klassen Bilder, Collagen oder sonstige Werke einreichen konnten. Da der Rücklauf mit insgesamt drei Werken sehr gering war, wurde diese Strategie für Muntermacher II später nicht weiterverfolgt. Sämtliche Aufrufe wurden zudem auf einer eigens eingerichteten Homepage veröffentlicht und für die Teilnahme geworben, ohne den Link hier zu veröffentlichen. Die Teilnahme an der Befragung konnte lediglich über die Schulen erfolgen. Den Link

erhielten alle Schulleitungen von Grundschulen und weiterführenden Schulen in der Stadt Osnabrück und konnten ihn somit an ihre Schüler*innen weiterleiten oder aber auch im schulischen Kontext, im Unterricht, von den Schüler*innen bearbeiten lassen. Damit sollte vermieden werden, dass externe Personen an der Befragung teilnahmen und die Ergebnisse somit verfälschten. Ein Passwort wurde nicht abgefragt.

Das Portal für die Online-Befragung mit SoSci Survey (Leiner, 2024) war letztendlich vom 07.07.2021 bis zum 31.07.2021 geöffnet. Eine Information, wer genau den Fragebogen im Kontext von Muntermacher I ausgefüllt hatte sowie in welchem räumlichen Umfeld dies geschah, wurde vorerst nicht erfasst (jedoch in Muntermacher II). Im Nachgang erhielten wir den Hinweis, dass einige Kinder und Jugendliche den Online-Fragebogen in der Schule bearbeiteten, während andere Kinder und Jugendliche den Fragebogen zu Hause ausfüllten und hierbei (je nach Alter) möglicherweise auch von Eltern, Angehörigen und anderen Personen unterstützt wurden. Auch wenn die Erhebung mithilfe eines Online-Fragebogens mit einer Vielzahl an Nachteilen in Bezug auf die unklare Erhebungssituation einhergeht, so war ein anderweitiges Vorgehen in Zeiten der Pandemie kaum denkbar. Zudem ermöglichte die Befragung im Online-Modus den Schulen sowie den Kindern und Jugendlichen zeitliche und räumliche Flexibilität bei der Bearbeitung, die Daten waren von hoher Aktualität, die Erreichbarkeit der Zielgruppe und die kostengünstige Umsetzung waren weitere Argumente für die Nutzung eines Online-Fragebogens. Auch die umfassende Anonymität bei der Bearbeitung des Fragebogens lässt sich als Vorteil anführen. Insbesondere bei Fragen zum persönlichen Empfinden der Schulschließungen zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche ihre „Stimme" tatsächlich nutzten, um ihre Erlebnisse zu schildern und Erklärungsansätze für die Entwicklungen zu liefern (besonders deutlich wird dies in den Kapiteln 8 und 9 in diesem Band).

Fragebogen Muntermacher I

Der Online-Fragebogen war so aufgebaut, dass zunächst im Kontext einer Präambel Informationen zum Ziel und Zweck der Befragung skizziert wurden. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig sei und eine Nicht-Teilnahme keinerlei negative Konsequenzen nach sich ziehe. Ein weiterer Hinweis bezog sich darauf, dass es keine richtigen und falschen Antworten gäbe. Zu Beginn des Fragebogens wurde eine Filterfrage integriert, die danach fragte, ob die Person bereits an der Befragung teilgenommen habe. Eine Auswahl der Option „ja" führte zur letzten Seite des Fragebogens und damit zum Abbruch der Befragung. Im Anschluss erfolgte eine Abfrage zentraler Hintergrundmerkmale (Geschlecht, Alter, Schulform, Schulname, Klassenstufe, Hinweise zur Ausbildungsstruktur bei Berufsschüler*innen). Daran schloss sich die Frage nach den Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen als offene Frage an. Des Weiteren folgten Fragen zum schulischen und allgemeinen Wohlbefinden (vgl. Kapitel 4 und 5), zum Umgang mit den Schulschließungen (fünfstufig geschlossen) sowie die Frage danach, was schlecht oder gut an den Schulschließungen war (Reintjes et al., 2021). Hier wurde auf einen Filter zurückgegriffen. Kin-

der und Jugendliche, die angaben, sehr schlecht, schlecht oder mittelprächtig mit den Schließungen zurechtgekommen zu sein, erhielten die offen formulierte Frage „Was genau war für Dich während der Schulschließungen besonders schwierig?". Kinder und Jugendliche, die angaben „gut" bis „sehr gut" mit den Schulschließungen zurecht gekommen zu sein, erhielten die Frage „Was genau war für Dich während der Schulschließungen besonders toll?". Zudem beinhaltete der Fragebogen Fragen nach dem wahrgenommenen häuslichen Unterstützungsverhalten, Hilfe bei den Hausaufgaben und der realisierten sozialen Unterstützung („Wen würdest du in der aktuellen Situation bei Sorgen und Problemen ansprechen?"). Zuletzt wurden verschiedene Zufriedenheitsaspekte erfasst: die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, mit der Situation zu Hause und mit den Dingen, die zu Hause für die Schule gelernt wurden. Diese Fragen wurden mit offenen Antwortoptionen ergänzt: „Was würdest Du Dir für/von … wünschen". Am Ende des Fragebogens wurden sozioökonomische Hintergrundmerkmale der Kinder und Jugendlichen erfasst (heimischer Bücherbesitz, Wohnraum, Verfügbarkeit mobiler Endgeräte).

Die Instrumente wurden, wo möglich, aus anderen, größeren Studien übernommen oder adaptiert, wie etwa der KINDL-R-Studie (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) oder der Studie KIDSCREEN_10 (Ravens-Sieberer et al., 2021). Dieses Vorgehen ermöglichte es, wissenschaftliche Standards im Hinblick auf Aspekte von Validität und Reliabilität zu wahren und entsprechend auch auf eine Pre-Testung zu verzichten. Dabei wurden die Items auf die Situation und das breite Altersspektrum (Grundschule bis Berufsschule) angepasst und durch Eigenentwicklungen ergänzt. Für die Erhebung des schulischen Wohlbefindens wurden bewusst zwei Instrumente verwendet. Dies war zum einen die Skala „Wohlbefinden in Bezug auf Schule" aus dem KINDL-R-Inventar (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000), welches Items zur Leistungsfähigkeit und Ängstlichkeit in Bezug auf schlechte Noten in der Schule umfasste und zeitlich auf die letzte Woche rekurrierte („In der letzten Woche …" „habe ich die Aufgaben in der Schule gut geschafft."). Um soziale Aspekte des Wohlbefindens in der Schule abbilden zu können, wurde zum anderen eine Skala genutzt, die Items aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG, Quellenberg, 2009), aus der Studie Schulentwicklung und Schule (SEL) (Gerecht et al., 2012) sowie eigenständig entwickelte Items beinhaltete. Hier war der zeitliche Bezug weiter gefasst, zudem wurde auf die Schulschließungen verwiesen: „Die Schulen waren in den letzten Monaten einige Wochen geschlossen. Wie geht es dir gerade persönlich in der Schule?" „In der Schule fühle ich mich sicher."/"In der Schule fühle ich mich wohl.". Die genutzten Instrumente werden in den einzelnen Kapiteln dieses Sammelbandes detaillierter vorgestellt, sofern auf sie verwiesen wird.

Die maximale Bearbeitungszeit des Online-Fragebogens betrug 31 Minuten. Kinder im Grundschulalter benötigten mit durchschnittlich $M = 12.6$ Minuten ($SD = 7.2$) deutlich mehr Zeit für das Ausfüllen als Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen ($M = 8.5$; $SD = 4.9$). Insgesamt betrug die durchschnittliche Bearbeitungszeit $M = 9.13$ Minuten ($SD = 5.3$).

Stichprobe Muntermacher I

In Muntermacher I wurden insgesamt 25 Grundschulen, 2 Hauptschulen, 5 Förderschulen, 4 Realschulen, 8 Gymnasien, 2 Oberschulen sowie 8 Berufsbildende Schulen angeschrieben und gebeten, die Informationen zur Befragung im Kontext von Muntermacher an ihre Schüler*innen weiterzuleiten. Die Stichprobenausschöpfung betrug letztendlich $n = 586$ Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 29 Jahren ($M = 13.3$; $SD = 3.2$). Dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlten sich $n = 326$ (55.7%), dem männlichen Geschlecht $n = 250$ (42.7%) Kinder und Jugendliche und als divers bezeichneten sich $n = 9$ (1.5%) Kinder und Jugendliche.

3.2.2 Umsetzung von Muntermacher II

Nachdem die Ergebnisse der ersten Befragungswelle vorgestellt und mit unterschiedlichen Akteur*innen wie Schüler*innen- und Elternvertreter*innen, Lehrkräften und Schulleitungen, aber auch Trägern der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert worden waren, wurde sehr schnell deutlich, dass der Bedarf einer zweiten Befragungswelle groß war. Die Durchführung einer zweiten Online-Befragung wurde auch deshalb von der Stadt begrüßt, da hiermit die Hoffnung verbunden war, dass die Ausschöpfung und Passung der implementierten Angebote aus dem Unterstützungsfond erfasst werden könne. Diese Hoffnung konnte letztendlich nicht erfüllt werden, da deutlich wurde, dass Kinder und Jugendliche über die Herkunft, die Umsetzung und die Finanzierung der Angebote, an denen sie gegebenenfalls teilnahmen, wenig bis keine Aussagen treffen konnten. Dennoch wurde von allen beteiligten Akteur*innen betont, wie wichtig die Perspektive von Kindern und Jugendlichen unmittelbar nach den pandemiebedingten Einschränkungen sei und dass weiterhin das Erfassen des Wohlergehens der Kinder und Jugendlichen in der Stadt Osnabrück höchste Priorität haben solle.

Fragebogen Muntermacher II

Die Befragung wurde analog zu Muntermacher I konzipiert und wurde vom 07.03.2022 bis zum 30.04.2022 über das Online-Portal SoSci Survey (Leiner, 2024) freigeschaltet. Erneut wurde der Fragebogenlink über die Schulen und über Kinder- und Jugendhilfeträger im Ganztag an die Kinder und Jugendlichen über die Stadt Osnabrück versendet. Ausnahmen zum Online-Fragebogen von Muntermacher I betrafen die Frage nach dem Kontext des Ausfüllens („Wo füllst Du den Fragebogen aus?“, „Wie füllst Du den Fragebogen aus?“). Aufgrund veränderter Hygieneschutzmaßnahmen, die im Jahr 2022 vermehrt individuelle Fehlzeiten hervorriefen, wurden Fragen bezüglich Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen ergänzt. Entsprechend wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, ob sie sich bereits in Quarantäne begeben mussten („nein, noch nie“ bis „dreimal oder häufiger“) und wie viele Tage sie in der Schule aufgrund von Quarantäne gefehlt hatten (Nonte et al., 2023). Daran schloss sich die Frage an, wie es ihnen mit der Quarantäne zu Hause ging. Darüber hinaus wurden die Kinder und Jugendlichen

anhand von offenen Textangaben gefragt, welche Angebote ihnen besonders geholfen hatten, als es ihnen „einmal nicht gut ging", beziehungsweise welche Angebote sie sich zukünftig in vergleichbaren Situationen wünschen würden. Auch hier wurde analog zu Muntermacher I wieder nach der Zufriedenheit mit Freizeitmöglichkeiten etc. gefragt. Die offenen Antworten aus Muntermacher I wurden zusammengefasst, ergänzt und als geschlossene Kategorien in Muntermacher II als Antwortoptionen eingefügt.

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Online-Fragebogens bei Muntermacher II betrug 11 Minuten ($SD = 6.4$). Die längste Bearbeitungszeit betrug 36 Minuten. Kinder im Grundschulalter benötigten mit durchschnittlich $M = 16.8$ Minuten ($SD = 0.2$) erneut deutlich mehr Zeit für das Ausfüllen als Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen ($M = 8.8$; $SD = 0.1$).

Stichprobe Muntermacher II

An der Online-Befragung zu Muntermacher II beteiligten sich 26 von insgesamt 51 Schulen der Stadt Osnabrück. Die Ausschöpfungsquote beträgt somit 51% und liegt unterhalb der Quote von Muntermacher I (vgl. Tabelle 1). Teilweise waren die Stichproben auf Schulebene betrachtet sehr klein, da an insgesamt sechs Schulen lediglich eine Person den Fragebogen ausfüllte. An anderen Schulen waren die Teil-Stichproben hingegen besonders groß, so etwa an einem städtischen Gymnasium ($n = 133$) sowie an einer Berufsbildenden Schule ($n = 123$). Mögliche Verzerrungen bei der Auswertung gilt es entsprechend bei der Interpretation zu berücksichtigen (vgl. auch Grommé et al., 2023). Insgesamt füllten $n = 563$ Kinder und Jugendliche den Fragebogen aus. Darunter fühlten sich $n = 256$ Kinder und Jugendliche dem männlichen Geschlecht (43.5%) zugehörig, $n = 297$ dem weiblichen Geschlecht (50.4%) und $n = 7$ Kinder und Jugendliche wählten die Antwortoption „divers" (1.2%). Das durchschnittliche Alter betrug bei Muntermacher II $M = 15.21$ Jahre ($SD = 4.1$). Das jüngste Kind war 5 Jahre, die älteste teilnehmende Person 34 Jahre alt (Berufsschüler*in). Damit liegt sowohl der Altersmittelwert als auch die Spannweite über den Werten von Muntermacher I, was insbesondere auf die große Anzahl an Teilnehmer*innen an Berufsschulen und Gymnasien zurückzuführen ist. Eine detaillierte Auflistung der teilnehmenden Schulen und Stichprobengrößen, auch im Vergleich zu Muntermacher I findet sich in Tabelle 1 dokumentiert.

Tab. 1: Anzahl an allgemeinbildenden Schulen in der Stadt Osnabrück sowie Ausschöpfungsquote für Muntermacher I und Muntermacher II auf Schulebene

	Grundschulen	**Gymnasien**	**Oberschule, Berufsschule, Haupt- oder Realschulen**	**Gesamtschulen**	**Förderschulen[1]**	**Gesamt**
Anzahl an Schulen in der Stadt Osnabrück gesamt	25	8	16	2	5	51
Muntermacher I						
Anzahl teilnehmende Schulen	14	8	8	2	4	32
Ausschöpfungsquote auf Schulebene	56%	100%	50%	100%	80%	63%
Stichprobe Anzahl Kinder und Jugendliche (n)	108	259	112	103	4	586
Muntermacher II						
Anzahl teilnehmende Schulen	10	6	6	2	2	26
Ausschöpfungsquote auf Schulebene	40%	75%	38%	100%	40%	51%
Stichprobe Anzahl Kinder und Jugendliche (n)	60	204	214	82	3	563

Anm.: [1]Da die Stichprobe mit $n = 4$ sehr gering ist, bleiben die Fälle bei den Analysen in diesem Band unberücksichtigt.

3.3 Hintergründe zur Studie Schule und Corona (SchuCo) in Mülheim an der Ruhr

Die Idee für eine analoge Studie zu Muntermacher I in Mülheim an der Ruhr entstand durch eine Kooperation mit Prof. Dr. Harald Karutz, der zu Beginn der Coronavirus-Pandemie die Leitung eines ad hoc eingerichteten psychosozialen Krisenmanagements bei der städtischen Berufsfeuerwehr übernommen hatte. Mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten für einzelne Bevölkerungsgruppen sollte in Mülheim an der Ruhr negativen psychosozialen Pandemiefolgen entgegengewirkt werden (vgl. Kapitel 10). Eine Voraussetzung dafür bestand jedoch darin, zunächst die jeweiligen Bedarfe und Bedürfnisse zu erheben, um dementsprechend passgenaue Hilfen etablieren zu können.

Im weiteren Verlauf war insbesondere die Unterstützung des Stadtelternrats von Bedeutung, da dieser das Studienvorhaben maßgeblich unterstützte und auch bei der Schaffung des Feldzugangs sehr behilflich gewesen ist. Dank dieses Engagements konnte in Mülheim an der Ruhr eine weit größere Stichprobe gewonnen werden als bei den Erhebungen in Osnabrück (SchuCo $n = 995$).

Fragebogen SchuCo

Der Online-Fragebogen zur SchuCo-Studie wurde analog zur Muntermacher II-Studie konzipiert und in einem vergleichbaren zeitlichen Rahmen eingesetzt (SchuCo: 03.02.2022 bis 18.03.2022; Muntermacher II: 07.03.2024 bis 30.04.2022). Begründet werden konnte dies mit dem Anliegen, regionale Unterschiede zwischen Osnabrück und Mülheim an der Ruhr abbilden zu können. Beide Städte sind ungefähr gleich groß (Grommé et al., 2023) und auch von den schulstrukturellen Gegebenheiten vergleichbar, obgleich sie in unterschiedlichen Bundesländern liegen (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Entsprechend wurden bei der Fragebogenkonzeption nur wenige Aspekte angepasst. In SchuCo wurde auf die Zuordnung zu Schulnamen verzichtet, weil in einem emotional bereits recht stark aufgeladenen Pandemiestadium befürchtet wurde, dass Studienergebnisse womöglich dazu genutzt werden könnten, um das spezifische Krisenmanagement in einzelnen Schulen bzw. jeweils verantwortliche Schulleitungen zu kritisieren. Um dies zu verhindern, wurde lediglich nach der Schulform gefragt, sodass eine schulspezifische Datenauswertung bewusst ausgeschlossen war.

Eine weitere Abweichung bezieht sich auf die Frage nach erfolgter Impfung („Wurdest Du bereits gegen das Corona-Virus geimpft?“ Ja/Nein) sowie die Frage „Wie häufig wurdest Du bis heute geimpft?“ (einmal, zweimal, dreimal). Da die Frage, ob Kinder und Jugendliche geimpft werden sollten und wenn ja, ab welchem Alter durchaus kritisch in der Öffentlichkeit diskutiert wurde, war die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme dieser Fragen nicht einfach. Da der Fragebogen in SchuCo vollständig anonymisiert ist und auch Bezüge zu Schulen nicht nachvollziehbar sind, haben wir uns letztendlich jedoch für die Aufnahme dieser Fragen ausgesprochen. Befunde zu sozialer Ungleichheit in Bezug auf Impfquoten und Fehltagen in Schulen finden sich an anderer Stelle publiziert (Nonte et al., 2023).

Die Bearbeitungsdauer des Online-Fragebogens betrug im Mittel $M = 13.4$ Minuten ($SD = 6.0$). Auch hier betrug die maximale Bearbeitungszeit 36 Minuten. Kinder im Grundschulalter benötigten durchschnittlich $M = 15.0$ Minuten ($SD = 6.0$), Kinder und Jugendliche weiterführender Schulformen im Mittel $M = 10.7$ Minuten ($SD = 4.4$).

Stichprobe SchuCo

Insgesamt beteiligten sich $n = 995$ Kinder und Jugendliche vom Grundschul- bis zum Berufsschulalter an der Online-Befragung, die erneut mit Hilfe des Onlineportals SoSci Survey umgesetzt wurde. Eine Ausschöpfungsquote auf der Grundlage von Schulformen kann aufgrund des Erhebungsformats nicht erfolgen, jedoch zeigt sich in der Stichprobe eine Ungleichverteilung hinsichtlich der Anzahl an Realschüler*innen ($n = 284$), die mit 31% einen bedeutenden Anteil der Gesamtstichprobe (hier $n = 915$ gültige Antworten) ausmacht. Dies gilt auch für Gymnasiast*innen ($n = 285$), die ebenfalls einen großen Anteil (31.1%) der Gesamtstichprobe ausmachen. Der Anteil der Grundschüler*innen liegt immerhin bei 26.4% ($n = 242$), der Anteil an Gesamt-,

Haupt- und Realschüler*innen bei 10.9% ($n = 100$). Zwei Kinder und Jugendliche, die eine Waldorfschule besuchten, nahmen ebenfalls an der Befragung teil. Insgesamt liegen 896 gültige Werte in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit vor, darunter fühlen sich $n = 394$ Kinder und Jugendliche dem männlichen Geschlecht (44%) zugehörig, $n = 488$ dem weiblichen Geschlecht (54.5%) und 14 Befragte wählten die Option „divers" (1.6%).

3.4 Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Studien

Gemeinsam ist allen drei vorgestellten Studien der Fokus auf das Wohlbefinden und die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in ihren jeweiligen regionalen Kontexten. Pilotstudie war dabei die Muntermacher I-Studie aus dem Jahr 2021. Die Befragung fand somit unmittelbar nach den Schulschließungen statt, die ab dem 13. Dezember bis mindestens Mitte Februar andauerten, wobei je nach Jahrgangsklasse und Bundesland unterschiedliche Modelle, wie etwa Wechselunterricht, umgesetzt wurden (vgl. Kapitel 2). Die Studien Muntermacher II und SchuCo wurden im Frühjahr 2022 umgesetzt, zu einem Zeitpunkt, zu dem die pandemiebedingten Einschränkungen in Schule und Freizeit weitgehend wieder aufgehoben waren (vgl. auch Brahm & Reintjes, 2022). Es bleibt jedoch anzunehmen, dass die COVID-19-Pandemie für eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen weitreichende Auswirkungen hatte und diese selbst nach einem Jahr noch gute Erinnerungen an die Schulschließungen hatten (dies gilt natürlich nicht für die Alterskohorte, die im Sommer 2021 eingeschult wurde). Dass diese Erinnerungen bei den Kindern und Jugendlichen oft noch lange Zeit nachwirken, kann eindrücklich den Kapiteln zum Umgang mit Krisen (Kapitel 8 und 9) entnommen werden und legitimiert die erneute Befragung im Kontext der vorliegenden Studien. Limitierend muss dokumentiert werden, dass es sich bei allen drei Studien um querschnittliche Surveys handelt und die Kausalität entsprechend bei der Interpretation eingeschränkt ist. Hierzu hätte es echter Längsschnittstudien bedurft, die während der Pandemie leider kaum in der benötigten Tiefe umgesetzt wurden. Immerhin lieferte die COPSY-Studie (COvid-19 and PSYchological health survey), die bereits vor der Pandemie Kinder und Jugendliche zu ihrem Wohlbefinden befragte, wichtige Erkenntnisse (Ravens-Sieberer et al., 2021). Eine weitere Limitation ist im Hinblick auf die Stichprobenzusammensetzung zu berichten. So ist der Anteil an Berufsschüler*innen in Muntermacher II (Osnabrück) sehr hoch, ähnlich wie der Anteil der Realschüler*innen in SchuCo (Mülheim an der Ruhr). Diese Anteile entsprechen nicht der Verteilung der Schüler*innenzahlen auf die entsprechenden Schulformen in den untersuchten Regionen. Diese Unterschiede lassen sich auf das sehr unterschiedliche Engagement der beteiligten schulischen Akteur*innen zurückführen, die den Befragungslink zum Teil nicht weiterleiteten, die Kinder und Jugendlichen lediglich darauf hinwiesen, diese aber die Befragung zu Hause durchführen ließen oder aber (im besten Fall), angeleitet durch die Lehrkraft, die Befragung im Klassenkontext gemeinsam durchführten.

Eine Gegenüberstellung der Stichprobenmerkmale findet sich in Tabelle 2 dokumentiert.

Tab. 2: Gegenüberstellung von Stichprobencharakteristika von Muntermacher I, Muntermacher II und SchuCo

	Muntermacher I	**Muntermacher II**	**SchuCo**
	Osnabrück	**Osnabrück**	**Mülheim an der Ruhr**
Laufzeit	07. Juli 2021 bis 31. Juli 2021	07. März bis 30. April	03. Februar bis 18. März 2022
durchschnittliche Bearbeitungszeit (in Minuten)	$M = 9.1$ ($SD = 5.3$)	$M = 11.0$ ($SD = 6.4$)	$M = 13.4$ ($SD = 6.0$)
Stichprobe gesamt	586	563	995
Anteil an (in %)…			
Jungen	42.7	43.5	44
Mädchen	55.7	50.4	54.5
divers	1.5	1.2	1.6
Grundschüler*innen	18.4	10.7	26.4
Gesamtschüler*innen	17.6	14.6	10.5
Gymnasiast*innen	44.2	36.2	31.1
Realschüler*innen	1.9	0.7	31.0
Berufsschüler*innen	1.7	21.8	0.2

Für die in den folgenden Kapiteln dokumentierten statistischen Analysen wurden fehlende Werte in den Datensätze der drei Studien Muntermacher I, Muntermacher II sowie SchuCo multipel unter Berücksichtigung der Schulzugehörigkeit (wo möglich) in Mplus 8.6 (Muthén & Muthén, 1998–2017) imputiert ($m = 10$).

Schließlich ist hervorzuheben, dass vergleichbare regionale Studien während der COVID-19-Pandemie kaum in Deutschland durchgeführt wurden. Somit tragen die drei Studien der häufig formulierten Forderung Rechnung, Kindern und Jugendlichen in der Pandemie eine Stimme zu geben. Darüber hinaus ermöglichen die Daten Zusammenhänge rückwirkend zu betrachten und Hinweise auf besonders vulnerable Gruppen zu identifizieren (vgl. Kapitel 4 und 5), Maßnahmen aus kindlicher und jugendlicher Perspektive zu reflektieren (vgl. Kapitel 8 und 9), schulbezogene Hinweise zu Herausforderungen im Homeschooling zu gewinnen (vgl. Kapitel 7), um so letztendlich einen Beitrag zur Aufarbeitung der in der Pandemie ergriffenen Maßnahmen zu leisten (vgl. Kapitel 5 und 6).

Literatur

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo.* https://hildok.bsz-bw.de/files/1078/Rusack_JuCo.pdf.

Ausbildungsregion Osnabrück. (2021). *Stadt Osnabrück gründet „Corona Bildungs- und Unterstützungsfonds“*. https://www.ausbildungsregion-osnabrueck.de/artikel/corona-fonds

Brockfeld, L. (2021). *Corona Bildungs- und Unterstützungsfonds soll Osnabrücker Kindern und Jugendlichen nach Corona helfen.* https://www.hasepost.de/corona-bildungs-und-unterstuetzungsfonds-soll-osnabruecker-kindern-und-jugendlichen-nach-corona-helfen-259785/

Dammermann, R. (2021). Unterstützungs- und Bildungsfonds der Stadt Osnabrück. Stadt Sport Bund. https://ssb-osnabrueck.de/7766-2/

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2012). *SEL – Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB) – 1. Erhebungswelle (Skalenkollektion).* DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education. https://doi.org/10.7477/9:16:1

Grommé, E., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie in zwei deutschen Großstädten – Die Bedeutung von schulischen Ressourcen, Fehltagen aufgrund von Quarantäne/Isolation und Merkmalen des familiären Hintergrunds. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 13*(2), 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w

Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D. & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996033

im Brahm, G., & Reintjes, C. (2022). Pandemieinduzierte Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule: Wie gestalten Schulleitungen die Organisation von Schule und Unterricht angesichts pandemiebedingter Schulschliessungen und -wiederöffnungen?. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 49*(Schulentwicklung), 1–21. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.20.X

Leiner, D. J. (2024). *SoSci Survey* (Version 3.5.02). [Computer software]. https://www.soscisurvey.de

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide.* Muthén & Muthén.

Nonte, S., Reintjes, C., Karutz, H. & Grommé, E. (2023). Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr unter Anbetracht von Quarantäne, Isolation und (Teil-)Schulschließungen. *SchulVerwaltung NRW*, *5*, 154–157.

Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education. https://doi.org/10.25656/01:3128

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL® – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*, Revidierte Form. http://www.kindl.org https://doi.org/10.1007/s001030050035

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). *Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie.* Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 64 (12), 1512–1521. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

Reintjes, C., Nonte, S., Thönes, K. & Grommé, E. (2021). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen nach den pandemiebedingten (Teil-)Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handeln im Schulsystem – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung. *Der pädagogische Blick*, *29* (4), 226–241. https://doi.org/10.3262/PB2104226

Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen. (2022). *Aufholen nach Corona – Monitoring zur Bildungssituation in Zeiten der Pandemie. Newsletter TRANSFERkompakt, März 2022.* https://www.transferagentur-niedersachsen.de/arbeitsmaterial/newsletter/mrz2022/aufholen-nach-corona

4 Geschlechtsbezogene Unterschiede des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext der COVID-Pandemie

Betrachtungen jenseits der binären Geschlechterordnung[1]

Eva Grommé & Karolina Vantroyen

Abstrakt: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen treten im Kontext der COVID-19-Pandemie besonders deutlich zutage – insbesondere, wenn auch nicht-binäre Identitäten einbezogen werden. In der vorliegenden Untersuchung mit 1492 Schüler*innen wurden verschiedene Wohlbefindensdimensionen und der Umgang mit Schulschließungen betrachtet. Die Ergebnisse zeigen ein reduziertes Wohlbefinden bei Mädchen im Jugendalter, vor allem im körperlichen und leistungsbezogenen Bereich. Nicht-binäre Jugendliche berichten signifikant niedrigere Werte in nahezu allen Bereichen. Ergänzende Fallanalysen verdeutlichen die Vielfalt ihrer Lebenslagen und den Bedarf an individueller Unterstützung. Die Befunde unterstreichen die Relevanz einer differenzierten geschlechtlichen Erfassung in quantitativen Studien und den Bedarf an sensiblen schulischen Unterstützungsangeboten.

Schlagwörter: COVID-19-Pandemie; Geschlechtsunterschiede; Kinder und Jugendliche; Nicht-Binär; Wohlbefinden

4.1 Einleitung

Frauen gelten als die größte marginalisierte Gruppe der Welt, weil sie in fast allen Ländern strukturell benachteiligt sind (Ratcheva et al., 2022). In der COVID-19-Pandemie waren sie mehrfach belastet (Flor et al., 2022). Aber nicht nur erwachsene Frauen traf diese Benachteiligung, sondern auch Mädchen. Die Assoziation eines geminderten Wohlbefindens bei jugendlichen Frauen zeigte sich bereits vor der Pandemie (Bilbao-Nieva, 2021), aber gerade während der Pandemie, in der Kinder und Jugendliche ohnehin mehrfach belastet waren, zeigten zahlreiche Studien deutliche Unterschiede in Bezug auf die mentale und körperliche Gesundheit zwischen Jungen

1 Dieser Beitrag ist Teil des Promotionsvorhabens der Erstautor*in und wurde von zwei unabhängigen Gutachter*innen einseitig blind begutachtet.

und Mädchen. So ist ein Befund der national repräsentativen *COVID-19 and Psychological Health* (COPSY) Studie unter Leitung von Ulrike Ravens-Sieberer (2022), dass Mädchen stärker emotional belastetet waren als Jungen und häufiger von psychosomatischen Beschwerden berichteten. Trotz der Betroffenheit aller Kinder und Jugendlichen während der Pandemie zeigt sich in zahlreichen Untersuchungen eine erhöhte Vulnerabilität von Mädchen bezüglich des Wohlbefindens und deren psychischer Gesundheit (Grommé, Reintjes & Nonte, 2023; Mendolia et al., 2022). Internationale Befunde indizieren ein niedrigeres Wohlbefinden (Etheridge & Spantig, 2022; Meireles et al., 2022), eine stärkere psychische Belastung (van der Laan et al., 2022) und einen Anstieg von u. a. Depressionssymptomen insbesondere bei Mädchen (Halldorsdottir et al., 2021; Zhou et al., 2020). Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, einen ergänzenden Beitrag zum bisherigen Forschungsstand zu geschlechtsspezifischen Unterschieden des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext der COVID-19-Pandemie zu leisten, indem sowohl das Wohlbefinden von Mädchen und Jungen unter Kontrolle der Schulstufe (Primar vs. Sekundar) differenziell betrachtet und zudem eine Perspektiverweiterung über die Zweigeschlechtlichkeit hinaus vorgenommen wird.

Allgemein sind insbesondere Studien zum Wohlbefinden von nicht-binären Schüler*innen rar, da sie oftmals in quantitativen Untersuchungen zum Themenbereich Geschlecht nicht behandelt werden (Busche & Fütty, 2023). Dabei stellt die Zugehörigkeit zu einer geschlechtlichen Minderheit ein Risiko für verbale sowie nonverbale Gewalterfahrungen und Diskriminierung in der Schule dar (Timmermanns et al., 2021). Es zeigte sich während der Pandemie, dass Kinder und Jugendliche, die sich nicht mit dem biologischen Geschlecht identifizieren, mit dem sie geboren wurden, besonders belastet waren (Mitchell et al., 2022). Aus diesem Grund werden deskriptive Ergebnisse in Bezug auf deren Wohlbefinden während der Pandemie von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die sich mit einem Geschlecht außerhalb bzw. innerhalb des männlichen oder weiblichen Geschlechtes identifizieren. Da keine konkreten Aussagen über die geschlechtliche Identifikation der Kinder und Jugendlichen in diesem Artikel festgestellt werden können, wird weitergehend der Ausdruck „nicht-binär“ verwendet.

4.2 Wohlbefinden und Geschlecht in der Theorie

Für das Wohlbefinden gibt es keine einheitliche Definition (Lucas & Diener, 2015). Obwohl die Begriffe Zufriedenheit und Glück oft synonym verwendet werden, umfasst Wohlbefinden mehr als nur momentane positive Gefühle (Ruggeri et al., 2020): Es beschreibt einen Zustand, der neben positiven Emotionen auch Faktoren wie Selbstwert, Resilienz und soziale Beziehungen einbezieht. Das Wohlbefinden als latentes Konstrukt wird mehrdimensional betrachtet (Lucas & Diener, 2015), wobei die Bewertung der eigenen Lebensqualität im Fokus steht (Ryff, 1995). Hierbei findet ein Abwägen zwischen positiven und negativen Bewertungen auf affektiver, aber auch kognitiver Ebene statt (Diener, 1994). Bei Operationalisierungen kann dabei zwischen

einem hedonistischen Verständnis, also der überwiegenden Anwesenheit positiver Gefühlszustände (Diener & Ryan, 2009) und der eudämonischen Auffassung unterschieden werden. Bei der eudämonischen Auffassung wird das Wohlbefinden als eine Art Selbstverwirklichung in Form des Ausgleichs von Werten und Überzeugungen in der Interaktion mit der Umwelt betrachtet (Ryff, 1995). Zudem lässt sich das Wohlbefinden anhand verschiedener Dimensionen erfassen (Schwarz & Strack, 1991), wie z. B. das psychische oder das körperliche Wohlbefinden. Bei Kindern und Jugendlichen kann das schulische Wohlbefinden differenziert vom allgemeinen Wohlbefinden betrachtet werden. Es bezieht sich auf Erfahrungen im schulischen Raum, wobei auch beim schulischen Wohlbefinden keine einheitliche Definition vorliegt (Hascher et al., 2018).

In der Forschung zum Wohlbefinden wird der Zusammenhang zum Geschlecht häufig anhand von Differenzen zwischen Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen untersucht (Hülshoff, 2019). Dabei knüpft die Geschlechterforschung an verschiedene theoretische und methodologische Paradigmen an (Meuser, 2010). Besonders relevant ist die Unterscheidung zwischen interpretativ-rekonstruktiven und nomologisch-deduktiven Ansätzen (Bethmann, 2017). Das interpretativ-rekonstruktive Paradigma bietet die Möglichkeit, durch qualitative Methoden tiefergehend Erfahrungen einzelner Subjekte zu beschreiben. Nomologisch-deduktive Ansätze nutzen dagegen vorwiegend quantitative Methoden und bieten den Vorteil, Vorannahmen anhand großer Personengruppen zu testen, um somit beispielsweise strukturelle Ungleichheiten aufzudecken. Dabei ist die Erhebung des Geschlechts anhand einer nominalen Angabe weiterhin stark verbreitet (Pangritz, 2019).

Ausgehend von einer angeblich natürlichen Dichotomie der Geschlechter entwickelten sich theoretische Positionen, die eine Dekonstruktion dieses Dualismus ermöglichen (Kuster, 2019). Eine zentrale Erkenntnis ist die Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und der sozial und kulturell geprägten Geschlechtsidentität (*gender*). Selbst wenn es nur zwei biologisch definierte Geschlechter gäbe, die sich binär gegenüberstünden, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass es ebenso nur zwei Geschlechtsidentitäten gibt. Geschlecht kann daher als ein Spektrum betrachtet werden (Nielsen et al., 2021). Für Personen, die sich nicht mit ihrem biologischen Geschlecht identifizieren (Cis-Gender), sondern mit einem gender, das außerhalb bzw. innerhalb der binären Geschlechter liegt (u. a. trans*, inter* oder non-binär), liegen unterschiedliche (Selbst-)Bezeichnungen vor (Hyde et al., 2019). Seit Ende 2018 gibt es die Möglichkeit den Eintrag im Personenstandsregister auf „divers" zu ändern, wodurch es inzwischen vier Optionen in Deutschland gibt: männlich, weiblich, divers und unbestimmt (PStG, 2018/18.12.2018). Eine zusätzliche Option wie divers oder unbestimmt, die seitdem als „dritte Option" auch häufiger in Fragebogenerhebungen zur Auswahl steht, erkennt zwar an, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt, wobei eine genaue Angabe der Geschlechtsidentität in diesem Fall nicht immer möglich ist (Hülshoff, 2019). In quantitativen Analysen werden diese Personen häufig nicht berücksichtigt, da ihre geringe Stichprobengröße statistische Signifikanzprüfungen erschwert (Berner et al., 2019).

Die Erhebung von Geschlecht in quantitativen Studien ist somit oft unzureichend, da sie meist auf binäre Kategorien reduziert wird (Döring, 2013). Dies führt dazu, dass feministische Geschlechterforschung vermehrt qualitative Methoden anwendet, um eine differenziertere Perspektive zu ermöglichen (Pangritz, 2019). Doch gerade durch das empirische Betonen von Differenzen entsteht ein methodisches Spannungsfeld, das sich als Differenzdilemma beschreiben lässt (Berner et al., 2019). Einerseits ermöglicht empirische Evidenz, Ungleichheiten sichtbar zu machen. Andererseits kann die Betonung von Geschlecht als Differenzkategorie dazu führen, dass Ungleichheiten unbeabsichtigt weiter reproduziert werden. Berner et al. (2019) betonen, dass „[d]ie Differenzierung nach Geschlecht dabei ein vereinfachtes Mittel [ist], um Zuschreibungen vorzunehmen und geschlechtsspezifische Erklärungen zu identifizieren. Teilweise […] sind diese Zuschreibungen jedoch undifferenziert und pauschalisierend. Sie verstetigen typisierende Geschlechterdefinitionen“ (S. 39–40). Daraus leiten sie die Forderung ab, quantitative Studien differenzierter zu gestalten, um geschlechtstypisierende Zuschreibungen zu vermeiden.

Neben der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Geschlecht als konstruiertes Differenzmerkmal betrachtet die Entwicklungspsychologie, wie sich Geschlechtsidentität im Zusammenspiel biologischer, kognitiver und sozialer Faktoren über die Kindheit und Jugend hinweg ausbildet. Die Bildung der Geschlechtsidentität wird in der Entwicklungspsychologie als Prozess beschrieben. Anhand eines Zusammenspiels von Anlage und Umwelt bildet sich ein Verständnis des eigenen oder auch anderen Geschlechts aus (Siegler et al., 2021). Empirisch zeigen sich biologisch, kognitiv-motivational und kulturell über den Verlauf der Kindheit und Jugend zwar Unterschiede zwischen cis-geschlechtlichen Jungen und Mädchen, dieser ist aber für das einzelne Kind nicht determinierend und kann lediglich als Tendenz gewertet werden (Athenstaedt & Alfermann, 2011). Kinder erkennen bereits im Alter von etwa zwei bis drei Jahren den Unterschied zwischen den Geschlechtern (Elsen, 2020). Bis zum Grundschulalter haben Kinder bereits eine eigene stereotype Vorstellung darüber, was die Geschlechter auszeichnet (Halim & Ruble, 2010). Auch das Verhalten orientiert sich zunehmend an sozialen Vorstellungen, wie Jungen und Mädchen zu agieren haben (Asendorpf, 2007). So scheinen Jungen insgesamt eher zu einer externalen Problembewältigung zu neigen, wohingegen Mädchen eher internalisieren (Anderson et al., 2024). Damit verbunden sind oftmals psychosomatische Beschwerden und/oder körperliche Probleme, die hauptsächlich von Mädchen geäußert werden (Kaman et al., 2020), die sich in seltenen Fällen und in einer extremen Form als Essstörung äußern können (Heiland, 2013). Weiter entwickeln Mädchen häufiger ein ungünstigeres Selbstkonzept des Aussehens und ein niedrigeres Selbstwertgefühl als Jungen (Sandmeier, 2005). Schulisch zeigen wiederum Mädchen höhere Bildungsaspirationen als Jungen (Wicht et al., 2022). Wobei im Laufe der Schulzeit auch geschlechtsunabhängig davon ausgegangen werden kann, dass das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit steigender Klassenstufe sinkt (Herke et al., 2018).

4.3 Geschlechtsdifferenzen des Wohlbefindens im Kontext der Pandemie

Die COVID-19-Pandemie hatte weitreichende Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen, wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede abzeichneten. Insbesondere Mädchen sowie Personen, die sich außerhalb der binären Geschlechtskategorie identifizieren, schienen in besonderem Maße betroffen zu sein. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Wohlbefinden im Kontext der Pandemie beleuchtet.

In Deutschland liefert die repräsentative COPSY-Studie Befunde dazu, dass Mädchen von psychosomatischen Beschwerden wie Kopf- und Magenschmerzen sowie Niedergeschlagenheit stärker betroffen waren als Jungen und emotionale Probleme bei Mädchen mit zunehmendem Alter stiegen (Ravens-Sieberer et al., 2022). Demnach hätten vor allem Mädchen im Jugendalter ein gesteigertes Risiko für erhöhten Leidensdruck (Raymond et al., 2022). Grundsätzlich galt das weibliche Geschlecht als Risikofaktor für Angstzustände, depressive und Angstsymptome während der Corona-Pandemie (Güzelsoy et al., 2022). Ein niedriger sozioökonomischer Status verschlimmere diese, da dieser mit Angst- und Depressionssymptomen zusammenhängt (Zhou et al., 2020). Mädchen zeigten eine höhere psychische Symptombelastung, so wurde ebenfalls eine erhöhte Suizidalität bei ihnen festgestellt (Gracia et al., 2021). Auch Eltern mit Kindern zwischen drei bis 15 Jahren beobachteten eine stärkere Verschlechterung der psychischen Gesundheit bei Mädchen im Gegensatz zur Zeit vor der Pandemie als bei Jungen (Robert Koch-Institut, 2023). Laut aktuellen Ergebnissen der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC, Schrijvers et al., 2024) hält dieser Trend auch nach der Pandemie an.

Gründe hierfür können sowohl in biologischen als auch sozialen Faktoren gesucht werden. Auf biophysischer Ebene zeigt sich eine Exposition gegenüber chronischen Stressfaktoren im Hinblick auf die Angst vor einer Infektion oder langer sozialer Isolation durch Kontaktbeschränkungen, die eine erhöhte Stressentwicklung bei heranwachsenden Mädchen erzeugt. Dieses führt zu einer vermehrten Ausschüttung des Stresshormons Cortisol, das durch Dysregulation psychiatrische Symptome fördern kann (Raymond et al., 2022). Die höhere Prävalenz von Depressionen bei Frauen ist aus biomedizinischer Sicht insbesondere durch die Sexualhormone Östrogen und Progesteron erklärbar. Es wird angenommen, dass sie Einfluss auf die Ausschüttung von Monoaminen (Neurotransmitter) nehmen, die für eine Depressionsentwicklung bedeutend sind (Schmitz, 2021). Außerdem könnte die Zunahme depressiver Symptome mit veränderten Reaktionen des Belohnungssystems auf soziale Interaktionen zusammenhängen: So zeigen Jugendliche, die zu depressiven Symptomen neigen, eine geringere neuronale Aktivierung in Hirnregionen, die für die Antizipation und Verarbeitung sozialer Belohnungen relevant sind (Luckhardt et al., 2023). Durch die eingeschränkten sozialen Kontakte während der Pandemie könnten positive soziale Erfahrungen (z. B. Anerkennung durch Gleichaltrige) seltener geworden sein, was das Risiko für depressive Symptome erhöht (Sequeira et al., 2021). Darüber hinaus konnte

in der Pandemie ein verfrühtes Eintreten der Pubertät beobachtet werden (Acinikli et al., 2022; Prosperi & Chiarelli, 2022).

Als mögliche soziale Gründe können u. a. Haushaltspflichten oder zusätzliche Sorgearbeit angeführt werden. Das Phänomen der „älteren Schwestern als zweite Mutter" (Simon, 2022, S. 260) beschreibt den Umstand, wenn den älteren Töchtern im Haushalt und bei der Sorgearbeit verstärkt Verantwortung übertragen wird. Während der Pandemie fiel eher den weiblichen Personen im Haushalt der Großteil der Care-Arbeit zu, die während der Schulschließungen und/oder Erkrankungen von Familienmitgliedern zunahmen (Power, 2020). Auch wenn Eltern in den Lockdowns beide zuhause blieben, so waren es Frauen, die vermehrt den Haushalt und die Versorgung von Kindern übernahmen (Hipp & Bünning, 2021). Außerdem sind Mädchen (und Frauen) häufiger Opfer häuslicher Gewalt, die während der Zeit der Abriegelung und der Verordnung, zu Hause zu bleiben, zunahm (Santomauro et al., 2021). Das Fehlen von persönlichen Kontakten zu Peers und Freund*innen wirkte sich ebenfalls negativ auf die psychische Gesundheit insbesondere von Mädchen aus (Silk et al., 2022). Zudem resultierte eine Unterbrechung der Gesundheitsversorgung als Nebenwirkung der COVID-19-Pandemie, die als erhebliche, zusätzliche Belastung für heranwachsende Mädchen (und Frauen) gewertet wurde (Krubiner et al., 2021).

Bislang liegen nur wenige Untersuchungen zum Wohlbefinden während der COVID-19-Pandemie von Kindern und Jugendlichen vor, die sich mit einem Geschlecht außerhalb der binären Klassifikation identifizieren (u. a. Mitchell et al., 2022). Präpandemische Forschung weist auf ein gehäuftes Erleben von physischer und psychischer Gewalt und Traumata in der Schule hin (Klemmer et al., 2019). Ein konstantes Misgendern[2] und Deadnaming[3] sowie Nicht-ernst-nehmen und Verweigern von geschlechtlicher Selbstbestimmung werden als verbale Gewalt gewertet und sowohl von Gleichaltrigen als auch von Lehrkräften ausgeübt (Busche & Fütty, 2023). Personen, die Opfer von Mobbing wurden, zeigen ein niedrigeres Wohlbefinden im Kontext von Schule als ihre Peers (Thomas et al., 2016). Wiederum sind Kinder und Jugendliche, die u. a. einer sexuellen oder geschlechtlichen Minderheit angehören, häufiger von Mobbing betroffen (Peguero & Hong, 2023). Als Folgen können Symptome von Angststörungen, Depressionen und ein eingeschränktes Selbstbewusstsein beobachtet werden (Witcomb et al., 2019). Des Weiteren ist die Suizidgefährdung bei gender*diversen Personen zehnmal höher als in der Gesamtbevölkerung (Timmermanns et al., 2021). Zusammenfassend lässt sich im Vergleich zu zweigeschlechtlich identifizierten Peers eine ungleiche Verteilung von Gefährdung bezüglich bedingter Entwicklungsmöglichkeiten sowie Bildungschancen ausmachen (Busche & Fütty, 2023).

---

2 Misgendern bezeichnet die Falschbezeichnung einer Person mit dem gelesenen Geschlecht, das nicht dem entspricht mit dem sich die Person identifiziert.

3 Ein Deadname beschreibt den gegebenen Namen einer Person, der von der betreffenden Person nicht mehr verwendet wird. Deadnaming bezeichnet demnach die Verwendung des Deadnames und wird als eine Form des Misgenderns verstanden.

4.4 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, basierend auf dem theoretischen und empirischen Hintergrund herauszufinden, welche Geschlechterunterschiede, sowohl binär als auch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit, im Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Schulschließungen bedingt durch die Pandemie verzeichnet werden konnten. Die Untersuchung bewegt sich im Spannungsfeld des Differenzdilemmas: Während die quantitative Hypothesenprüfung erforderlich ist, um systematisch geschlechtsspezifische Unterschiede im Wohlbefinden zu analysieren, birgt sie zugleich das Risiko, Differenzen zu reproduzieren. Um diesem zu begegnen, wird neben der binären Betrachtung von Geschlecht auch die Perspektive nicht-binärer Jugendlicher einbezogen. Die Forschungsfrage lautet folglich: Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede im Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen lassen sich im Zusammenhang mit den pandemiebedingten Schulschließungen feststellen, und inwiefern betreffen diese sowohl binäre als auch nicht-binäre Geschlechtsidentitäten?

Aus dem bisherigen Forschungsstand und theoretischen Überlegungen lassen sich sowohl gerichtete als auch ungerichtete Hypothesen ableiten. So wurde in mehreren Studien festgellt, dass Mädchen ein niedrigeres psychisches Wohlbefinden berichten als Jungen (Foster et al., 2023; Zhou et al., 2020), woraus sich die folgende Hypothese erschließt:

H1: Mädchen zeigen ein niedrigeres psychisches Wohlbefinden im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen als Jungen.

Zudem zeigen Mädchen mehr psychosomatische Beschwerden (Ravens-Sieberer et al., 2022), aber auch ein schlechteres körperliches Selbstbild (Choukas-Bradley et al., 2022). Daher ergibt sich die folgende Hypothese:

H2: Mädchen zeigen ein niedrigeres körperliches Wohlbefinden der pandemiebedingten Schulschließungen als Jungen.

Davon ausgehend, dass Mädchen tendenziell eher in häuslichen Tätigkeiten eingebunden werden (Simon, 2022) und damit einhergehend ein niedrigeres häusliches Wohlbefinden vermutet wird, wird für die vorliegenden Daten die Hypothese formuliert:

H3: Mädchen zeigen ein niedrigeres häusliches Wohlbefinden als Jungen.

Hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf soziale Eingebundenheit und Leistung gibt es keine eindeutigen Erkenntnisse (Obermeier, 2021). Mädchen berichten zwar teilweise eine höhere Schulfreude als Jungen (Hagenauer & Hascher, 2018), aber auch größere Sorgen in Bezug auf Leistung und Prüfungsängstlichkeit (Hascher & Hagenauer, 2011). Es kann jedoch generell von Geschlechterdifferenzen ausgegangen werden (Hülshoff, 2019). Somit werden die folgenden Hypothesen ungerichtet formuliert.

H4: Es zeigen sich Geschlechtsdifferenzen des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf die soziale Eingebundenheit.

H5: Es zeigen sich Geschlechtsdifferenzen des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf leistungsbezogene Aspekte.

Die kontinuierlichen Befunde, dass Mädchen größere mental-soziale Probleme im Kontext der Lockdowns berichten als Jungen (Silk et al., 2022; Zhou et al., 2020), lassen darauf schließen, dass sie auch einen generell schlechteren Umgang mit den Schulschließungen angeben.

H6: Jungen bewerten ihren Umgang mit den Schulschließungen besser als Mädchen.

Aufgrund der Annahme, dass das Alter einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden hat (Herke et al., 2018), werden alle Hypothesen gleichzeitig auch daraufhin kontrolliert. Hierdurch ergibt sich im Ergebnisteil eine Dreiteilung in a-, b- und c-Hypothesen, in denen nicht nur das Geschlecht, sondern auch das Alter und der Interaktionseffekt der beiden unabhängigen Variablen überprüft wird.

Zusätzlich werden die Aussagen von Jugendlichen berücksichtigt, die beim Geschlecht die Option „divers" gewählt haben. Anstelle einer hypothesengeleiteten Analyse steht hier die explorative und deskriptive Betrachtung im Vordergrund, da aufgrund der geringen Fallzahl keine belastbaren inferenzstatistischen Aussagen möglich sind. Ziel ist es, die Perspektiven von Jugendlichen sichtbar zu machen, die sich nicht mit einem der binären Geschlechter identifizieren, und dadurch einen Beitrag zur Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt im Kontext des kindlichen und jugendlichen Wohlbefindens während der Pandemie zu leisten.

4.5 Methodik

Für die Untersuchung der Forschungsfragen wurden die Daten von den Projekten *Muntermacher II* und *Schule und Corona* (SchuCo) herangezogen. Eine genaue Beschreibung der Projekte findet sich in Kapitel 3.

4.5.1 Stichprobenbeschreibung

Als Grundlage der vorliegenden Analysen wurden die Daten der beiden Projekte zusammengeführt ($n = 1492$). Dieses Vorgehen kann durch die Vergleichbarkeit der Daten und des Erhebungszeitraums begründet werden. Zudem sind die Einwohnerzahlen der Städte Osnabrück ($N = 164748$) und Mülheim an der Ruhr ($N = 170880$) annähernd gleich (Stand: 2019). Des Weiteren wurde bei den Analysen zwischen Primar- und Sekundarstufe unterschieden, da sich, wie bereits erwähnt, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit dem Alter ausdifferenzieren. Die Verteilung der binären Geschlechter ist in etwa ausgeglichen (m = 44.6%, w = 54.0%). In der Grundstufe sind 47.6% weiblich, kein Kind hat beim Geschlecht die Option „divers" gewählt.

Jugendliche, die sich mit einem diversen Geschlecht identifizieren, machen 1.4% der Gesamtstichprobe aus. In der Gruppe der Sekundarstufe ($n = 743$) sind Jugendliche aus der Gesamtschule (18%), dem Gymnasium (45%), der Realschule (27%) und der Sekundar-/Oberschule (10%) vertreten.

4.5.2 Erhebungsinstrumente

Wohlbefindensdimensionen. Die Skalen des psychischen ($\alpha = .77$) und körperlichen ($\alpha = .87$) Wohlbefindens sowie des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Leistung ($\alpha = .79$) und des häusliche Wohlbefindens ($\alpha = .80$) sind aus dem KINDL-R-Inventar (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) übernommen und zum Teil adaptiert worden. Bei diesen Skalen wurden die Kinder und Jugendlichen zunächst darum gebeten, sich in „die vergangenen Wochen" (abweichend vom KINDL-R Inventar) hineinzuversetzen, um dann Aspekte zu ihrem Wohlbefinden z. B. in Bezug auf ihre psychische Gesundheit zu beantworten. An den Items der Skalen wurden leichte Modifikationen vorgenommen. So wurden beim häuslichen Wohlbefinden und beim schulischen Wohlbefinden in Bezug auf Leistung jeweils zwei Items aus dem KIDSCREEN-Inventar (Ravens-Sieberer et al., 2014) hinzugefügt. Es handelt sich um Items wie „In der letzten Woche habe ich die Aufgaben gut geschafft" (schulisches Wohlbefinden in Bezug auf Leistung) oder „In der letzten Woche habe ich mich fit und wohl gefühlt" (körperliches Wohlbefinden). Bei dem Antwortformat der Skalen handelt es sich um eine fünfstufige Rating-Skala (1 „nie" bis 5 „immer").

Das schulische Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit ($\alpha = .80$) wurde aus dem Inventar der StEG-Studie (Furthmüller, 2015) adaptiert und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung leicht modifiziert. Hierzu wurde ein weiteres Item aus der Studie zu Schulentwicklung und Lehrerarbeit (Gerecht et al., 2012) hinzugenommen („In der Schule fühle ich mich sicher"), sowie ein Item selbstentwickelt („In der Schule bin ich gerne mit meinen Mitschüler*innen zusammen"). Die Skala umfasst fünf Items zu schulischen Erfahrungen, die das Sicherheitsgefühl und soziale Aspekte in der Schule betreffen. Dazu wird erfragt, wie es den Kindern und Jugendlichen persönlich in der Schule geht, beispielsweise „In der Schule fühle ich mich wohl" (1 „stimmt gar nicht" bis 4 „stimmt genau"). Insbesondere das Item „In der Schule fühle ich mich sicher" wurde angesichts der potenziellen Auswirkungen der Pandemie auf das schulische Sicherheitsgefühl als besonders relevant erachtet.

Umgang mit Schulschließungen. Der Umgang mit Schulschließungen wurde retrospektiv mit einem selbstentwickelten Item erhoben: „Wie ging es dir persönlich damit, dass du wegen Corona nicht in die Schule durftest?" (1 „sehr schlecht" bis 5 „sehr gut"). Im Anschluss an die standardisierte Abfrage führte ein Filter bei der Beantwortung mit „sehr schlecht" bis „mittelprächtig" zu der offenen Frage „Was genau war für Dich besonders schwierig?". Bei der Beantwortung der standardisierten Frage mit „gut" und „sehr gut" erschien die offene Frage „Was genau war für Dich besonders toll?"

Geschlecht. Die Frage nach dem Geschlecht konnte mit männlich (0), weiblich (1) oder divers (2) beantwortet werden. Für die Auswertung der Angaben der Kinder und Jugendlichen, die sich weder mit dem männlichen noch weiblichen Geschlecht identifizieren, wurden zahlreiche Items des Fragebogens deskriptiv betrachtet und eine Auswahl davon beschrieben. Hierunter befindet sich die Beschreibung der Dimensionen des Wohlbefindens, aber auch der wahrgenommenen und eingeforderten sozialen Unterstützung (Wilmes et al., 2020). Es wurde gefragt, wie wahrscheinlich sich die Kinder und Jugendlichen an verschiedene Personen wenden würden, die aus dem familiären Kreis (z. B. Mutter, Vater), aus dem Freundeskreis oder aus dem institutionellen Umfeld (z. B. Klassenlehrkraft) stammen (1 „unmöglich" bis 5 „sicher"). Die betrachteten offenen Fragen umfassten Inhalte zur Zufriedenheit mit Schule und Freizeit („Wie zufrieden bist du damit, wie du deine freie Zeit außerhalb der Schule verbringen kannst?"), aber auch „Welche Angebote haben dir geholfen, als es dir einmal nicht so gut ging?" und „Welche Angebote würdest du dir zukünftig wünschen?". Diese Fragen sind eigenentwickelt.

4.5.3 Auswertungsmethoden

Vor der Analyse der Daten wurden diese mit Mplus 8.6 (Muthén & Muthén, 1998–2017) multipel imputiert ($m = 10$). Die Datensätze wurden anschließend mit IBM SPSS© Statistics Version 28 (IBM Corp, 2021) ausgewertet. Zur Analyse der Gruppenunterschiede im Wohlbefinden wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Die unabhängigen Variablen waren das Geschlecht (männlich vs. weiblich) und die Schulstufe (Primar- vs. Sekundarstufe), die als Proxy für altersbezogene Unterschiede diente. Für die Analysen wurden Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern genutzt, die eine Heteroskedastizität konsistente Kovarianzmatrix (HC3) verwenden, um die Verletzung der Varianzhomogenität auszugleichen (Long & Ervin, 2000). Da bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse zwei Haupteffekte und der Interaktionseffekt der beiden unabhängigen Variablen getestet werden, teilen sich die Hypothesen aus Abschnitt vier in jeweils drei Subhypothesen auf. Es wird hierbei nicht nur der p-Wert als Signifikanzmaß berichtet, sondern auch die Effektstärke in Form des partiellen Eta-Quadrats (η^2). Diese ist wie folgt zu interpretieren: .01 ist ein kleiner, .06 ein mittlerer und .14 bedeutet die Anzeige eines großen Effekts (Cohen, 1988). Da für jeden Faktor nur zwei Gruppen verglichen wurden, sind keine Post-hoc-Tests erforderlich.

Im Anschluss daran werden zur Vorbereitung auf die Beschreibung der Situation nicht-binärer Jugendlicher die Wohlbefindens-Dimensionen unter Verwendung des nicht-parametrischen Verfahrens des Kruskal-Wallis-Tests genutzt und die Unterschiede anhand von Post-Hoc-Tests (Dunn-Bonferroni) geprüft. Zur explorativen Prüfung von Gruppenunterschieden wurde dieses Verfahren aufgrund nicht normalverteilter Daten und der stark unterschiedlichen Gruppengrößen eingesetzt. Für die Post-Hoc-Tests wurde zudem die Effektstärke des Cohens r (Cohen, 1988) berechnet (0.10 bis 0.29 als kleiner Effekt, 0.30 bis 0.49 als mittlerer Effekt und ≥ 0.50 als großer

Effekt). Es wird darauf hingewiesen, dass die sehr geringe Fallzahl in der Gruppe der nicht-binären Jugendlichen ($n = 19$) nur eingeschränkt belastbare inferenzstatistische Aussagen erlaubt. Da in der Stichprobe ausschließlich Sekundarschüler*innen die Option „divers" gewählt haben, findet der Gruppenvergleich nur auf Ebene der Sekundarschüler*innen statt, um altersbedingte Verzerrungen zu vermeiden.

Die Fallbeschreibungen der Kinder und Jugendlichen, die „divers" zu Beginn des Fragebogens angegeben haben, finden anschließend auf deskriptiver Ebene statt. Dabei wurden drei Fälle anhand des Prinzips maximaler Kontrastierung ausgewählt, die die Diversität der Daten am deutlichsten hervorheben. Alle Angaben werden anonymisiert und mit fiktiven Namen versehen dargestellt, ohne eine Interpretation oder tiefere qualitative Analyse vorzunehmen. Dies ist durch die Struktur der Daten begründet, die keine Grundlage für rekonstruktive oder inhaltsanalytische Verfahren bieten. Verwendet werden sowohl die offenen Antworten der Befragten als auch quantitative Werte zum Wohlbefinden und zur erlebten Unterstützung. Dies entspricht dem Vorgehen einer Qualifizierung quantitativer Daten (Kuckartz, 2014) und ergänzt die direkte Zitation der offenen Angaben.

4.6 Ergebnisse

Zunächst erfolgt der Report der quantitativen Ergebnisse anhand von Unterschieden, die zwischen Mädchen und Jungen vorliegen und anhand der Frage, ob diese abhängig von der besuchten Schulstufe sind. Dabei werden zunächst allgemeinere Wohlbefindens-Dimensionen wie das psychische, körperliche und häusliche Wohlbefinden betrachtet. Danach wird das Befinden im Schulkontext näher untersucht. In einem zweiten Schritt erfolgt die Betrachtung der mittleren Unterschiede in der Erweiterung der nicht-binären Jugendlichen sowie die deskriptive Fallbeschreibung.

Bereits in der Differenzierung der deskriptiven Häufigkeiten des Gesamtdatensatzes (Tabelle 1) wird ersichtlich, dass das psychische, körperliche und schulische Wohlbefinden signifikante Unterschiede zwischen der Primar- und der Sekundarstufe zeigt. Dabei sinken diese Dimensionen des Wohlbefindens im Verlauf der Sekundarstufe weiter ab, mit Ausnahme des häuslichen Wohlbefindens. Dieses unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Schulstufen ($t(44\,793.91)=1.53$, $p = .093$, $d = .09$). Auch die Bewertung der Schulschließungen stellt eine Ausnahme dar, da der Umgang hiermit den Sekundarschüler*innen signifikant leichter fallen als den Primarschüler*innen ($t(1\,610)=-5.99$, $p < .001$, $d = .41$).

Tab. 1: Deskriptive Statistiken des Wohlbefindens sowie des Umgangs mit den Schulschließungen getrennt nach Schulstufe

	Gesamt (n = 1 492)			Primarstufe (n = 300)		Sekundarstufe (n = 1 040)	
	M	*SD*	α	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Alter	13.44	3.85	–	8.49	1.51	14.10	2.45
Umgang mit Schulschließungen	2.20	1.24	–	1.79	1.24	2.28	1.19
				$t(1\,610) = -5.99$, $p < .001$, $d = .41$			
Psychisches Wohlbefinden	3.63	0.77	.77	3.90	0.69	3.54	0.77
				$t(282\,992) = 7.59$, $p < .001$, $d = .47$			
Schulisches Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit	3.10	0.67	.80	3.48	0.57	3.03	0.67
				$t(465\,881) = 11.55$, $p < .001$, $d = .71$			
Schulisches Wohlbefinden in Bezug auf Leistung	3.59	0.87	.79	4.13	0.45	3.45	0.82
				$t(3\,931.89) = 13.24$, $p < .001$, $d = .86$			
Körperliches Wohlbefinden	3.52	0.97	.87	4.09	0.81	3.38	0.95
				$t(136\,822.22) = 12.78$, $p < .001$, $d = .77$			
Häusliches Wohlbefinden	4.22	0.69	.80	4.27	0.60	4.21	0.71
				$t(44\,793.91) = 1.53$, $p = .093$, $d = .09$			

4.6.1 Geschlechtsdisparitäten im Wohlbefinden und Umgang mit Schulschließungen

Zunächst wird geprüft, ob Mädchen ein niedrigeres *psychisches Wohlbefinden* als Jungen zeigen (H1a), ob Kinder und Jugendliche sich diesbezüglich nach Schulstufen unterscheiden (1b) und ob der Unterschied des Geschlechts von der Schulstufe abhängig ist (1c). Allgemein zeigen Mädchen ein niedrigeres psychisches Wohlbefinden als Jungen (Tabelle 2). Der erste Haupteffekt ist somit signifikant, zeigt jedoch nur einen sehr kleinen Effekt ($F(1, 1\,286) = 8.03$, $p = .005$, $\eta^2 = .006$). Auch der Unterschied zwischen der Primar- und Sekundarstufe ist signifikant, jedoch bleibt auch dieser Haupteffekt gering ($F(1, 1\,286) = 40.39$, $p < .001$, $\eta^2 = .030$). Der Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und der Schulstufe ist ebenso statistisch signifikant, zeigt aber ebenfalls nur einen sehr geringen Effekt ($F(1, 1\,286) = 10.44$, $p = .001$, $\eta^2 = .008$). Während in der Primarstufe das psychische Wohlbefinden von Mädchen minimal höher ausfällt als das von Jungen (0.01 Punkte), zeigt sich in der Sekundarstufe eine Umkehr dieses Musters. Mädchen berichten dort über einen stärkeren Rückgang des psychischen Wohlbefindens als Jungen, sodass Jungen in dieser Altersgruppe höhere Werte aufweisen. Diese Überkreuzung der Linien deutet auf eine disordinale Interaktion hin (s. Abbildung 1). Die erste Hypothese kann somit angenommen werden.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken des psychischen Wohlbefindens von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			**Weiblich**			**Gesamtstichprobe**		
	n	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***
Gesamt	649	3.78	0.73	755	3.54	0.77	1 404	3.64	0.76
Primarstufe	153	3.90	0.67	139	3.91	0.74	292	3.90	0.70
Sekundarstufe	382	3.74	0.73	616	3.44	0.75	998	3.56	0.76

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

Des Weiteren wird in Bezug auf das *körperliche Wohlbefinden* geprüft, ob dies bei den Mädchen niedriger ausprägt ist als bei den Jungen (H2a), ob in der Primarstufe ein höheres körperliches Wohlbefinden vorliegt (H2b) und ob dahingehend ein Interaktionseffekt vorliegt (H2c). Insgesamt ist das körperliche Wohlbefinden bei den Mädchen im Gesamtdatensatz signifikant geringer ausgeprägt als bei den Jungen, aber nur mit einem geringen Effekt (Tabelle 3, $F(1, 1\,286) = 15.04$, $p < .001$, $\eta^2 = .012$). Auch der Unterschied zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe ist signifikant, wobei ein mittlerer Effekt vorliegt ($F(1, 1\,286) = 116.87$, $p < .001$, $\eta^2 = .083$). Ebenso wird der Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und der Schulstufe zwar signifikant, aber der Effekt bleibt gering ($F(1, 1\,286) = 21.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$): Während in der Primarstufe das körperliche Wohlbefinden der Mädchen geringfügig höher ausfällt als das der Jungen ($M\Delta = .04$ Punkte), zeigt sich in der Sekundarstufe eine Umkehr dieses Musters. Mädchen berichten dort über einen stärkeren Rückgang des körperlichen Wohlbefindens als Jungen, sodass Jungen in dieser Altersgruppe höhere Werte aufweisen. Diese Überkreuzung der Linien deutet auf eine disordinale Interaktion hin (s. Abbildung 1). Somit lässt sich auch die zweite Hypothese bestätigen.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken des körperlichen Wohlbefindens von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			Weiblich			Gesamtstichprobe		
	n	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***
Gesamt	649	3.73	0.87	755	3.37	0.99	1 404	3.55	0.96
Primarstufe	153	4.08	0.84	139	4.12	0.79	292	4.10	0.81
Sekundarstufe	382	3.71	0.85	616	3.20	0.95	998	3.40	0.95

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

Das *häusliche Wohlbefinden* wird auch auf den Einfluss des Geschlechts im Zusammenhang mit der Schulstufe geprüft. Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen ein niedrigeres häusliches Wohlbefinden aufweisen (H3a), dieses allgemein in der Sekundarstufe geringer ausgeprägt ist als in der Primarstufe (H3b) und ein Interaktionseffekt der Schulstufe und des Geschlechts vorliegt (H3c). In der Betrachtung des gesamten Datensatzes zeigt sich, dass Mädchen im Mittel ein niedrigeres häusliches Wohlbefinden angeben als Jungen (Tabelle 6). Dieser Unterschied ist jedoch nicht

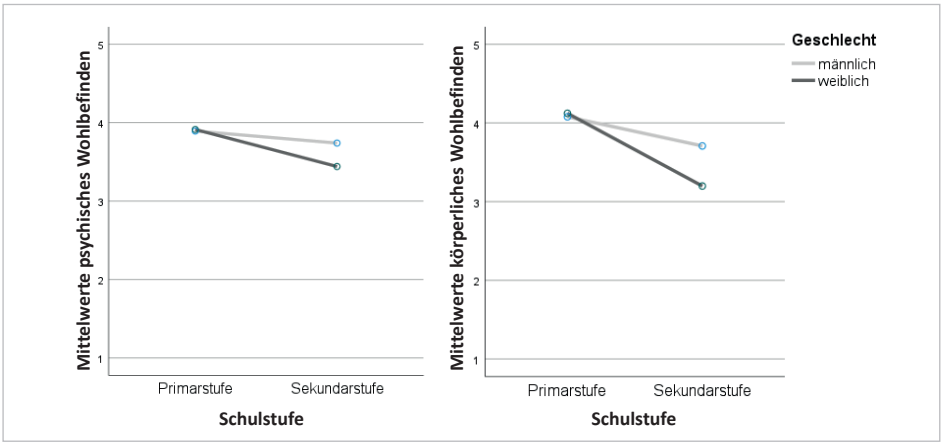

Abb. 1: Mittelwerte des psychischen und körperlichen Wohlbefindens in Abhängigkeit von Geschlecht (männlich, weiblich) und Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe) auf Basis zweifaktorieller Varianzanalysen. Dargestellt sind die geschlechtsspezifischen Mittelwerte pro Schulstufe ($n = 1404$).

signifikant ($F(1, 1286) = 1.26$, $p = .261$, $\eta^2 = .001$). Auch der etwas niedrigere Mittelwert des häuslichen Wohlbefindens in der Sekundarstufe unterschiedet sich nicht signifikant von dem der Primarstufe ($F(1, 1286) = 0.95$, $p = .329$, $\eta^2 = .001$). Allein der Interaktionseffekt weist darauf hin, dass Mädchen in der Sekundarstufe ein signifikant niedrigeres häusliches Wohlbefinden zeigen als Jungen, wobei der Effekt jedoch sehr gering ist ($F(1, 1286) = 5.57$, $p = .018$, $\eta^2 = .004$). Somit lässt sich die dritte Hypothese nur teilweise bestätigen.

Tab. 4: Deskriptive Statistiken des häuslichen Wohlbefindens von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			Weiblich			Gesamtstichprobe		
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*
Gesamt	649	4.28	0.66	755	4.18	0.71	1404	4.23	0.67
Primarstufe	153	4.25	0.56	139	4.30	0.65	292	4.27	0.59
Sekundarstufe	382	4.31	0.66	616	4.16	0.71	998	4.22	0.95

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

Im Folgenden werden zwei Dimensionen des Wohlbefindens betrachtet, die sich gezielter auf den Schulkontext beziehen. Die zwei Skalen bilden zwei Bereiche des schulischen Erlebens ab: Zum einen werden beim schulischen Wohlbefinden soziale Aspekte erfasst, wie das Gefühl von Sicherheit und der Kontakt zu Mitschüler*innen. Zum anderen erfasst das Wohlbefinden in Bezug auf Schule leistungsbezogene Aspekte, wie das Zurechtkommen mit Aufgaben und die Sorge um Schulnoten.

Das *schulische Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit*, das bereits in einem anderen Beitrag genauer untersucht wurde (Grommé, Nonte & Reintjes, 2023), wird der Vollständigkeit halber ebenfalls auf den Einfluss des Geschlechts und der Zugehörigkeit zur Schulstufe hin untersucht. Die Hypothese besagt, dass Geschlechterdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen vorliegen (H4a) und dass das schulische Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit in der Sekundarstufe niedriger ausgeprägt ist (H4b), wobei der Interaktionseffekt des Geschlechts und der Schulstufe signifikant ist (H4c). Die Analysen zeigen im Gesamtdatensatz keinen signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ($F(1, 1286) = 1.41$, $p = .304$, $\eta^2 = .001$). Jedoch ist das allgemeine schulische Wohlbefinden in der Sekundarstufe deutlich niedriger ausgeprägt als in der Primarstufe (Tabelle 5). Dieser Unterschied ist signifikant und zeigt einen mittleren Effekt ($F(1, 1286) = 111.29$, $p < .001$, $\eta^2 = .080$). Die Interaktion von Geschlecht und Schulstufe auf das schulische Wohlbefinden ist nicht signifikant ($F(1, 1286) = 3.68$, $p = .055$, $\eta^2 = .003$). Während Mädchen in der Primarstufe ein leicht höheres schulisches Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit berichten, kehrt sich dieser Unterschied in der Sekundarstufe minimal um (s. Abbildung 2). Dieser disordinale Interaktionseffekt ist jedoch sehr gering. Somit kann nur die zweite Subhypothese (H4b) als bestätigt angesehen werden.

Tab. 5: Deskriptive Statistiken des schulischen Wohlbefindens von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			**Weiblich**			**Gesamtstichprobe**		
	n	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***N***	***M***	***SD***
Gesamt	649	3.10	0.66	755	3.12	0.66	1 404	3.14	0.65
Primarstufe	153	3.42	0.58	139	3.54	0.54	292	3.48	0.57
Sekundarstufe	382	3.06	0.62	616	3.02	0.65	998	3.04	0.64

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

Ergänzend hierzu wird das *schulische Wohlbefinden in Bezug auf Leistung* untersucht. Es wird angenommen, dass Geschlechterdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen vorliegen (H4a) und dass das schulische Wohlbefinden in Bezug auf Leistung in der Sekundarstufe niedriger ausgeprägt ist (H4b), wobei der Interaktionseffekt des Geschlechts und der Schulstufe signifikant ist (H4c). Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ($F(1, 1286) = 0.22$, $p = .641$, $\eta^2 = .000$). Wiederum zeigen die Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe ein signifikant niedrigeres leistungsbezogenes Wohlbefinden in Bezug auf Schule als in der Primarstufe (Tabelle 6), wobei der Effekt mittelstark ausgeprägt ist ($F(1, 1286) = 146.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .102$). Der Interaktionseffekt des Geschlechts und der Schulstufe auf das Wohlbefinden in Bezug auf Schule ist signifikant, wobei Mädchen in der Sekundarstufe einen niedrigeren Wert aufweisen als Jungen ($F(1, 1286) = 13.05$, $p < .001$, $\eta^2 = .010$). Der Effekt ist jedoch gering. Die Überkreuzung der Linien in der Interaktionsanalyse (s. Abbildung 2) deutet erneut auf einen disordinalen Interaktionseffekt hin, da sich die Rangfolge zwischen den Geschlechtern je nach Schulstufe umkehrt: Während in

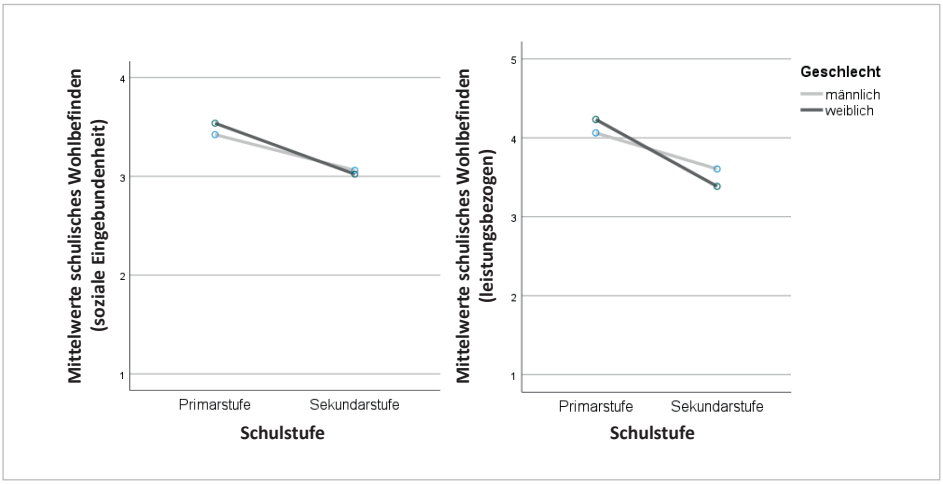

Abb. 2: Mittelwerte des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf soziale Eingebundenheit und des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Leistung in Abhängigkeit von Geschlecht (männlich, weiblich) und Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe) auf Basis zweifaktorieller Varianzanalysen. Dargestellt sind die geschlechtsspezifischen Mittelwerte pro Schulstufe ($n = 1404$).

der Primarstufe das leistungsbezogene Wohlbefinden von Mädchen höher ausgeprägt ist, zeigt sich in der Sekundarstufe ein umgekehrtes Muster mit leicht höheren Werten für Jungen. Die Ergebnisse stützen somit die Annahmen der zweiten (H4b) und dritten Subhypothese (H4c).

Tab. 6: Deskriptive Statistiken des Wohlbefindens in Bezug auf Schule von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			Weiblich			Gesamtstichprobe		
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*
Gesamt	649	3.68	0.86	755	3.53	0.87	1404	3.62	0.76
Primarstufe	153	4.06	0.81	139	4.21	0.71	292	4.13	0.76
Sekundarstufe	382	3.60	0.79	616	3.38	0.82	998	3.47	0.82

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

Zuletzt wird der *Umgang mit den pandemiebedingten Schulschließungen* betrachtet. Die Annahme ist, dass Jungen besser mit den Schulschließungen umgehen konnten als Mädchen (H6a), es einen Unterschied zwischen der Primar- und Sekundarstufe gibt (H6b) und dass das Geschlecht und die Schulstufe einen Interaktionseffekt zeigen (H6c). Zunächst weisen die Ergebnisse darauf hin, dass zwischen Mädchen und Jungen kein signifikanter Unterschied besteht ($F(1, 1286) = 1.41$, $p = .236$, $\eta^2 = .001$). Die Kinder aus der Primarstufe zeigen jedoch deutlich niedrigere Werte als die Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe (Tabelle 7). Dieser Unterschied ist signifikant mit einer niedrigen Effektstärke ($F(1, 1286) = 46.87$, $p < .001$, $\eta^2 = .035$). Betrachtet man

die Interaktion zwischen Schulstufe und Geschlecht ist dieser Effekt nicht signifikant, wobei die Mädchen ein geringeres Wohlbefinden zeigen als Jungen ($F(1, 1286) = 4.42$, $p = .080$, $\eta^2 = .002$). Hypothese 6 kann also nur in dem Aspekt der signifikanten Schulstufenunterschiede im Umgang mit den Schulschließungen bestätigt werden.

Tab. 7: Deskriptive Statistiken des Umgangs mit Schulschließungen von Jungen und Mädchen getrennt nach Schulstufe

	Männlich			**Weiblich**			**Gesamtstichprobe**		
	n	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***N***	***M***	***SD***
Gesamt	649	2.24	1.25	755	2.12	1.22	1 404	2.17	1.22
Primarstufe	153	1.77	1.25	139	1.79	1.24	292	1.78	1.24
Sekundarstufe	382	2.43	1.17	616	2.19	1.19	998	2.28	1.19

Anm.: Fehlende Angaben zur Schulstufe führen zu einer ungleichen Verteilung der Stichprobe.

4.6.1 Perspektiven nicht-binärer Jugendlicher

Während zuvor Differenzen zwischen Jungen und Mädchen auf Grundlage zweifaktorieller Varianzanalysen unter Kontrolle der Schulstufe untersucht wurden, soll im Folgenden eine Perspektiverweiterung vorgenommen werden. Neben binären Geschlechtsidentitäten wird auch das Wohlbefinden von Jugendlichen betrachtet, die sich nicht mit einem der beiden binären Geschlechter identifizieren. Um Gruppenunterschiede im Wohlbefinden zwischen männlichen, weiblichen und nicht-binären Jugendlichen zu erfassen, wurden nicht-parametrische Verfahren eingesetzt (s. Tabelle 8). Es ist zu beachten, dass die Gruppe der nicht-binären Jugendlichen mit lediglich 19 Personen sehr klein ist. Aus diesem Grund können die inferenzstatistischen Analysen nur eingeschränkt interpretiert werden und dienen primär der explorativen Betrachtung. Die anschließende Fallbeschreibung schafft einen differenzierteren Blick auf die Situation nicht-binärer Jugendlicher.

Tabelle 8 zeigt die Unterschiede in den Ausprägungen verschiedener Wohlbefindensdimensionen nach Geschlecht (männlich, weiblich, divers) anhand der Medianwerte (Md) und Interquartilsabstände (IQR). Zur Prüfung signifikanter Gruppenunterschiede wurde der nichtparametrische Kruskal-Wallis-Test verwendet, da die Daten nicht normalverteilt und die Gruppengrößen stark unterschiedlich sind. Für alle betrachteten Dimensionen des Wohlbefindens zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern (alle $p < .001$). Besonders deutlich fällt der Unterschied beim körperlichen Wohlbefinden aus ($H = 80.77$, $p < .001$), wobei männliche Jugendliche mit einem Median von 3.80 am höchsten und nicht-binäre Jugendliche mit 2.40 am niedrigsten eingeschätzt wurden. Auch im Bereich des psychischen Wohlbefindens zeigt sich ein deutlicher Unterschied ($H = 58.55$, $p < .001$), wobei der Median bei männlichen Jugendlichen ebenfalls am höchsten liegt ($Md = 3.83$), gefolgt von weiblichen ($Md = 3.50$) und diversen Jugendlichen ($Md = 2.50$). Im häuslichen Wohlbefinden ($H = 38.25$, $p < .001$) und im schulischen Wohlbefinden, sowohl in der

sozialen (H = 13.32, p < .001) als auch in der leistungsbezogenen Dimension (H = 29.37, p < .001), zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede, wobei diverse Jugendliche jeweils die niedrigsten Medianwerte aufweisen. Die Werte der Interquartilbereiche liegen überwiegend bei 1, was auf eine eher geringe Streuung innerhalb der Gruppen hinweist. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass diverse Jugendliche in allen Wohlbefindensdimensionen geringere Werte aufweisen als männliche und weibliche Jugendliche, wobei die Unterschiede statistisch signifikant sind.

Tab. 8: Unterschiede in den Ausprägungen der Wohlbefindensdimensionen nach Geschlecht (männlich, weiblich, divers) unter Anwendung des Kruskal-Wallis-Tests ($n = 1017$)

Dimension	**Männlich ($n = 382$)**		**Weiblich ($n = 616$)**		**Divers ($n = 19$)**		**Kruskar-Wallis-Test**		
	Md	***IQR***	***Md***	***IQR***	***Md***	***IQR***	***H***	***df***	***p***
Psychisches WB	3.83	1	3.50	1	2.50	1	58.55	2	<.001
Körperliches WB	3.80	1	3.20	2	2.40	1	80.77	2	<.001
Häusliches WB	4.50	1	4.33	1	3.33	1	38.25	2	<.001
Schulisches WB (sozial)	3.00	1	3.00	1	2.20	1	13.32	2	<.001
Schulisches WB (Leistung)	3.60	1	3.40	1	2.80	0	29.37	2	<.001

Anm.: WB = Wohlbefinden, Md = Median, IQR = Interquartilbereich.

Zur weiteren Differenzierung wurden in Tabelle 9 die paarweisen Post-hoc-Vergleiche zwischen den Geschlechtern unter Anwendung der Dunn-Bonferroni-Korrektur dargestellt. Dabei zeigten sich insbesondere deutliche Unterschiede im körperlichen Wohlbefinden zwischen divers und männlich identifizierten Jugendlichen ($z = 5.00$, $p < .001$, $r = .25$) sowie zwischen weiblich und männlich identifizierten Jugendlichen ($z = 5.01$, $p < .001$, $r = .20$). Auch beim häuslichen Wohlbefinden waren die Unterschiede zwischen divers und männlich besonders ausgeprägt ($z = 5.57$, $p < .001$, $r = .28$), ebenso wie beim psychischen Wohlbefinden ($z = 5.16$, $p < .001$, $r = .26$). Diese Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere nicht-binäre Jugendliche in mehreren Lebensbereichen ein signifikant niedrigeres Wohlbefinden aufweisen als ihre männlichen und weiblichen Altersgenossen. Die Effektstärken liegen dabei im kleinen bis mittleren Bereich, was auf substanzielle Unterschiede in der wahrgenommenen Lebensqualität hindeutet.

Im Folgenden werden die Fallbeschreibungen von drei ausgewählten Fällen von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die angegeben haben, dass sie sich als „divers" identifizieren. Die Beschreibungen sind rein deskriptiv anhand qualitativer und quantitativer Daten vorgenommen worden und wurden aufgrund der Idee der maximalen Kontrastierung ausgewählt: Alex äußert sich überwiegend positiv zum Wohlbefinden und erfährt soziale Unterstützung. Kim zeigt teilweise niedrige Wohlbefindens-Werte und berichtet, kaum Ansprechpersonen im direkten Umfeld zu haben. Leo zeigt insgesamt ein geringes Wohlbefinden und gibt an, sich eher an Freunde wenden zu können als an Familienangehörige. Die Namen sind fiktiv. Direkte Zitate der Jugend-

Tab. 9: Post-hoc-Vergleiche der Wohlbefindensdimensionen zwischen Jugendlichen mit männlicher, weiblicher und nicht-binärer Geschlechtsidentität nach dem Kruskal-Wallis-Test (Dunn-Bonferroni-Korrektur)

Dimension	Gruppe		*z*	*p*	*r*
Psychisches Wohlbefinden	divers	weiblich	3.40	<.001	0.14
	divers	männlich	5.16	<.001	0.26
	weiblich	männlich	6.45	<.001	0.20
Körperliches Wohlbefinden	divers	weiblich	2.75	.006	0.11
	divers	männlich	5.00	<.001	0.25
	weiblich	männlich	8.21	<.001	0.26
Häusliches Wohlbefinden	männlich	weiblich	4.62	<.001	0.15
	männlich	divers	5.57	<.001	0.28
	weiblich	divers	3.60	<.001	0.14
Schulisches Wohlbefinden in Bezug auf soziale Eingebundenheit	divers	weiblich	3.54	<.001	0.14
	divers	männlich	3.65	<.001	0.18
	weiblich	männlich	0.53	.599	0.02
Leistungsbezogenes schulisches Wohlbefinden	divers	weiblich	3.21	<.001	0.13
	divers	männlich	4.29	<.001	0.21
	weiblich	männlich	4.00	<.001	0.13

Anm.: Männlich $n = 382$, Weiblich $n = 616$, Divers $n = 19$.

lichen wurden entweder kursiv markiert oder als eingerückte Zitate formatiert, während quantitative Angaben in Anführungszeichen gesetzt wurden.

Alex

Der erste Fall betrifft Alex. Alex besucht eine Gesamtschule, ist 15 Jahre alt und seine Aussagen sind geprägt von durchweg positiven Äußerungen. Alex weist überdurchschnittlich hohe Werte bei allen Wohlbefindlichkeitsskalen auf und gibt einen schlechten Umgang mit den pandemiebedingten Schulschließungen durch das „Fehlen von Routine und Freunden“ an. Alex hat soziale Unterstützung von unterschiedlichen Personen in Anspruch genommen und individuelle Bewältigungsstrategien genutzt:

> „Ich hab mit Menschen mit denen ich mich wohl fühle gesprochen, Musik gehört oder Tagebuch geschrieben.“

Alex sieht es als „eher wahrscheinlich“ an, sich bei Sorgen und Problemen mit eine*r gutem*n oder festem*n Freund*in zu besprechen oder sich an Geschwister oder Eltern zu wenden. Betreuung im häuslichen Umfeld ist laut Angabe von Alex „immer verfügbar“ und er*sie hat angegeben, stets das Gefühl zu haben, dass sich jemand um ihn*sie kümmert. Die Zuwendung zu Ansprechstellen außerhalb des Familien- und Bekanntenkreises, wie bspw. Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder die Nummer gegen Kummer, ist laut Alex’ Angabe bei der eingeforderten sozialen

Unterstützung „eher unwahrscheinlich". Die Klassenlehrkraft könnte bei Problemen „unmöglich" angesprochen werden. Trotzdem wird der Wunsch geäußert, mit dieser über Sorgen zu sprechen:

> „Die Situationen, welche die Schüler/-innen bewegen, im Unterricht Thematisieren."

Auf die Frage danach, an welche Person sich Alex sonst wenden würde, um Unterstützung zu erhalten und um Probleme zu äußern, schreibt Alex:

> „Ich schreibe es in mein Tagebuch."

Kim

Der zweite Fall handelt von Kim, 12 Jahre alt. Auf den quantitativ gemessenen Skalen des Wohlbefindens gibt Kim unterschiedliche Antworten: Psychisch und körperlich wurden durchschnittlich niedrige Werte angegeben, zuhause hingegen höhere. Dennoch ist soziale Unterstützung einzufordern, im engen Familien- und Bekanntenkreis sowie bei Hilfestellen oder in der Schule, ihren Angaben nach „unmöglich". Kim bewertet das Für-Sich-Behalten von Problemen und Sorgen mit „sicher". Auf die Frage nach Angeboten, die bei Problemen geholfen hätten, schreibt Kim: „svv", was allgemeinhin als Abkürzung des psychologischen Begriffs für selbstverletzendes Verhalten dient (Neurologen und Psychiater im Netz, 2024).

Die Wahrnehmung einer verfügbaren Betreuung zuhause wertet Kim als „mal so, mal so", an die Betreuung während des Home-Schoolings kann er*sie sich nicht erinnern. Wenn Kim es sich aussuchen könnte, würde er*sie am liebsten freie Zeit allein mit „*musik und schlafen*" verbringen.

Kim besucht eine Realschule, wo er*sie sich aufgrund der quantitativen Skalen des schulischen Wohlbefindens im Schnitt leistungsbezogen wohl, jedoch sozial unsicher und weniger wohl fühlt.

Leo

Der dritte Fall ist Leo, 16 Jahre, die*der ein Gymnasium besucht. Leo gibt bei den quantitativen Dimensionen des Wohlbefindens im Mittel ein auffällig niedriges körperliches und schulisches Wohlbefinden an. Das psychische Wohlbefinden wurde als mittelmäßig bewertet, zuhause und in Bezug auf das leistungsbezogene schulische Wohlbefinden fühlt sich Leo in der Schule wohl. Mit den Schulschließungen gibt Leo an „sehr gut" umgegangen zu sein, da es „Videokonferenzen" gab, die eine soziale Distanz gewährleisteten:

> „Ich musste nicht anhand der Stimme Emotionen erkennen oder anderen ins Gesicht schauen beim Sprechen."

Leo gibt an, dass keine Angebote bei Problemen und Sorgen geholfen haben. Auf die Frage nach wünschenswerten Angeboten für die Zukunft schreibt Leo:

„Schwer zu sagen. Ich bräuchte etwas was spezifischer für mich wäre. Häufig machen mir Nummern wie „Nummer gegen Kummer“ Angst weil ich mich fühle als wenn ich mich dafür nicht schlecht genug fühle.“

Leo gibt bei den quantitativen Einschätzungen in Bezug auf die soziale Unterstützung an, diese vor allem bei einem*r gutem*n und festem*n Freund*in einzufordern. „Unmöglich“ ist das Wenden an die Geschwister und Mutter, zum Vater wurde keine Angabe gemacht. So wurde auch die häusliche Betreuung mit „mal so, mal so“ nur als gelegentlich angegeben. Auf der Skala von „sicher“ bis „unmöglich“ ist auch das Hilfesuchen bei der Klassenlehrkraft „eher unwahrscheinlich“. Bei einer Vertrauenslehrkraft wäre es hingegen „vielleicht“ möglich. Das Für-Sich-Behalten ist „eher wahrscheinlich“.

Zusammenfassend zeigen die drei Fallbeschreibungen die große Bandbreite der Lebens- und Unterstützungssituationen nicht-binärer Jugendlicher in der Stichprobe. Die Fälle unterscheiden sich sowohl in den quantitativen Wohlbefindens-Dimensionen als auch in der Wahrnehmung und Nutzung sozialer Unterstützung. Alex repräsentiert den positiven Extremfall: Hohe psychische, körperliche und schulische Wohlbefindenswerte gehen einher mit stabiler sozialer Unterstützung im nahen Umfeld und dem Erleben von Fürsorge. Gleichzeitig wird jedoch sichtbar, dass Unterstützung durch schulische Fachkräfte oder externe Beratungsangebote als wenig zugänglich wahrgenommen wird. Kim steht für einen ambivalenten Fall: Trotz teilweiser niedriger Werter im psychischen und körperlichen Wohlbefinden und mangelnder Unterstützung von außen fällt das schulische Leistungswohlbefinden relativ positiv aus. Auffällig ist die Tendenz, Sorgen eher für sich zu behalten, sowie der Hinweis auf selbstverletzendes Verhalten, was auf fehlende Bewältigungsstrategien und einen hohen Unterstützungsbedarf schließen lässt. Leo bildet den negativen Pol: Besonders das körperliche und schulische Wohlbefinden ist stark beeinträchtigt. Soziale Unterstützung wird vor allem außerhalb der Familie bei Freund*innen gesucht. Der Fall verdeutlicht Unsicherheit und fehlende Passung bestehender Unterstützungsangebote. Hilfsstrukturen werden zwar erkannt, jedoch nicht als hilfreich wahrgenommen, und das Bedürfnis nach individuellerer, passgenauer Unterstützung wird deutlich. Insgesamt verdeutlichen diese kontrastiven Fallbeschreibungen, dass nicht-binäre Jugendliche sehr unterschiedliche Ausgangslagen und Ressourcen mitbringen und erweitern die rein quantitative Betrachtung, die lediglich eine geringere Ausprägung aller Wohlbefindensdimensionen bei nicht-binären Jugendlichen deutlich macht.

4.7 Diskussion

Insgesamt lassen sich die vorliegenden Ergebnisse kohärent in den bereits bestehenden Forschungsstand einordnen und werden durch die Perspektive außerhalb einer binären Signifikanzprüfung ergänzt. So zeigen die Befunde, dass das Wohlbefinden bereits unabhängig vom Geschlecht von der Primar- in die Sekundarstufe abnimmt

(Herke et al., 2018). Insbesondere Mädchen bewerten ihr psychisches und körperliches Wohlbefinden in der Sekundarstufe schlechter als Jungen. Erklärungsansätze könnten biologische Faktoren bieten, wie beispielsweise ein verfrühtes Eintreten in die Pubertät (Acinikli et al., 2022). Dieses Phänomen scheint seit Beginn der Pandemie international verbreitet zu sein (Prosperi & Chiarelli, 2022). Als ein Risikofaktor wird dadurch beispielsweise der Einfluss von weiblichen Hormonen auf die Ausschüttung von Monoaminen, die die Entwicklung einer Depression fördern, beschleunigt (Schmitz, 2021). Als biologische Erklärung wäre dies ein Ansatz, warum junge Frauen ein niedrigeres Wohlbefinden zeigen als junge Männer.

Dagegen kann als soziologische Begründung dienen, dass Mädchen häufiger in häusliche Tätigkeiten involviert werden (Hartwig, 2004), was ihnen weniger Zeit für die Gestaltung ihrer eigenen Freizeit lässt. Die vorliegenden Ergebnisse können zwar keine konkreten Hinweise darauf geben, jedoch ist zu sehen, dass Mädchen in der Sekundarstufe ein leicht niedrigeres häusliches Wohlbefinden als Jungen zeigen. Als weiterer Erklärungsansatz könnten die gestiegenen Zahlen von häuslicher Gewalt dienen, die während der Isolationsmaßnahmen zugenommen haben und häufiger Mädchen (und Frauen) betreffen (Santomauro et al., 2021). Hierüber können wir jedoch mit unserer Studie keine Aussagen treffen.

In Bezug auf das Wohlbefinden im schulischen Kontext gibt es verschiedene Erklärungsansätze. So könnte der extrinsische Leistungsdruck seitens der Familie während des Homeschoolings gestiegen sein. Dies äußert sich ebenfalls in den Ergebnissen hinsichtlich des Wohlbefindens im schulischen Kontext: Mädchen zeigen zwar ein höheres leistungsbezogenes und soziales schulisches Wohlbefinden in der Primarstufe, was sich im Jugendalter jedoch umkehrt. In der Sekundarstufe geben Mädchen häufiger ein niedrigeres leistungsbezogenes Wohlbefinden an, im sozialen Bereich wiederum konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Möglicherweise könnte dies in der höheren Bildungsaspiration von Mädchen erklärt werden (Wicht et al., 2022). Der intrinsische Druck, den leistungsbezogenen Ansprüchen zu genügen, kombiniert mit Perfektionismus, welcher bei Mädchen häufiger festgestellt wird (Debus, 2012), und einer ausgeprägteren Gewissenhaftigkeit gegenüber schulischem Lernen (OECD, 2015), führt zu einer Abhängigkeit vom schulischen Erfolg. Misserfolge können sogar das Selbstbild und die psychische Stabilität von Mädchen beeinträchtigen. Auch können sie sich als psychosomatische Beschwerden niederschlagen, die von Mädchen häufiger berichtet werden (König et al., 2011). Damit verbunden sind die Ergebnisse zum körperlichen Wohlbefinden, die in der Sekundarstufe bei Mädchen deutlich niedriger ausfallen. Aufgrund der geringen Effektstärken, insbesondere bei den Interaktionseffekten, sollten die Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert und nicht übergeneralisiert werden.

Im Hinblick auf die Ergebnisse von Schüler*innen, die sich nicht mit einem binären Geschlecht identifizieren, zeigen die vorliegenden quantitativen Analysen, dass sie in sämtlichen Dimensionen des Wohlbefindens tendenziell niedrigere Werte aufweisen als Mädchen und Jungen. In den qualitativen Ausführungen lässt sich das insbesondere an den Fällen von Kim und Leo nachvollziehen. Hierbei zeigt sich, dass nicht

das Geschlecht allein über das Wohlbefinden entscheidet, sehr wohl aber der Umgang und die Akzeptanz des sozialen Umfeldes betroffener junger Menschen (Kelley et al., 2022). So zeigte sich bereits in anderen Untersuchungen, dass sich nicht-binäre Kinder und Jugendliche in ihrem Elternhaus im Kontext der Pandemie nicht wohlgefühlt haben (Mitchell et al., 2022), was sich auch in den hier dargestellten Fällen zeigt. Kim und Leo würden sich bei Problemen niemandem aus dem familiären Umfeld anvertrauen. Aufgrund der geringen Fallzahl müssen die vorliegenden Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. In zukünftigen Untersuchungen sollte geprüft werden, ob sich die beobachteten Hinweise auf ein insgesamt niedrigeres Wohlbefinden in den unterschiedlichen Dimensionen bei nicht-binären Schüler*innen in größeren Stichproben bestätigen lassen. Ergänzend könnten vertiefende qualitative Studien wichtige Einblicke in mögliche Ursachen liefern.

In der vorliegenden Studie wurde die Prüfung der Messinvarianz zwischen den Geschlechtern aufgrund der Komplexität der Datenstruktur nicht weiterverfolgt. Stattdessen ermöglichen die Varianzanalysen eine erste differenzierte Betrachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Wohlbefinden, zumal die eingesetzten Skalen bereits in früheren Studien erfolgreich validiert wurden. Perspektivisch erscheint es sinnvoll, im Sinne einer noch differenzierteren Erfassung, bspw. des schulischen Wohlbefindens, wie etwa bei Hascher et al. (2018) vorgeschlagen, an einer weiteren Optimierung der Skalen zu arbeiten, um erweiterte Analysen, wie etwa die Herstellung von Messinvarianz, in Zukunft stärker zu berücksichtigen. Zudem wäre methodisch und theoretisch zu bemängeln, dass in diesem Artikel keine weiteren Faktoren einer möglichen erhöhten Vulnerabilität getestet wurden. Ausgehend von einem intersektionalen Ungleichheitsverständnis führt besonders die Kumulation mehrerer Formen von Marginalisierung und Diskriminierung zu einer mehrfachen Benachteiligung (Kern et al., 2020). Somit erscheint die alleinige Betrachtung des Geschlechts wohlmöglich nicht ausreichend, jedoch wurde ausgehend zahlreicher Studien im Kontext der Pandemie das Geschlecht als ein besonderer Risikofaktor identifiziert (u. a. Zhou et al., 2020). Aus diesem Grund wurde sich an dieser Stelle für diese Schwerpunktsetzung mit einem eigenen Kapitel entschieden. Die Betrachtung weiterer Ungleichheitsdimensionen findet sich in Kapitel 5 des Sammelbands.

4.8 Fazit

An dieser Stelle lässt sich die Vulnerabilität von jungen Frauen und nicht-binären Jugendlichen festhalten. Obwohl Mädchen in der Primarstufe auf einigen Wohlbefindens-Skalen höhere Werte aufweisen als Jungen, sind die Differenzen weiblicher Jugendlicher verglichen mit ihren männlichen Peers in der Sekundarstufe umso auffälliger. Diese Ergebnisse demonstrieren die mit dem Alter steigende Vulnerabilität von Mädchen im Jugendalter. Die Gründe dafür lassen sich nicht eindeutig festlegen, indes können sie auf ein Zusammenspiel aus biologischen, gesellschaftlichen und individuellen Einflüssen eingegrenzt werden. Besonders in Krisenzeiten können diese erhöht sein, wie Untersuchungen zum Umgang mit Quarantäne zeigen (Grommé,

Reintjes & Nonte, 2023). Durch regionales Monitoring von Kindern und Jugendlichen könnten die speziellen Bedürfnisse marginalisierter Gruppen stärker in den Blick genommen werden. Hierdurch könnten vor allem schulische Angebote, die eine Möglichkeit zum Austausch unter Peers oder individuelle und professionelle Beratung bieten, spezifisch eingerichtet werden. Auch ein gutes Schulklima kann dabei helfen, die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu schützen (Ancheta et al., 2021).

Literatur

Acinikli, K. Y., Erbaş, İ. M., Besci, Ö., Demir, K., Abacı, A. & Böber, E. (2022). Has the frequency of precocious puberty and rapidly progressive early puberty increased in girls during the COVID-19 pandemic? *Journal of Clinical Research in Pediatric Endocrinology*, *14* (3), 302–307. https://doi.org/10.4274/jcrpe.galenos.2022.2022-12-11

Ancheta, A. J., Bruzzese, J.-M. & Hughes, T. L. (2021). The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: a systematic review. *The Journal of School Nursing: the Official Publication of the National Association of School Nurses*, *37* (2), 75–86. https://doi.org/10.1177/1059840520970847

Anderson, A. S., Siciliano, R. E., Gruhn, M. A., Bettis, A. H., Reising, M. M., Watson, K. H., Dunbar, J. P. & Compas, B. E. (2024). Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. *Current Psychology*, *43* (14), 12421–12433. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05363-w

Asendorpf, J. B. (2007). Geschlechtsunterschiede. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Psychologie der Persönlichkeit* (S. 385–425). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71685-3_7

Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen: Eine sozialpsychologische Betrachtung.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-022703-3

Berner, N., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2019). Geschlecht als Variable in der quantitativen Bildungsforschung. In M. Kubandt & J. Schütz (Hrsg.), *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 26–44). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.4

Bethmann, S. (2017). Feministische Methodologien: Erkenntnistheorie und Methoden der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_45-1

Bilbao-Nieva, M. I. (2021). Contextualized perspectives of well-being for adolescent girls: a qualitative metasynthesis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *16* (1), 1940766. https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1940766

Busche, M. & Fütty, T. J. (2023). Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In M. Kampshoff, B. Kleiner & A. Langer (Hrsg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Folge 19. Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung* (S. 75–90). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742703.05

Choukas-Bradley, S., Maheux, A. J., Roberts, S. R., Hutchinson, E. A., Lu, C., Ladouceur, C. D. & Silk, J. S. (2022). Picture perfect during a pandemic? Body image concerns and depressive symptoms in U. S. adolescent girls during the COVID-19 lockdown. *Jour-*

nal of Children and Media, *16* (4), 481–492. https://doi.org/10.1080/17482798.2022.2039255

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. taylor & francis.

Debus, K. (2012). Schule – Leistung – Geschlecht. In Dissens e. V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (S. 137–148). Dissens e. V.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, *31* (2), 103–157. https://doi.org/10.1007/BF01207052

Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, *39* (4), 391–406. https://doi.org/10.1177/008124630903900402

Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *5* (2), 94–113.

Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto/utb. https://doi.org/10.36198/9783838553023

Etheridge, B. & Spantig, L. (2022). The gender gap in mental well-being at the onset of the Covid-19 pandemic: Evidence from the UK. *European Economic Review*, *145*, 104114. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2022.104114

Flor, L. S., Friedman, J., Spencer, C. N., Cagney, J., Arrieta, A., Herbert, M. E., Stein, C., Mullany, E. C., Hon, J., Patwardhan, V., Barber, R. M., Collins, J. K., Hay, S. I., Lim, S. S., Lozano, R., Mokdad, A. H., Murray, C. J. L., Reiner, R. C., Sorensen, R. J. D. & Gakidou, E. (2022). Quantifying the effects of the COVID-19 pandemic on gender equality on health, social, and economic indicators: a comprehensive review of data from March, 2020, to September, 2021. *Lancet*, *399* (10344), 2381–2397. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)00008-3

Foster, S., Estévez-Lamorte, N., Walitza, S., Dzemaili, S. & Mohler-Kuo, M. (2023). Perceived stress, coping strategies, and mental health status among adolescents during the COVID-19 pandemic in Switzerland: a longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *32* (6), 937–949. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02119-y

Furthmüller, P. (Hrsg.). (2015). *StEG. Codebuch Schüler/innen der Sekundarstufe I. Dokumentation der Fragebögen 2005 bis 2009*. https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/StEG/StEG_CB_s.pdf

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2012). Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Schulentwicklung und Lehrerarbeit: Fragebogenerhebung Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB) – Erhebungswelle 1. Datenerhebung 2001–2003.* Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. https://doi.org/10.7477/9:16:1

Gracia, R., Pamias, M., Mortier, P., Alonso, J., Pérez, V. & Palao, D. (2021). Is the COVID-19 pandemic a risk factor for suicide attempts in adolescent girls? *Journal of Affective Disorders*, *292*, 139–141. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.044

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 13* (2), 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w.

Grommé, E., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne. In C. Fischer & P.

Platzbecker (Hrsg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann* (S. 23–42). Waxmann.

Güzelsoy, N., Ravens-Sieberer, U., Westenhöfer, J., Devine, J., Erhart, M., Hölling, H. & Kaman, A. (2022). Risks and resources for depressive symptoms and anxiety in children and adolescents during the COVID-19 pandemic – Results of the longitudinal COPSY study. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, Artikel 901783. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.901783

Hagenauer, G. & Hascher, T. (Hrsg.). (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Waxmann.

Halim, M. L. & Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Hrsg.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (S. 495–526). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24

Halldorsdottir, T., Thorisdottir, I. E., Meyers, C. C. A., Asgeirsdottir, B. B., Kristjansson, A. L., Valdimarsdottir, H. B., Allegrante, J. P. & Sigfusdottir, I. D. (2021). Adolescent well-being amid the COVID-19 pandemic: Are girls struggling more than boys? *JCPP Advances*, *1* (2), e12027. https://doi.org/10.1002/jcv2.12027

Hartwig, L. (2004). Erziehungshilfen in Zeiten des Gender Mainstreaming. In K. Bruhns (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts Gender. Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe: Praxisstand und Forschungsperspektiven* (S. 203–217). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80907-0_9

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_12

Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. L. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz.

Heiland, S. (2013). *Mädchen in Krisen*. Beltz Juventa. https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783779940258

Herke, M., Rathmann, K. & Richter, M. (2018). Verläufe im Wohlbefinden während der Sekundarstufe Unterschiede nach sozialen Hintergrundmerkmalen und nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 218–236). Beltz.

Hipp, L. & Bünning, M. (2021). Parenthood as a driver of increased gender inequality during COVID-19? Exploratory evidence from Germany. *European Societies*, *23* (sup1), S658-S673. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833229

Hülshoff, A. (2019). Quantitativ-differenzielle Perspektiven auf Geschlecht und schulisches Wohlbefinden. In M. Kubandt & J. Schütz (Hrsg.), *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 66–82). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.6

Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C. & van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *The American Psychologist*, *74* (2), 171–193. https://doi.org/10.1037/amp0000307

IBM Corp. (Released 2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0* [Computer software]. IBM Corp.

Kaman, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Sudeck, G., Moor, I. & Ravens-Sieberer, U. (2020). Subjective health and well-being of children and adolescents in Germany – Cross-sectio-

nal results of the 2017/18 HBSC study. *Journal of Health Monitoring*, *5* (3), 7–20. https://doi.org/10.25646/6899

Kelley, J., Pullen Sansfaçon, A., Gelly, M. A., Chiniara, L. & Chadi, N. (2022). School factors strongly impact transgender and non-binary youths' well-being. *Children (Basel, Switzerland)*, *9* (10), 1520. https://doi.org/10.3390/children9101520

Kern, M. R., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Cosma, A., Moreno-Maldonado, C., Molcho, M., Currie, C. & Stevens, G. W. J. M. (2020). Intersectionality and adolescent mental well-being: A cross-nationally comparative analysis of the interplay between immigration background, socioeconomic status and gender. *The Journal of Adolescent Health: official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *66* (6S), S12–S20. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.013

Klemmer, C. L., Rusow, J., Goldbach, J., Kattari, S. K. & Rice, E. (2019). Socially assigned gender nonconformity and school violence experience among transgender and cisgender adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, *36* (15–16), 1–23. https://doi.org/10.1177/0886260519844781

König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend, Schule, Zukunft: Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung; Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20900

Krubiner, C., O'Donnell, M., Kaufman, J. & Bourgault, S. (2021). *Addressing the COVID-19 crisis's indirect health impacts for women and girls* (CGD working paper Nr. 577). Center for Global Development.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kuster, F. (2019). Mann – Frau: die konstitutive Differenz der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft. Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Bd. 65, S. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_3

Long, J. S. & Ervin, L. H. (2000). Using heteroscedasticity consistent standard errors in the linear regression model. *The American Statistician*, *54* (3), 217. https://doi.org/10.2307/2685594

Lucas, R. E. & Diener, E. (2015). Personality and subjective well-being: Current issues and controversies. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper & R. J. Larsen (Hrsg.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Volume 4: Personality Processes and Individual Differences* (S. 577–599). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14343-026

Luckhardt, C., Mühlherr, A. M., Schütz, M., Jarczok, T. A., Jungmann, S. M., Howland, V., Veit, L., Althen, H. & Freitag, C. M. (2023). Reward processing in adolescents with social phobia and depression. *Clinical Neurophysiology: Official Journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, *150*, 205–215. https://doi.org/10.1016/j.clinph.2023.03.356

Meireles, A., Marques, S., Peixoto, M. M., Sousa, M. & Cruz, S. (2022). Portuguese adolescents' cognitive well-being and basic psychological needs during the COVID-19 outbreak: A longitudinal study. *Applied psychology. Health and well-being.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1111/aphw.12356

Mendolia, S., Suziedelyte, A. & Zhu, A. (2022). Have girls been left behind during the COVID-19 pandemic? Gender differences in pandemic effects on children's mental well-being. *Economics Letters*, *214,* 110458. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2022.110458

Meuser, M. (2010). Methodologie und Methoden der Geschlechterforschung. In B. Aulenbacher, M. Meuser & B. Riegraf (Hrsg.), *Lehrbuch. Soziologische Geschlechterforschung:*

Eine Einführung (S. 79–102). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92045-0_5

Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., Banyard, V., Goodman, K. L. & Jones, L. M. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on perceptions of health and well-being among sexual and gender minority adolescents and emerging adults. *LGBT Health*, *9* (1), 34–42. https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0238

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.

Neurologen und Psychiater im Netz. (2024, 27. März). *Selbstverletzendes Verhalten (SVV) »Warnzeichen» Kinder- & Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie »Neurologen und Psychiater im Netz»*. https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugendpsychiatrie-psychosomatik-und-psychotherapie/warnzeichen/selbstverletzendes-verhalten-svv/, zuletzt eingesehen am 20.01.2025.

Nielsen, M. W., Stefanick, M. L., Peragine, D., Neilands, T. B., Ioannidis, J. P. A., Pilote, L., Prochaska, J. J., Cullen, M. R., Einstein, G., Klinge, I., LeBlanc, H., Paik, H. Y. & Schiebinger, L. (2021). Gender-related variables for health research. *Biology of Sex Differences*, *12* (1), 23. https://doi.org/10.1186/s13293-021-00366-3

Obermeier, R. (2021). *Bedeutung von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden*. Waxmann.

OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264229945-en

Pangritz, J. M. (2019). Feministische quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft am Beispiel einer Studie zu Männlichkeit. In M. Kubandt & J. Schütz (Hrsg.), *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 45–65). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.5

Peguero, A. A. & Hong, J. S. (2023). *Mobbing in der Schule*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17527-5

Personenstandsgesetz (PStG), BGBl. I 2018, S. 2635 (2018 & i. d. F.v. 18.12.2018). https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/__22.html

Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, *16* (1), 67–73. https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1776561

Prosperi, S. & Chiarelli, F. (2022). Early and precocious puberty during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Endocrinology*, *13*, 1107911. https://doi.org/10.3389/fendo.2022.1107911

Ratcheva, V., Zahidi, S., Pal, K. K., Piaget, K. & Baller, S. (2022). *Global gender gap report 2022: Insight report.* World Economic Forum.

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL® – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen, Revidierte Form*. http://www.kindl.org

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiß, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). *Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489

Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M. & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: development, current application, and future advances. *Quality of Life Research:*

an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, *23* (3), 791–803. https://doi.org/10.1007/s11136-013-0428-3

Raymond, C., Provencher, J., Bilodeau-Houle, A., Leclerc, J. & Marin, M.-F. (2022). A longitudinal investigation of psychological distress in children during COVID-19: the role of socio-emotional vulnerability. *European Journal of Psychotraumatology*, *13* (1), 2021048. https://doi.org/10.1080/20008198.2021.2021048

Robert Koch-Institut. (2023). *4. Quartalsbericht – Kindergesundheit in Deutschland aktuell (KIDA): Monitoring der Kindergesundheit in (und nach) der COVID-19-Pandemie.: Teil 2 – Aktuelle Ergebnisse zur Entwicklung von Indikatoren der Kindergesundheit bei hochfrequenter Beobachtung im KIDA- Erhebungszeitraum.* Robert Koch-Institut.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S. & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, *18* (1), 192. https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4* (4), 99–104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Sandmeier, A. (2005). Selbstwertentwicklung vom Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter. Eine geschlechtsspezifische Analyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *25* (1), 52–66. https://doi.org/10.25656/01:5665

Santomauro, D. F., Herrera, A. M. M., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D., Hay, S. I, Vos, T., Murray, C. J. L, Whiteford, H. A. & Ferrari, A. J. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *Lancet, 398* (10312), 1700–1712. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7

Schmitz, A. (2021). *Geschlechterunterschiede bei Depressionen im Alter: Risikofaktoren und Bewältigungsressourcen im europäischen Vergleich*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33228-0

Schrijvers, K., Cosma, A., Potrebny, T., Thorsteinsson, E., Catunda, C., Reiss, F., Hulbert, S., Kostičová, M., Melkumova, M., Bersia, M., Klanšček, H. J., Gaspar, T. & Dierckens, M. (2024). Three decades of adolescent health: Unveiling global trends across 41 countries in psychological and somatic complaints (1994–2022). *International Journal of Public Health*, *69*, 1607774. https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607774

Schwarz, N. & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Hrsg.), *Subjective Well-Being. An interdisciplinary perspective* (S. 27–47). Pergamon.

Sequeira, S. L., Silk, J. S., Hutchinson, E., Jones, N. P. & Ladouceur, C. D. (2021). Neural responses to social reward predict depressive symptoms in adolescent girls during the COVID-19 pandemic. *Journal of Pediatric Psychology, 46* (8), 915–926. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab037

Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). Die Entwicklung der Geschlechter. In R. Siegler, J. R. Saffran, E. T. Gershoff & N. Eisenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 619–672). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62772-3_15

Silk, J. S., Scott, L. N., Hutchinson, E. A., Lu, C., Sequeira, S. L., McKone, K. M. P., Do, Q. B. & Ladouceur, C. D. (2022). Storm clouds and silver linings: Day-to-day life in COVID-19

lockdown and emotional health in adolescent girls. *Journal of Pediatric Psychology*, *47* (1), 37–48. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab107

Simon, R. (2022). *Doing Mehrkindfamilie. Familienalltag, Erwerbsarrangement und soziale Unterstützung*. Beltz Juventa.

Thomas, H. J., Chan, G. C. K., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B. & Williams, J. (2016). Association of different forms of bullying victimisation with adolescents' psychological distress and reduced emotional wellbeing. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *50* (4), 371–379. https://doi.org/10.1177/0004867415600076

Timmermanns, S., Graf, N., Merz, S. & Stöver, H. (2021). *„Wie geht's euch?": Psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von LSBTIQ*. Beltz Juventa.

van der Laan, S. E. I., Lenters, V. C., Finkenauer, C., van Harmelen, A.-L., van der Ent, C. K. & Nijhof, S. L. (2022). Tracking mental wellbeing of dutch adolescents during the first year of the COVID-19 lockdown: A longitudinal study. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *71* (4), 414–422. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.006

Wicht, A., Miyamoto, A. & Lechner, C. M. (2022). Are girls more ambitious than boys? Vocational interests partly explain gender differences in occupational aspirations. *Journal of Career Development*, *49* (3), 551–568. https://doi.org/10.1177/0894845321991665

Wilmes, J., Lips, A. & Heyer, L. (2020). *Datenhandbuch zur bundesweiten Studie JuCo.* https://doi.org/10.18442/143

Witcomb, G. L., Claes, L., Bouman, W. P., Nixon, E., Motmans, J. & Arcelus, J. (2019). Experiences and psychological wellbeing outcomes associated with bullying in treatment-seeking transgender and gender-diverse youth. *LGBT Health*, *6* (5), 216–226. https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0179

Zhou, S.-J., Zhang, L.-G., Wang, L.-L., Guo, Z.-C., Wang, J.-Q., Chen, J.-C., Liu, M., Chen, X. & Chen, J.-X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *29* (6), 749–758. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4

5 Betrachtungen diversitätsspezifischer Ungleichheiten von Dimensionen des Befindens von Kindern und Jugendlichen im Kontext von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne

Eva Grommé, Sonja Nonte & Christian Reintjes

Abstrakt: Die COVID-19-Pandemie hat bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen beeinflusst. Der vorliegende Beitrag untersucht die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen und sozialen Ressourcen sowie dem schulischen Wohlbefinden, dem Sicherheitsgefühl in der Schule und der retrospektiven Wahrnehmung von Schulschließungen. Mittels einer latenter Klassenanalyse konnten vier Typen identifiziert werden, die sich durch unterschiedliche Ressourcenausstattungen auszeichnen. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere soziale Unterstützung im häuslichen Umfeld, unabhängig vom ökonomisch-kulturellen Kapital, einen positiven Einfluss auf das schulische Wohlbefinden hatte. Die Befunde verdeutlichen die Relevanz von familialen Ressourcen in Krisensituationen und unterstreichen die Notwendigkeit, soziale Unterstützung gezielt zu fördern, um Bildungsungleichheiten zu mindern.

Schlagwörter: COVID-19-Pandemie; Latente Klassenanalyse; schulisches Wohlbefinden; Soziale Ungleichheiten; Soziale Unterstützung

5.1 Einleitung

Während der COVID-19-Pandemie wurden Kinder und Jugendliche weltweit mit beispiellosen Herausforderungen konfrontiert, als Schulen zeitweise oder vollständig geschlossen wurden. In Deutschland allein blieben die Schulen für insgesamt 24 Wochen teilweise und 14 Wochen ganz geschlossen (UNESCO, 2024). Diese drastischen Maßnahmen haben nicht nur die Bildungslandschaft erschüttert, sondern auch soziale Ungleichheiten und ihre Auswirkungen auf das Wohlbefinden junger Menschen verstärkt. Als „Brennglas“ (Zehetner et al., 2021, S. 1) für bereits bestehende Ungleichheiten bezeichnet, haben die (Teil-)Schulschließungen deutlich gezeigt, wie stark Bildungschancen und Lernerfolg mit dem sozialen Hintergrund der Schüler*in-

nen verbunden sind (Engzell et al., 2021; Helm et al., 2021; Helm & Huber, 2022). Doch die Auswirkungen reichen über das Lernen hinaus: Untersuchungen zeigen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien auch in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt sind (Kim et al., 2021; Moreno-Agostino et al., 2024; Ravens-Sieberer et al., 2023). Der vorliegende Artikel betrachtet Differenzen des schulischen Wohlbefindens, des Sicherheitsgefühls in der Schule und den Umgang mit den Schulschließungen während der Pandemie auf Grundlage ressourcenbedingter Unterschiede von Kindern und Jugendlichen in Osnabrück und Mülheim an der Ruhr.

5.2 Theoretische Argumentationslinien im Kontext von Disparitäten im Schulsystem

Soziale Disparitäten, die sich im schulischen Kontext immer wieder auch in den schulischen Leistungen niederschlagen, können auf unterschiedliche Art und Weise operationalisiert werden. In *Large-Scale-Assessments* (LSAs) wie *Programme for International Student Assessment* (PISA), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) oder *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) wird die soziale Herkunft mit spezifischen Indikatoren erfasst, wie etwa der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder die Anzahl der Bücher, die im Haus vorhanden sind (Schwippert, 2019).

Die in den LSAs genutzten Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft gründen u. a. auf der soziologischen Theorie Pierre Bourdieus (1971, 1982), der in seiner Praxeologie zusammenhängende Begrifflichkeiten formuliert, die als Instrumente einer Gesellschaftsanalyse genutzt werden können (Brake & Büchner, 2009). Er geht davon aus, dass Menschen in unterschiedlichen sozialen Feldern agieren, denen sie durch Merkmale zugehörig sind. Diese Merkmale lassen sich im Habitus erkennen, der sich an verschiedenen Kapitalformen orientiert, die durch die Herkunft der Person geprägt sind. Das inkorporierte Kapital wird bereits ab den ersten Lebensmomenten geprägt, bildet sich in Verbindung mit der Anlage des Individuums und wird durch „soziale Vererbung" (Bourdieu, 1982, S. 233) weitergegeben.

Bereits in der Kindheit passen sich Personen dem sozialen Feld an, in das sie geboren werden. Durch positive und negative soziale Sanktionen in Schule und Familie merken Kinder, welche Verhaltensweisen geduldet werden. In diesen sozialen Märkten wird das jeweilige Kapital erworben und „investiert" (Bourdieu, 1982, S. 152). In Anlehnung an Marx definiert Bourdieu den Begriff des Kapitals neu. Dieser umfasst nicht nur ökonomisches Vermögen, sondern alle Formen von Vermögen, die gesellschaftlich als wertvoll anerkannt werden (Rehbein & Saalmann, 2009). Dabei eröffnen diese Vermögensformen Handlungsmöglichkeiten und verbessern die soziale Lage. Kapital wird im sozialen Feld verwendet, wobei die Bewertungen an dieses angepasst sind und den Rahmen zur Abgrenzung der Felder unterschiedlicher Klassen bieten (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Durch den Habitus manifestiert sich das vorhande-

ne Kapital im sozialen Feld mit dem Ziel, dieses zu nutzen und zu vermehren. Bedeutend sind dabei das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu, 1982). Ökonomisches Kapital umfasst alle Formen materiellen Besitzes. Kulturelles Kapital beinhaltet materielle Besitztümer wie Bücher oder Kunstwerke und Familiarität mit Kunst und Kultur sowie Bildungsabschlüsse. Soziales Kapital umfasst Beziehungen, die durch Unterstützung nutzbar gemacht werden können, z. B. die Vermittlung eines Arbeitsplatzes (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Bourdieus Theorie ist geprägt von der „Akkumulation, Umsetzung und Verwertung" (Bourdieu, 1982, S. 153) des Kapitals, das sich über die Zeit kumulieren und in verschiedenen Verteilungen auftreten kann.

Genauer betrachtet beinhaltet das soziale Kapital alle „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen" (Bourdieu, 1982, S. 238), ohne zwischen Quantität und Qualität der Beziehungen zu unterscheiden. Auch wenn Bourdieu es in seiner Kapitaltheorie nicht ausdrücklich hervorhebt, lässt sich argumentieren, dass soziales Kapital nicht nur als ökonomische Ressource, sondern auch als Ressource für die Gesundheit nutzbar ist. In der Gesundheitsforschung spielt soziale Unterstützung eine wichtige Rolle als Ressource gegen Belastungen, insbesondere in Bezug auf die Qualität von Beziehungen (Vonneilich, 2020). Soziale Unterstützung ist besonders wirksam, wenn sie als vorhanden und positiv empfunden wird, wobei es nicht darauf ankommt, dass sie tatsächlich eingefordert wird, sondern darauf, dass sie als verfügbar wahrgenommen wird (Uchino, 2009). Die wahrgenommene soziale Unterstützung zeigt zudem einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (Chu et al., 2010).

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen umfasst mehrere Dimensionen (Lucas & Diener, 2015). Die Bewertung der eigenen Lebensqualität entscheidet über die Ausprägung des Wohlbefindens (Ryff, 1995), wobei positive und negative Aspekte einbezogen werden (Diener, 1994). Freude und Glück gelten beim Wohlbefinden als zentrale Elemente (Hascher et al., 2018). Da Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, sind besonders das dort empfundene Wohlbefinden und die kognitiv-affektiven Bewertungen, die beispielsweise in Bezug auf Leistungsaspekte oder soziale Beziehungen stattfinden, von Bedeutung (Hascher, 2004). Das schulische Wohlbefinden kann durch schlechte Erfahrungen in der Schule beeinträchtigt werden, wie z. B. Mobbing (Andreou et al., 2020). Jedoch sind auch die Voraussetzungen im häuslichen Umfeld ein Indikator für das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (Obermeier, 2021). Kumulieren sich sozioökonomische Risikofaktoren, wird davon ausgegangen, dass Personen entsprechend auch eine höhere Verletzlichkeit bzw. Vulnerabilität aufweisen, was sich zudem negativ auf die Gesundheit auswirken kann (Montreuil et al., 2023). So zeigen Kinder und Jugendliche mit vermehrten Risikofaktoren ein niedrigeres Wohlbefinden (Liming & Grube, 2018). In anderen Studien wiederum kann kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Ressourcen und dem Wohlbefinden festgestellt werden (Petermann et al., 2019).

5.3 Empirische Befunde zu Wohlbefinden und Ungleichheiten während der COVID-19-Pandemie

Bereits vor der Pandemie ließen Befunde Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen dem schulischen Wohlbefinden und dem häuslichen Hintergrund zu (Obermeier, 2021). So sind beispielsweise die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und dem Bildungshintergrund der Eltern eindeutig: Kinder und Jugendliche, in deren Haushalt weniger Bücher vorhanden sind, schneiden in der Schule schlechter ab (Schwippert, 2019).

Schon frühzeitig in der Pandemie wurde eine erhöhte Vulnerabilität bestimmter Kinder und Jugendlichen in Bezug auf das Wohlbefinden hervorgehoben. Die für Deutschland repräsentative Studie *COVID-19 and Psychological Health* (COPSY, u. a. Ravens-Sieberer et al., 2022) erfasste über die Pandemie hinweg zu drei Messzeitpunkten die Lebensqualität und mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Pandemie. Dabei konnte beobachtet werden, dass besonders zu Beginn der Pandemie ein hohes Belastungsempfinden vorlag. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem niedrigeren sozialökonomischen Status (SES) zeigten eine niedrigere Lebensqualität und ein doppelt so hohes Risiko für psychische Auffälligkeiten (Reiß et al., 2022). Erfasst wurde der SES in der COPSY-Studie über den elterlichen Bildungsstand in Form des höchsten erworbenen Abschlusses. Über häusliche Faktoren (u. a. niedriger SES, psychische Probleme der Eltern oder Migrationshintergrund) konnte dabei eine „Risikogruppe" (Ravens-Sieberer et al., 2023, S. 6) identifiziert werden. Bis 2022 hatten sie teilweise ein fünffach erhöhtes Risiko, Probleme mit der mentalen Gesundheit zu entwickeln.

Besonders in der Phase der Schulschließungen zeigte zudem die geringere Verfügbarkeit räumlicher Rückzugsmöglichkeiten wie z. B. ein eigenes Zimmer (Lips et al., 2022), die mit geringen ökonomischen Ressourcen assoziiert sind, einen negativen Effekt auf die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen (Felfe et al., 2023). Dieser Befund konnte in den Studien Kindheit und Corona (KiCo) und Jugend und Corona (JuCo) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) bestätigt werden (u. a. Andresen et al., 2022). Besonders finanziell schlechter gestellte Familien fühlten sich in den ersten Phasen der Pandemie stärker belastet (Andresen et al., 2020).

Finanzielle Belastungen haben dabei nicht nur einen direkten Effekt auf das allgemeine Befinden, sondern können auch zur psychischen Belastung von Eltern sowie der Eltern-Kind-Beziehung führen, wie Maiya et al. (2024) in einer längsschnittlichen Untersuchung feststellen konnten. Unter der Betrachtung selbstberichteter Daten von etwa 600 Familien zeigte sich, dass begrenzte finanzielle Ressourcen während der Pandemie mit depressiven Symptomen der Eltern verbunden waren. Dies war wiederum mit einer geringeren elterlichen Akzeptanz gegenüber ihren jugendlichen Kindern assoziiert. Jugendliche, die sich von ihren Eltern weniger akzeptiert fühlten, zeigten dann selbst depressive Symptome und eine höhere Wahrscheinlichkeit, zu Jugendkriminalität zu tendieren (Maiya et al., 2024). Andere Befunde zeigen, dass Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status in der Pandemie vor weiteren

Herausforderungen standen, wie wirtschaftlichen Schwierigkeiten, zeitaufwendigen Arbeiten und geringeren pädagogischen Kompetenzen, was ihre Fähigkeit zur Unterstützung des Lernens zu Hause einschränkte (Treviño et al., 2021). Elterliche Unterstützung gilt als wichtiger Einflussfaktor des kindlichen Wohlbefindens im Kontext der Pandemie (Tang et al., 2021; Engelke et al., 2022; Gayatri & Irawaty, 2022). Eine gemeinsame Betrachtung sozioökonomischer Einflussfaktoren und sozialer Indikatoren auf das Wohlbefinden im schulischen Kontext während der Pandemie wurde bisher nicht genauer betrachtet. Dieses Desiderat wird im vorliegenden Artikel untersucht.

5.4 Fragestellungen des vorliegenden Artikels

Davon ausgehend, dass Benachteiligungen aufgrund komplexer Strukturen zu Tage treten, sollen die Ungleichheitsdimensionen anhand von sozioökonomischen und sozialen Indikatoren sowie anhand des häuslichen Sprachgebrauchs auf der Grundlage der Studien *Muntermacher* und *SchuCo* differenziert betrachtet werden. Im Fokus des Beitrags stehen Fragen, in welchem Zusammenhang Unterschiede in den familialen (sozialen) und häuslichen, kulturellen sowie materiellen Ressourcen/Ausstattung mit

1. dem schulischen Wohlbefinden (sozial und leistungsbezogen) sowie dem Sicherheitsgefühl in der Schule im Spezifischen und
2. der rückblickenden Wahrnehmung der Schulschließungen stehen.
3. Des Weiteren wird der Zusammenhang mit der Anzahl an Fehltagen aufgrund von Quarantäne betrachtet.

5.5 Methodisches Vorgehen

Als Grundlage für die Beantwortung werden die Daten aus der zweiten Muntermacher Erhebung sowie der Studie Schule und Corona (SchuCo) genutzt, die im Frühjahr 2022 erhoben wurden. Die Anlage dieser Studien wird ausführlich im Kapitel 2 in diesem Band beschrieben. Für diesen Beitrag konnten insgesamt 1305 Fälle berücksichtigt werden. Das durchschnittliche Alter lag bei $M = 12.8$ ($SD = 3.2$) Jahren. 41% ($n = 519$) der befragten Kinder und Jugendlichen fühlten sich dem männlichen Geschlecht zugehörig, 57.5% ($n = 728$) dem weiblichen und 1.5% ($n = 19$) wählten die Antwortoption „divers“ (für 39 Fälle liegen keine Daten vor).

5.5.1 Erfassung von Hintergrundmerkmalen

Sozioökonomische Faktoren. Der sozioökonomische Hintergrund wurde durch verschiedene Wohlstandsindikatoren erfasst (vgl. Tab. 1). Hierzu gehört u. a. der zur Verfügung stehende Wohnraum (0 „eigenes Zimmer“, 1 „geteiltes Zimmer“). Zudem wurden der Bücherbesitz (1 „1–10“ bis 5 „mehr als 200“, Bos et al., 2012), der zu Hause übliche Sprachgebrauch (Wie oft wird bei dir zu Hause deutsch gesprochen? 1 „nie“

bis 4 „immer“, Abs et al., 2007) und die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte zu Hause abgefragt, darunter Laptop, Tablet, Computer und E-Book-Reader (angelehnt an Wilmes et al., 2020). Des Weiteren wurde das Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich, 3 = divers) erhoben.

Häusliche Betreuung und soziale Unterstützung. Der Fragebogen umfasste einige Fragen zur sozialen Unterstützung in der Familie sowie zur Betreuungssituation allgemein sowie während der Schulschließungen. Darunter folgende Fragen: (1) „Hast du das Gefühl, dass zu Hause immer jemand für dich da ist, der sich um dich kümmert?“ (Antwortoptionen: ja; mal so, mal so und nein; Stelling, 2018) (im Folgenden: häusliche Betreuung). (2) „Kannst du jemanden fragen, wenn du Unterstützung bei deinen (Haus-)Aufgaben brauchst?“ Filter (falls ja): „Wo fragst du nach, wenn du Unterstützung bei deinen (Haus-)Aufgaben brauchst?“ (nur relevante Antwortoption „zu Hause“ berücksichtigt, Stelling, 2018) (im Folgenden: Hausaufgabenhilfe zu Hause). (3) „… und wie war das als Du zu Hause lernen musstest und nicht in die Schule durftest? Hattest Du das Gefühl, dass zu Hause immer jemand für Dich da war, der sich um dich kümmern konnte?“ (1 = ja; 2 = mal so, mal so; 3 = Nein; 4 = ich kann mich nicht erinnern, Eigenentwicklung) (im Folgenden: Betreuung während Corona) sowie „Wie ist die Situation zu Hause? Wenn du an dieses Schuljahr denkst … hatte ich das Gefühl zu Hause gerecht behandelt zu werden“ (1 = nie; 2 = selten; 3 = manchmal; 4 = oft; 5 = immer, Eigenentwicklung).

5.5.2 Instrumente zur Erfassung der untersuchten Merkmale

Leistungsbezogenes schulisches Wohlbefinden. Die Skala des leistungsbezogenen schulischen Wohlbefindens wurde dem KINDL-R-Inventar (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) entnommen und leicht modifiziert. So wurden zwei Items aus dem KIDSCREEN-Inventar (Ravens-Sieberer et al., 2014) hinzugefügt. Die Items beziehen sich auf die Bewältigung von Aufgaben in der Schule, wobei die Kinder und Jugendlichen darum gebeten wurden, sich in die vergangene Woche hineinzuversetzen. Sie konnten dann eine Bewertung für Items wie „In der letzten Woche habe ich die Aufgaben gut geschafft“ abgeben. Bei dem Antwortformat der Skalen handelt es sich um eine fünfstufige Rating-Skala (1 „nie“ bis 5 „immer“).

Schulisches Wohlbefinden mit sozialen Aspekten. Angelehnt an das Instrument zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG, Holtappels et al., 2012) sowie an die Skala Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule (Gerecht et al., 2012) wurden fünf Items formuliert, die das allgemeine schulische Wohlbefinden erfassen („Ich bin gern in der Schule“), aber auch Aspekte des sozialen Miteinanders („In der Schule bin ich gerne mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen.“) sowie das Gefühl der Sicherheit („In der Schule fühle ich mich sicher.“) umfassen. Letzteres wird in den folgenden Analysen explizit betrachtet. Die Antwortoptionen waren vierstufig und reichten von 1 „stimmt gar nicht“ bis 4 „stimmt genau“.

Pandemiebezogene Indikatoren. Im Rahmen der Studien wurden unterschiedliche pandemiebezogene Faktoren erhoben. So sollte u. a. eine ungefähre Anzahl an Fehltagen aufgrund von Quarantäne eingeschätzt werden. Dieser Frage ging eine Filterfrage voraus, in der abgefragt wurde, ob sich das befragte Kind oder der Jugendliche, in Quarantäne begeben musste. Der Umgang mit Schulschließungen wurde retrospektiv mit einem Item erhoben: „Wie ging es dir persönlich damit, dass du wegen Corona nicht in die Schule durftest?" (1 „sehr schlecht" bis 5 „sehr gut").

5.5.3 Auswertungsmethoden

Die Daten wurden zunächst in IBM SPSS© Statistics Version 27 (IBM Corp, Released 2021) aufbereitet. Im Anschluss daran wurden in Mplus 8.8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) Typen auf der Grundlage des Verfahrens der latenten Klassenanalyse gebildet. Dieses Vorgehen wurde bewusst gewählt, da bei einer Kumulierung verschiedener Ungleichheitsindikatoren, etwa in Form eines Sozialindexes, Unterschiede nicht differenziert genug betrachtet werden können (Scheithauer et al., 2004). Anhand einer Typenbildung können entsprechend der spezifischen Auswirkungen unterschiedliche Benachteiligungen deutlicher herausgestellt werden (Bogat et al., 2016). Folgende Variablen wurden bei der latenten Klassenanalyse berücksichtigt: Zimmer (allein oder geteilt), Sprachgebrauch, Laptop, Computer, Tablet, E-Book-Reader, Bücheranzahl zu Hause, Betreuung zu Hause allgemein, Betreuung zu Hause während der Schulschließungen, Hausaufgabenhilfe zu Hause sowie das Gefühl, zu Hause gerecht behandelt zu werden („nie", „selten", „manchmal", „oft", „immer"). Die genannten Variablen wurden als kategoriale Variablen in Mplus angegeben und der robuste Schätzer MLR genutzt. Die Anzahl der Fälle, die aufgrund von fehlenden Werten auf allen berücksichtigten Variablen ausgeschlossen wurden, betrug $n = 81$. Die Klassenlösungen wurden auf der Grundlage eines Vergleichs der Fitwerte zwischen den unterschiedlichen Klassenlösungen verglichen. Zunächst wurden die Parameter für eine Zweiklassenlösung geschätzt, dann sukzessive eine weitere Klasse hinzugenommen (bis zu sechs Klassen). Anschließend wurden die Fitwerte miteinander verglichen. Hier waren insbesondere das Bayesian Information Criteria (BIC), das Akaike Information Criterion (AIC) sowie der adjustierte BIC (aBIC) von Relevanz. Je geringer der Wert ist, desto besser scheint die implizierte Klassenlösung mit den beobachteten Daten übereinzustimmen. In Mplus können zudem die Entropy (Näherungswert von 1), jedoch ohne eindeutigen Cut-off-Wert (Celeux & Soromenho, 1996) als Entscheidungshilfe herangezogen werden sowie der implementierte Vuo-Lo-Mendell-Rubin-Test (signifikantes Ergebnis deutet auf Unterschied zur vorigen Klassenlösung hin). Ein weiteres Kriterium ist der Approximate Bayes Factor, der eine relative Modellanpassung quantifiziert. Ein Wert > 10 deutet auf eine sehr starke Evidenz für die jeweilige Klassenlösung hin (Raftery, 1999). Die Analysen wurden mit unterschiedlichen Startwerten wiederholt, unter anderem, um lokale stochastische Maxima zu vermeiden. Die Fitwerte finden sich in Tabelle 1 dokumentiert. Auf der Grundlage der vorliegenden Informationen wurde die Vier-Klassen-Lösung als die beste Lösung identifiziert.

Der Wert für den Approximate Bayes Factor beträgt 28.2 und deutet ebenfalls auf eine starke Evidenz für die Vier-Klassen-Lösung hin.

Tab. 1: Latente Klassenlösungen

	AIC	BIC	aBIC	VUONG-LO-MENDELL-RUBIN	(*p*<)	Entropy
2 classes	20 266.26	20 499.08	20 356.14	985.12	0.001	0.75
3 classes	19 862.12	20 213.95	19 997.94	447.43	0.102	0.73
4 classes	**19 687.18**	**20 158.01**	**19 868.95**	**219.60**	**0.006**	**0.72**
5 classes	19 624.57	20 214.40	19 852.28	107.96	0.767	0.71
6 classes	19 594.26	20 303.10	19 867.91	75.84	0.759	0.72

Ein weiteres wichtiges Entscheidungskriterium ist die Darstellung der Zuordnungswahrscheinlichkeiten für die „most likely class membership" in der Diagonale. Hier liegen die Werte bei der Vier-Klassen-Lösung bei .89 (class 1), .79 (class 2), .82 (class 3) und bei .84 (class 4). Nach Nagin (2005) sollten diese bei mindestens .70 liegen, was für alle Klassen erfüllt ist. Auch der nicht signifikante Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (LMR-LRT) deutet auf die Vier-Klassen-Lösung hin, sodass diese für die weiteren Analyseschritte angenommen wird.

Zunächst wird dargelegt, in welchen Merkmalen sich die latenten Klassen, die im Folgenden als Typen bezeichnet werden, rein deskriptiv unterscheiden. Die Forschungsfragen 1 bis 3 werden anschließend mit Hilfe von SPSS auf der Grundlage von Kreuztabellen und univariaten Varianzanalysen beantwortet. Für Varianzanalysen kann das partielle Eta-Quadrat als Maß für die Stärke eines Effekts wie folgt interpretiert werden: Werte um .01 entsprechen einem kleinen, um .06 einem mittleren und um .14 einem großen Effekt (Cohen, 1988). Bei den Kreuztabellen wird Kendall-Tau-b interpretiert. Dieser kann Werte von -1 bis +1 annehmen und ähnlich wie der Korrelationskoeffzient *r* interpretiert werden.

5.6 Ergebnisse

5.6.1 Beschreibung der latenten Klassenmerkmale (Typen)

Die vier Typen unterscheiden sich in den Merkmalen, die zur Klassenbildung herangezogen wurden. Besonders deutlich zeigt sich hier, dass sich die sozioökonomischen Merkmale der Familien der Kinder und Jugendlichen, wie das kulturelle und ökonomische Kapital, zunächst vor allem im Niveau (linear) unterscheiden. Dies gilt jedoch nicht für die häusliche Unterstützung und Betreuungssituation in den Familien. Hier zeigen sich Muster, die auf qualitative Unterschiede zwischen den Lebenssituationen der Befragten hindeuten. Abbildung 1 zeigt die vier Typen mit den jeweiligen Ausprägungen.

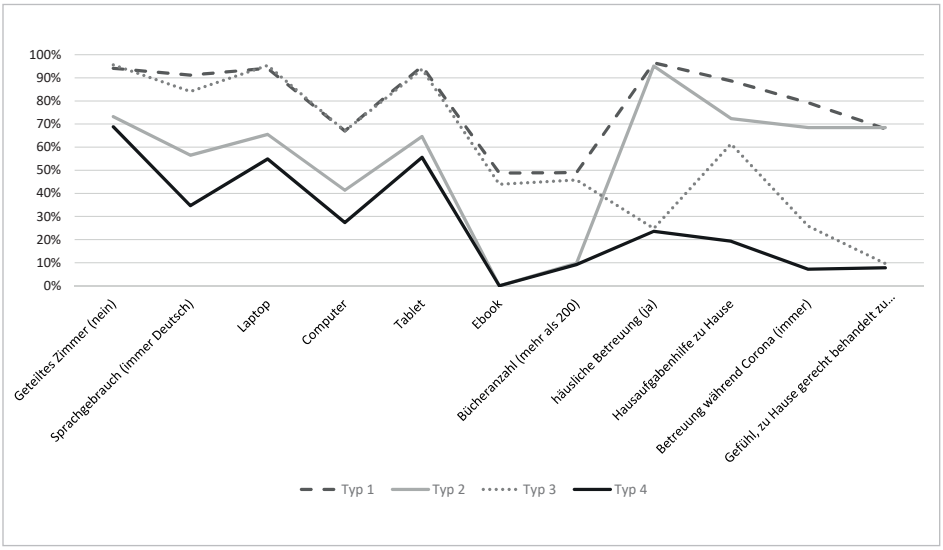

Abb. 1: Prozentuale Verteilung der untersuchten Merkmale für die vier Typen.

Typ 1: Privilegiert. Typ 1 zeichnet sich durch hohe Werte bei allen betrachteten Merkmalen aus. Kinder und Jugendliche diesen Types verfügen über ein hohes ökonomisches (digitale Geräte, Zimmer allein) und kulturelles Kapital (Bücheranzahl, E-Book-Reader). 91% geben an, immer Deutsch zu Hause zu sprechen, 94% haben ein eigenes Zimmer und verfügen über einen Computer und 95% über ein Tablet zu Hause. Die Kinder und Jugendlichen des Typs 1 finden zu Hause immer eine Ansprechperson für Ihre Belange (97%), erhalten zu Hause Unterstützung bei Hausaufgaben (89%), hatten während Corona häufiger eine Ansprechperson zu Hause (79%) und fühlen sich zu Hause häufiger als die anderen Typen gerecht behandelt (68%). Insgesamt lassen sich $n = 581$ dieser Klasse zuordnen.

Typ 2: Ökonomisch/kulturell eher schwach, jedoch gute Betreuungssituation. Kinder und Jugendliche, die dem Typ 2 ($n = 313$) zugeordnet werden, verfügen über geringeres ökonomisches und kulturelles Kapital, fühlen sich zu Hause aber gut betreut und gerecht behandelt. Ca. 27% der Kinder und Jugendlichen teilen sich ein Zimmer. Ein Tablet haben 65% der Befragten, einen Laptop 66%. Nur jedes zehnte Kind oder jede*r zehnte Jugendliche hat mehr als 200 Bücher zu Hause und es sind keine E-Books in den Familien verfügbar. Der Sprachgebrauch zu Hause ist lediglich zu 57% immer Deutsch. Dieser Typ weist jedoch hohe Werte im Bereich der häuslichen Betreuung auf. 95% geben an, immer jemanden als Ansprechperson zu Hause zu haben, 72% erhalten dort auch Unterstützung bei den Hausaufgaben, wenn Fragen auftreten und haben das Gefühl, zu Hause gerecht behandelt zu werden (69%).

Typ 3: Schlechte Betreuungssituation, aber ökonomisch/kulturell stark. Der Typ 3 ($n = 241$) zeichnet sich durch hohes ökonomisches und kulturelles Kapital aus, Kinder und Jugendliche dieses Typs finden jedoch weniger, dass zu Hause immer jemand für sie da ist, erhalten weniger Unterstützung bei Hausaufgaben, hatten weniger An-

sprechpersonen während der Schulschließungen zu Hause und haben auch weniger das Gefühl, zu Hause gerecht behandelt zu werden. Die ökonomischen und kulturellen Güter sind ähnlich zu *Typ 1 privilegiert* verteilt. Im Vergleich zu dieser Gruppe gibt jedoch nur ein Viertel der Kinder und Jugendlichen an, zu Hause immer eine Ansprechperson vorzufinden. Ähnlich hoch ist der Anteil, der angibt, während der Schulschließungen eine Ansprechperson zu Hause gehabt zu haben. Die Unterstützung bei den Hausaufgaben erfolgt immerhin noch bei 61%. Das Gefühl, zu Hause immer gerecht behandelt zu werden, teilen hingegen nur 10% der Kinder und Jugendlichen dieses Typs.

Typ 4: Benachteiligt. Typ 4 ist das Pendant zu *Typ 1 privilegiert*. Kinder und Jugendliche dieses Typs haben auf allen Variablen deutlich geringere Werte im Vergleich zu den anderen Typen. 31% teilen sich ein Zimmer, nur 35% sprechen zu Hause immer Deutsch, ein Tablet oder Laptop ist nur bei 55% der Befragten vorhanden. E-Books gibt es in den Familien nicht und auch nur wenige Familien haben mehr als 200 Bücher (9%). Lediglich 24% geben an, zu Hause immer eine Ansprechperson vorzufinden, 20% erhalten Unterstützung bei Fragen zu Hausaufgaben. Während den Schulschließungen fanden 7% eine Ansprechperson zu Hause vor. Insgesamt geben zudem lediglich 8% an, sich zu Hause gerecht behandelt zu fühlen. Insgesamt lassen sich $n = 134$ dieser Klasse zuordnen.

Im Folgenden werden weitere Charakteristika wie Geschlecht, Alter und Schulformzugehörigkeit differenziert nach den vier Typen berichtet. Diese sind in Tabelle 2 abgebildet.

Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich eine leichte Überrepräsentation des weiblichen Geschlechts bei den Typen 3 und 4. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die divers als Antwortoption wählen, liegt besonders hoch bei Typ 4 (3.7%). Die Unterschiede sind signifikant ($X^2 = 23.09$, $df = 6$, $p \leq .001$).

Besonders interessant ist die Beobachtung, dass der Anteil der Gesamtschüler*innen bei allen vier Typen bei ca. 12 bis 15% liegt. Des Weiteren wird deutlich, dass in Typ 1 überproportional viele Grundschüler*innen anzutreffen sind (28.7%) sowie in Typ 4 vergleichsweise seltener (10.2%). Gymnasiast*innen sind besonders häufig bei Typ 1 und 3, den Typen mit dem höchsten ökonomischen/kulturellen Kapital, vorzufinden. Die Unterschiede sind signifikant ($X^2 = 209.61$, $df = 18$, $p \leq .001$).

Hinsichtlich des Durchschnittalters unterscheiden sich insbesondere Typ 1 mit den jüngsten Kindern bzw. Jugendlichen ($M = 12.37$, $SD = 3.39$) von Typ 4 mit dem höchsten Alter ($M = 13.83$, $SD = 2.72$), wobei Typ 1 die größte Streuung aufweist. In Post-Hoc-Tests in univariaten Varianzanalysen unterscheiden sich Typ 1 und 4 aber auch Typ 1 und 3 signifikant untereinander. Typ 3 und 4 sowie Typ 1 und 2 unterscheiden sich hingegen nicht signifikant.

Tab. 2: Zentrale Charakteristika der vier Typen

	Typ 1 (*n* = 581) ***privilegiert***	**Typ 2 (*n* = 313)** ***ökonomisch/ kulturell eher schwach aber gut betreut***	**Typ 3 (*n* = 241)** ***schlecht betreut aber ökonomisch/ kulturell stark***	**Typ 4 (*n* = 134)** ***benachteiligt***
	%	**%**	**%**	**%**
Geschlecht				
Männlich	42.7	46.6	31.9	35.8
Weiblich	56.8	52.1	65.5	60.4
Divers	0.5	1.3	2.6	3.7
Schulform				
Grundschule	28.7	22.4	15.1	10.2
Gesamtschule	12.6	12.2	14.6	14.6
Gymnasium	45.3	19.6	43.9	23.4
Realschule	9.2	40.1	18.0	43.8
Hauptschule	0.0	0.6	0.0	0.0
Sekundar-/Oberschule	4.0	5.1	8.4	7.3
Alter	Ø 12.37 (SD=3.39)	Ø M=12.56 (SD=3.02)	Ø 13.81 (SD=3.07)	Ø 13.83 (SD=2.72)

Nachdem die Typen ausführlich charakterisiert wurden, werden im Folgenden die Fragestellungen zu Unterschieden hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens, zum Umgang mit Schulschließungen und zu Fehltagen aufgrund von Quarantäne bearbeitet.

5.6.2 Fragestellung 1: Unterschiede im schulischen Wohlbefinden sowie im Sicherheitsgefühl in der Schule

Anhand von univariaten Varianzanalysen mit Post-Hoc-Test wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Typen hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens und des Sicherheitsgefühls in der Schule unterscheiden. In Muntermacher und SchuCo wurden zwei Facetten des schulischen Wohlbefindens erfasst: Zum einen Aspekte der Leistungsbereitschaft in der Schule (schulisches Wohlbefinden in Bezug auf Leistung) sowie eher soziale Aspekte, die das Eingebundensein in der Schule in den Blick nehmen (schulisches Wohlbefinden in Bezug auf soziale Aspekte). Aus der letztgenannten Skala wird das Einzelitem „In der Schule fühle ich mich sicher“ (vierstufig: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) noch einmal explizit und Unterschiede in Form einer Kreuztabelle betrachtet.

Tab. 3: Unterschiede der Typen hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Leistung und soziale Aspekte sowie des Sicherheitsgefühls in der Schule

Merkmale	**Typ 1 (n = 581)**	**Typ 2 (n = 313)**	**Typ 3 (n = 241)**	**Typ 4 (n = 134)**	**Test-statistik**	**p≤**	**Effektstärke (partielles Eta-Quadrat; bzw. Kendall-Tau-b)**
SWL	*M* = 4.02 (*SD* = 0.75)	*M* = 3.79 (*SD* = 1.84)	*M* = 3.29 (*SD* = 0.78)	*M* = 3.13 (*SD* = 0.81)	F(3, 1272) = 37.38	.001	part. $\eta^2 = 0.08$ (mittlerer Effekt)
SWS	*M* = 2.93 (*SD* = 0.71)	*M* = 2.78 (*SD* = 0.68)	*M* = 2.51 (*SD* = 0.74)	*M* = 2.34 (*SD* = 0.77)	F(3, 1272) = 37.20	.001	part. $\eta^2 = 0.08$ (mittlerer Effekt)
SI					Kendall-Tau-b = -0.189	.001	geringer Effekt
stimmt gar nicht	4.1%	6.7%	9.2%	17.2%			
stimmt eher nicht	17.7%	14.9%	26.8%	32.1%			
stimmt eher	33.7%	38.7%	41.4%	29.9%			
stimmt genau	44.5%	39.7%	22.6%	20.9%			

Anm.: SWL = Schulisches Wohlbefinden in Bezug auf Leistung (fünfstufig), SWS = Schulisches Wohlbefinden in Bezug auf soziale Aspekte (vierstufig), SI = Einzelitem: In der Schule fühle ich mich sicher., Typ 1 = privilegiert, Typ 2 = ökonomisch/kulturell eher schwach jedoch gut betreut, Typ 3 = schlecht betreut aber ökonomisch/kulturell stark, Typ 4 = benachteiligt.

Besonders deutlich sind die Unterschiede beim schulischen Wohlbefinden ausgeprägt, das den Leistungsbezug adressiert. Hier weist Typ 1 den höchsten und Typ 4 den geringsten Mittelwert auf. Somit sind die Unterschiede dahingehend am stärksten ausgeprägt. Aber auch Typ 2 und 3 unterscheiden sich in Post-Hoc-Analysen signifikant voneinander: Typ 2 mit geringem ökonomisch/kulturellem Kapital, aber einer guten Betreuungssituation und Hausaufgabenhilfe zu Hause zeigt höhere Werte als Typ 3 (viel ökonomisch/kulturelles Kapital, aber wenig Betreuung) und Typ 4. Insgesamt liegt ein mittlerer Effekt vor. Insbesondere Kinder und Jugendliche des Typs 4 fühlen sich in der Schule mit den schulischen Aufgaben eher überfordert.

Die Unterschiede beim schulischen Wohlbefinden, welches eher soziale Aspekte umfasst, sind ebenfalls signifikant, müssen insgesamt jedoch als mittlerer Effekt eingestuft werden. Analog zum leistungsbezogenen schulischen Wohlbefinden zeigen auch hier Typ 1 die höchsten, Typ 4 die geringsten Werte (in Post-Hoc-Analysen unterscheiden sich alle bis auf Typ 3 und 4 signifikant). Auch hier hat Typ 2 (ökonomisch/kulturell eher schwach, aber gute Betreuung) höhere Wohlbefindenswerte als Typ 3 (und 4). Entsprechend scheint hier eine gute häusliche Betreuungssituation im Zusammenhang mit einem ausgeprägten schulischen Wohlbefinden zu stehen.

Das Item „In der Schule fühle ich mich sicher“ wurde noch einmal differenziert anhand einer Kreuztabelle untersucht. Hier zeigt sich eine ähnliche Verteilung wie für die Varianzanalysen zuvor. Der *privilegierte Typ 1* weist die höchsten Zustimmungswerte (44.5% stimmt genau) und die geringsten Ablehnungswerte (4.1% stimmt gar nicht) auf. Bei *Typ 4 benachteiligt* zeigt sich dies erneut gegenteilig (20.9% stimmt genau; 17.2% stimmt gar nicht). Nimmt man die Antwortoption „stimmt eher nicht“

hinzu, dann gibt fast jedes zweite Kind bzw. jede*r zweite Jugendliche von Typ 4 an, dass es sich in der Schule nicht sicher fühlt. Insgesamt ist der Effekt jedoch gering.

5.6.3 Fragestellung 2: Unterschiede in der retrospektiven Betrachtung der Schulschließungen

Anhand einer Kreuztabelle wird untersucht, inwieweit sich die retrospektive Wahrnehmung der Schulschließungen („Wie ging es Dir persönlich mit den Schulschließungen?“) zwischen den vier Typen unterscheidet.

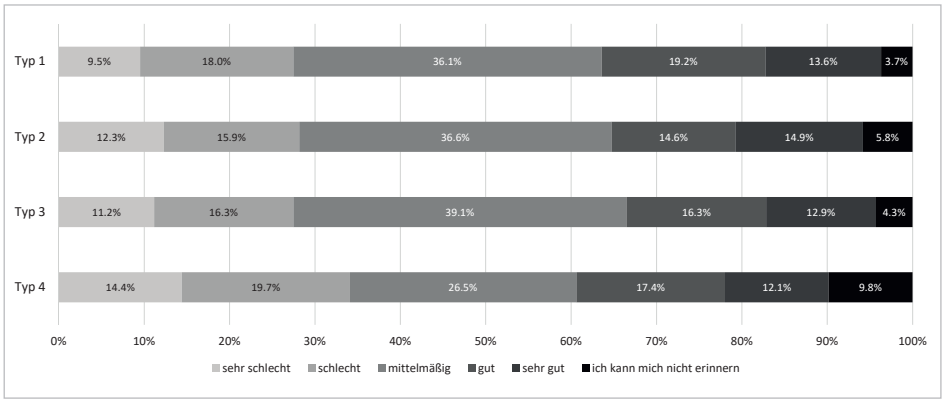

Abb. 2: Verteilung der Zustimmungswerte zum Umgang mit Schulschließungen in der Retrospektive nach Typen.

Besonders deutlich hebt sich Typ 4 in der Antwortoption von den anderen Typen mit der Aussage „Ich kann mich nicht erinnern“ ab. Dies trifft auf jedes zehnte Kind bzw. jede*n zehnte*n Jugendliche*n zu. Bei den anderen Typen liegt dieser Wert deutlich darunter. Insgesamt unterscheiden sich die Typen, insbesondere bei der Antwortoption „sehr schlecht“/„schlecht“. 34% der Kinder und Jugendlichen des Typs 4 wählen diese Antwortoption (27% sind es bei Typ 1). Die Antwortoptionen „sehr gut“/„gut“ sind mit ca. 30% hingegen annähernd gleichverteilt zwischen den Typen. Insgesamt sind die Unterschiede nicht signifikant (Kentall-Tau-b $= -0.008$, $p = 0.729$).

5.6.4 Fragestellung 3: Wie unterscheiden sich die Typen hinsichtlich der Anzahl an Fehltagen aufgrund von Quarantäne?

Ein wichtiger Indikator für die zusätzliche soziale Isolation während der Covid-19-Pandemie war die Häufigkeit, in der sich Kinder und Jugendliche aufgrund einer Infektion oder des Kontaktes mit einer infizierten Person in Quarantäne begeben mussten. Im Folgenden wird analysiert, wie sich die Typen hinsichtlich der Anzahl an Tagen, die sie in Quarantäne oder Isolation verbringen mussten, unterscheiden. Hier wurden univariate Varianzanalysen mit Post-Hoc-Tests berechnet. Die Unterschiede sind erneut signifikant und weisen eine mittlere Effektstärke auf ($F(3, 688) = 4.53$,

$p \leq .001$; *part.* $\eta^2 = 0.02$). Jedoch unterscheiden sich lediglich Typ 1 und 4 signifikant voneinander. Typ 1 mit einem Mittelwert von $M = 12.32$ (SD=12.46) sowie Typ 4 mit einem Mittelwert von $M = 17.62$ (SD=15.25) Tagen. Damit verbrachten Kinder und Jugendliche des Typs 4 durchschnittlich fünf Tage, also eine gesamte Schulwoche, länger in Quarantäne als Kinder und Jugendliche des Typs 1.

5.7 Diskussion und Limitationen

Insgesamt zeichnen sich in den Ergebnissen zwei Tendenzen ab: Zum einen gibt es zwei Extremgruppen: eine mit insgesamt sehr vielen Ressourcen (Typ 1) und eine mit insgesamt sehr geringen Ressourcen (Typ 4). Zum anderen zeigen sich die Unterschiede in den beiden anderen Typen (Typ 2 und Typ 3), vor allem in den Niveauunterschieden entweder des kulturellen oder sozialen Kapitals.

Betrachten wir zunächst die Extremgruppen (Typ 1 und Typ 4), die sich insbesondere durch Niveauunterschiede, sowohl in den kulturell-ökonomischen und sozialen Ressourcen als auch in den Ausprägungen des schulischen Wohlbefindens, im Sicherheitsgefühl und den Fehltagen aufgrund von Corona, zeigen. Die Kumulationen sowohl materieller-sozialer Ressourcen als auch der Indikatoren des Wohlbefindens machen das Ungleichgewicht auf multiplen Ebenen sichtbar, die sich somit nicht nur in Lernleistungen, sondern auch in nicht-kognitiven Indikatoren zeigen: Der Unterschied, der das schulische Wohlbefinden in Bezug auf Leistung betrifft, ist dabei am größten. Hier lässt sich ein Zusammenhang zum Lernen während der Pandemie vermuten, wobei besonders benachteiligte Kinder im Kontext der (Teil-)Schulschließungen durch engen Wohnraum oder geringeren Zugang zu Bildung durch die Eltern verstärkt schulische Probleme im Distanzlernen äußerten (Winklhofer et al., 2022).

Der Unterschied der Typen 2 und 3 zeigt sich in den Differenzen des sozialen und kulturell-ökonomischen Kapitals. Hierbei fällt auf, dass Kinder und Jugendliche des Typ 2, die zwar geringe kulturelle-ökonomische Ressourcen, jedoch umfangreiche soziale Unterstützung erfahren, in den Skalen des schulischen Wohlbefindens signifikant höhere Werte aufweisen. Dies betrifft sowohl das schulische Wohlbefinden in Bezug auf Leistung als auch in Bezug auf soziale Aspekte. Hierbei liegt der Schluss nahe, dass es eher die sozialen Ressourcen sind, die einen positiven Einfluss auf das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben, wie andere Studien im Kontext der Pandemie bereits bestätigen konnten (Gayatri & Irawaty, 2022; Grommé, Reintjes & Nonte, 2023). Da über den zeitlichen Verlauf der Pandemie verschiedene Phasen der (Teil-)Schulschließungen, des Wechselunterrichts, aber auch der individuellen Fehlzeiten durch Isolation und Quarantäne von Bedeutung waren, scheinen die häuslichen Ressourcen generell große Bedeutung erfahren zu haben (Maiya et al., 2024). Positive Einflüsse durch die Beziehung zur Lehrkraft können nur in geringem Maße festgestellt werden (Grommé, Nonte & Reintjes, 2023).

Auffällig ist außerdem, dass häufiger Mädchen in den beiden Typen (3 und 4) vertreten sind, die weniger soziale Unterstützung erhalten (s. Tabelle 2). Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen der Studie von Treviño et al. (2021), die eine geringere

informelle elterliche Unterstützung für Mädchen feststellten, besonders je älter diese waren. Geringere Werte des Wohlbefindens im Kontext der Pandemie bei Mädchen konnten global identifiziert werden (Etheridge & Spantig, 2022; Meireles et al., 2022). Vertieft wird hierauf im Kapitel von Grommé und Vantroyen in diesem Band eingegangen.

Personenzentriert betrachtet, sind die Schüler*innen in Typ 4 nicht nur mit geringeren Ressourcen ausgestattet, sie fehlen auch signifikant häufiger in der Schule als Typ 1. Der Unterschied beträgt ca. fünf Tage. Unter der Betrachtung zentraler Charakteristika der Typen ist dabei auffällig, dass die Typen unterschiedliche Verteilungen in den Schulformen aufweisen. Dabei sind in Typ 1 häufiger Gymnasiast*innen vertreten und in Typ 4 eher Realschüler*innen. Eine Betrachtung der Schulformunterschiede anhand des Mülheimer Datensatzes konnte konkret Schulformunterschiede aufzeigen (Nonte et al., 2023). Realschüler*innen fehlten hier im Schnitt eine Woche länger als Schüler*innen des Gymnasiums. Diese Verteilungen zeigen sich nicht nur auf individueller, sondern auch auf struktureller Ebene, wenn die Schließungen von Schulen in herausfordernden Lagen betrachtet werden (Schräpler et al., 2021). Anhand von Daten, die auf Landesebene in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden, zeigte sich, dass die Länge der Schulschließungen mit der Schulgröße, den kommunalen Inzidenzen und dem sozialräumlichen Umfeld der Schule zusammenhängt. Häufig betroffen waren Schulen, die in Kommunen mit hohen Inzidenzen liegen, oder auch Schulen mit ungünstigen Strukturen im Einzugsgebiet. Somit traf in diesen Gebieten der Distanzunterricht besonders Schüler*innen, deren soziale, familiäre, wohnliche und technische Voraussetzungen ungünstig sind. Hier findet somit eine doppelte Benachteiligung statt.

Als Limitation ist anzumerken, dass in dem vorliegenden Sample zwar von verletzlicheren Personen gesprochen wurde, jedoch beispielsweise die Perspektive von Menschen mit Behinderung in unserem Sample fehlt. Diese waren in der Pandemie auch durch medizinische Risikofaktoren mehrfach benachteiligt, wobei sich auch hier Einflüsse auf das Wohlbefinden feststellen lassen (Goldan et al., 2021). Auch Daten von weiteren strukturell benachteiligten Gruppen konnten nicht erfasst werden, wie z. B. Personen, die nicht zur Schule gehen, weil sie gerade erst aus ihrem Heimatland geflohen sind (Meier-Diedrich et al., 2023). Zudem wird eine einzelne Frage zum Sprachgebrauch der Diversität unserer Gesellschaft nicht gerecht. So haben wir kaum Kinder oder Jugendliche mit überwiegendem nicht-deutschem Sprachgebrauch in dem Sample, wobei davon ausgegangen wird, dass diese über die Akquirierung einfach nicht erreicht wurden. Hierbei spricht man von einem Non-Response Bias oder auch Schweigeausfall (Koch & Blohm, 2015). Ein Hinweis auf die überwiegende Teilnahme privilegierter Teilnehmenden wird auch durch die Verteilung der Typen ersichtlich, wobei Typ 1 mit fast der Hälfte des Gesamtdatensatzes am stärksten vertreten ist. Auch für die Bildung der latenten Klassen kann nicht ausgeschlossen werden, dass es Typen gibt, die aufgrund der limitierten Stichprobe nicht gebildet werden konnten.

5.8 Fazit und Ausblick

Die Corona-Pandemie, die zunächst als „disruptive Intervention" (Sliwka & Klopsch, 2020, S. 216) für das Bildungssystem galt, blieb letztlich nur das „Brennglas" (Zehetner et al., 2021, S. 1), das auf bereits bestehende Missstände hinwies. Weitere (globale) Krisen sorgen für Anpassungsdruck bei gleichzeitiger Belastungsgrenze durch Personalmangel (Köller et al., 2023) und den Hinweis auf sich weiter verringernde Basiskompetenzen (Stanat et al., 2022). Dies betrifft vor allem das Lernen. Aber auch das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ist dabei vom sozioökonomischen Hintergrund abhängig. Besonders die Kumulation mehrerer Risikofaktoren kann somit zu einer erhöhten Vulnerabilität bezüglich eines geringen Wohlbefindens führen (Ravens-Sieberer et al., 2023).

Als eine Hoffnung auf eine Linderung des Einflusses des sozioökonomischen Hintergrunds wird das Startchancen-Programm gesehen, das 2024 beginnen soll. In der Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034 wird bezüglich dessen Umsetzung auch die Schule als Sozial- und Lebensraum betont und ein Fokus auf Zusammenarbeit und Erweiterung eines multiprofessionellen Kollegiums gelegt. Auch, wenn das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in der Vereinbarung nicht gesondert betont wird, so wird es doch hoffentlich in der Umsetzung bedacht. Es geht in Zeiten multipler Krisen nicht ausschließlich darum, Basiskompetenzen wie Lesen und Schreiben zu sichern, sondern auch darum, Kindern und Jugendlichen einen Entwicklungsraum zu bieten, in dem sie sich wohl und sicher fühlen können.

Literatur

Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. DIPF. https://doi.org/10.25656/01:1900

Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E. & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, *57*(8), 1193–1207. https://doi.org/10.1002/pits.22409

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen.* Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/120

Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie*. Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/205

Bogat, G. A., Eye, A. von & Bergman, L. R. (2016). Person-oriented approaches. In C. Cicchetti (Hrsg.), *Develop-Mental Psychopathology* (3. Aufl., S. 797–845). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy118

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978–3-8309-2828-7

Bourdieu, P. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. (Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung)*. Klett.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.). Suhrkamp.

Brake, A. & Büchner, P. (2009). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, L. Wigger & P. Bourdieu (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 59–80). VS Verlag für Sozialwissenschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_4

Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, *13*(2), 195–212. https://doi.org/10.1007/BF01246098

Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *29*(6), 624–645. https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Taylor & Francis.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, *31*(2), 103–157. https://doi.org/10.1007/BF01207052

Engelke, L., Calvano, C., Klingbeil, K., Rolle, M., Winter, S. M. & Renneberg, B. (2022). Belastungen, positive Veränderungen und Ressourcen von Familien in der COVID-19-Pandemie. *Kindheit und Entwicklung*, *31*(2), 100–110. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000375

Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *118*(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Etheridge, B. & Spantig, L. (2022). The gender gap in mental well-being at the onset of the Covid-19 pandemic: Evidence from the UK. *European Economic Review*, *145*, 104–114. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2022.104114

Felfe, C., Saurer, J., Schneider, P., Vornberger, J., Erhart, M., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2023). The youth mental health crisis: Quasi-experimental evidence on the role of school closures. *Science Advances*, *9*(33), eadh4030. https://doi.org/10.1126/sciadv.adh4030

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). UVK-Verl.-Ges. https://doi.org/10.36198/9783838535517

Gayatri, M. & Irawaty, D. K. (2022). Family resilience during COVID-19 pandemic: A literature review. *Family Journal*, *30*(2), 132–138. https://doi.org/10.1177/10664807211023875

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, Eckhardt & Döbrich, P. (2012). Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Schulentwicklung und Lehrerarbeit: Fragebogenerhebung Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB) – Erhebungswelle 1. Datenerhebung 2001–2003.* Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. https://doi.org/10.7477/9:16:1

Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstüt-

zungsbedarf während der COVID-19-Pandemie: Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(12), 640–651.

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 13*(2), 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w.

Grommé, E., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann* (S. 23–42). Waxmann.

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.

Hascher, T., Morinaj, I. & Waber, J. L. (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Beltz.

Helm, C. & Huber, S. G. (2022). Predictors of central student learning outcomes in times of COVID-19: Students', parents', and teachers' perspectives during school closure in 2020 – A multiple informant relative weight analysis. *Frontiers in Education*, *7*, Artikel 743770. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.743770

Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Die Deutsche Schule Beiheft: Bd. 18. Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59–81). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589.03

Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Quellenberg, H., Fischer, N., Züchner, I., Arnoldt, B., Kuhn, H. P., Brümmer, F., Furthmüller, P., Leu, H. R., Neumann, D., Steiner, C., Jarsinski, S., Lossen, K., Rollett, W., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2012). *StEG - 1. Erhebungswelle (Skalenkollektion).* https://doi.org/10.7477/8:280:1

IBM Corp. (Released 2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.

Kim, L. E., Dundas, S. & Asbury, K. (2021). ‚I think it's been difficult for the ones that haven't got as many resources in their homes': teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing. *Teachers and Teaching*, *30*(7–8), 884–899. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982690

Koch, A. & Blohm, M. (2015). *Nonresponse bias (GESIS survey guidelines).* https://doi.org/10.15465/gesis-sg_004

Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. SWK. https://doi.org/10.25656/01:26372

Liming, K. W. & Grube, W. A. (2018). Wellbeing outcomes for children exposed to multiple adverse experiences in early childhood: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *35*(4), 317–335. https://doi.org/10.1007/s10560-018-0532-x

Lips, A., Heyer, L. & Thomas, S. (2022). Jugendliches Raumerleben während der Corona-Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *17*(1), 72–88. https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i1.05

Lucas, R. E. & Diener, E. (2015). Personality and subjective well-being: Current issues and controversies. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper & R. J. Larsen (Hrsg.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Volume 4: Personality Processes and Individual Differences* (S. 577–599). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14343-026

Maiya, S., Dotterer, A. M., Serang, S. & Whiteman, S. D. (2024). COVID-19 pandemic-related financial hardships and adolescents' adjustment: A longitudinal family stress approach. *Journal of Youth and Adolescence*, *53*(2), 432–445. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01875-7

Meier-Diedrich, E., Glaesmer, H., Sierau, S., Heinz, A. & Nesterko, Y. (2023). Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen und psychosoziales Wohlbefinden bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. *Trauma & Gewalt*, *17*(1), 22–34. https://doi.org/10.21706/tg-17-1-22

Meireles, A., Marques, S., Peixoto, M. M., Sousa, M. & Cruz, S. (2022). Portuguese adolescents' cognitive well-being and basic psychological needs during the COVID-19 outbreak: A longitudinal study. *Applied Psychology. Health and Well-Being.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1111/aphw.12356

Montreuil, M., Camden, C., Genest, C., Gilbert, E., Laberge-Perrault, E., Piché, G., Rassy, J., Bogossian, A., Gendron-Cloutier, L. & Barbo, G. (2023). Children and adolescents' mental health in pandemics and confinement: A scoping review of vulnerability factors and repercussions. *Journal of Child Health Care: for Professionals Working with Children in the Hospital and Community*, *29*(1), 168–182. https://doi.org/10.1177/13674935231165554

Moreno-Agostino, D., Woodhead, C., Ploubidis, G. B. & Das-Munshi, J. (2024). A quantitative approach to the intersectional study of mental health inequalities during the COVID-19 pandemic in UK young adults. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *59*, 417–429. https://doi.org/10.1007/s00127-023-02424-0

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.

Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674041318

Nonte, S., Reintjes, C., Karutz, H. & Grommé, E. (2023). Das Befinden von Schüler:innen nach den pandemiebedingten Schulschließungen, Quarantäne und Isolation als Herausforderung für das professionelle Handlungsfeld Schule: Befunde der Mülheimer SchuCo-Befragung. *SchulVerwaltung NRW*(5), 154–157.

Obermeier, R. (2021). *Bedeutung von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden*. Waxmann.

Petermann, S., Strohmeier, K. P. & Yaltzis, K. (2019). Contexts of children's well-being. Integrating urban development by the municipal smallscale monitoring instrument UWE. *Raumforschung und Raumordnung | Spatial Research and Planning*, *77*(4), 383–400. https://doi.org/10.2478/rara-2019-0034

Raftery, A. E. (1999). Bayes factors and BIC: Comment on „A critique of the Bayesian information criterion for model selection". *Sociological Methods & Research*, *27*(3), 411–427. https://doi.org/10.1177/0049124199027003005

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL® – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen, Revidierte Form*. http://www.kindl.org https://doi.org/10.1007/s001030050035

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. &

Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiß, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). *Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489

Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M. & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: development, current application, and future advances. *Quality of Life Research: an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, *23*(3), 791–803. https://doi.org/10.1007/s11136-013-0428-3

Rehbein, B. & Saalmann, G. (2009). Kapital (capital). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 134–140). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_29

Reiß, F., Erhart, M., Kaman, A., Devine, J. & Ravens-Sieberer, U. (2022). Soziale Ungleichheit und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie. Ergebnisse der längsschnittlichen COPSY-Studie. *Gesundheitswesen*, *84*(08/09), 727–728. https://doi.org/10.1055/s-0042-1753626

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(4), 99–104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2004). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 65–97). Hogrefe.

Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb – Analysen und Reflexion Corona bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der Cosmo-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch & G. I. Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 280–306). Waxmann.

Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online*, *11*(1), 92–117. https://doi.org/10.25656/01:16789

Sliwka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule" herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände" in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 216–229). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20240

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Stelling, S. (2018). *Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in inklusiven Klassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs*. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2917002

Tang, S., Xiang, M., Cheung, T. & Xiang, Y.-T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, *279*, 353–360. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016

Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M. & Villalobos, C. (2021). Socioeconomic status, parental involvement and implications for subjective well-being during the global pandemic of Covid-19. *Frontiers in Education*, *6*, Artikel 762780. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.762780

Uchino, B. N. (2009). What a lifespan approach might tell us about why distinct measures of social support have differential links to physical health. *Journal of Social and Personal Relationships*, *26*(1), 53–62. https://doi.org/10.1177/0265407509105521

UNESCO. (2024, 19. März). *GPE map – Covid-19 response*. https://covid19.uis.unesco.org/gpe-map/

Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034. Eingesehen am 16.07.2024 unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Vonneilich, N. (2020). Soziale Beziehungen, soziales Kapital und soziale Netzwerke – eine begriffliche Einordnung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & V. Nico (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten: Eine neue Perspektive für die Forschung* (S. 33–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_2

Wilmes, J., Lips, A. & Heyer, L. (2020). *Datenhandbuch zur bundesweiten Studie JuCo.* https://doi.org/10.18442/143

Winklhofer, U., Charbursky, S. & Langmeyer, A. (2022). Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Distanzlernen. Ergebnisse der Studie „Kind sein in Zeiten von Corona". In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule. Schule in Distanz – Kindheit in Krise: Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 199–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_9

Zehetner, E., Reiner, M., Janschitz, G. & Fernandez, K. (2021). Herausforderung – Brennglas – Innovationsmotor: Handlungsstrategien von Mitarbeiter*innen psychosozialer Unterstützungssysteme an Schulen im Kontext von Covid-19. *Soziales Kapital*, *25*, 99–115.

6 Kommunales Krisenmanagement

Die Befragung von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr zu Unterstützungsbedarfen in Anbetracht von Quarantäne, Isolation und (Teil-)Schulschließungen[1]

Sonja Nonte, Christian Reintjes, Harald Karutz & Eva Grommé

Abstrakt: Dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen wird nicht zuletzt seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet. Welchen Einfluss die Schulschließungen sowie Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben, wurde regional in Mülheim an der Ruhr im Kontext der SchuCo-Studie untersucht. Es liegen signifikante Effekte in Bezug auf den Zusammenhang zwischen erfolgter Impfung und der Anzahl an Tagen, die Kinder und Jugendliche aufgrund von Quarantäne und Isolation zu Hause verbringen mussten, vor. Der Beitrag verdeutlicht, dass Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen sehr ungleich bei Kindern und Jugendlichen verteilt waren. Die befragten Kinder und Jugendlichen nennen in diesem Zusammenhang konkrete Hilfsangebote. Hier kann ein kommunales Krisenmanagement ansetzen und Maßnahmenpläne erarbeiten, die die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zukünftig besser im Blick haben.

Schlagwörter: COVID-19-Pandemie; Impfungen; Kinder und Jugendliche; Schulformunterschiede; Wohlbefinden

6.1 Einleitung

Die Corona-Pandemie hat tief in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eingegriffen (Reintjes et al., 2021). Auch wenn die im Jahr 2020 und 2021 vollzogenen, zunächst flächendeckenden und anschließend regional begrenzten Schulschließungen in den Folgejahren nicht mehr umgesetzt wurden, griffen dennoch, je nach Infektionsgeschehen, weitere Schutzmaßnahmen wie Quarantäne und Isolation. Diese Maßnahmen führten in der Summe dazu, dass Kinder und Jugendliche zum Teil hohe

1 Dieser Beitrag wurde deutlich gekürzt und leicht modifiziert unter dem Titel „Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Mülheim an der Ruhr“ in SchVw NRW, 2023, Ausgabe 5, S. 154–157 von den Autor*innen dieses Beitrags veröffentlicht.

schulische Fehlzeiten aufwiesen. Je nach Region, Alter oder Schulform fielen diese jedoch sehr unterschiedlich aus (Schräpler et al., 2021). Fraglich ist, in welchem Zusammenhang die schulischen Absenzen mit dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen stehen. Darüber hinaus gilt es zu prüfen, welche Kinder und Jugendlichen besonders stark von Quarantäne und Isolation betroffen waren und welche Unterstützungsangebote sie sich wünschen. Diesen und weiteren Fragen wurde im Kontext der Studie *Schule und Corona* (SchuCo) nachgegangen, die von der Stadtschulpflegschaft initiiert sowie vom Amt für Kinder, Jugend und Schule in Mülheim an der Ruhr als Teilprojekt des kommunalen psychosozialen Krisenmanagements unterstützt worden ist.

6.2 Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

Derzeit wird über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften etc. in Medien und (Fach-)Publikationen vielfach berichtet, es fehlt jedoch nach wie vor eine einheitliche Definition (Dodge et al., 2012; Grommé et al., 2023; Hoffmann et al., 2022). Allgemein wird Wohlbefinden als subjektiver Indikator für die allgemeine Lebensqualität verstanden (Sirgy et al., 2006) und als mehrdimensionales Konstrukt definiert. Zudem umfasst das Wohlbefinden sowohl affektive als auch kognitive Bewertungen des eigenen Lebens bzw. spezifischer Lebensbereiche (hedonisches Wohlbefinden; z. B. Diener & Ryan, 2009). Auch Aspekte wie die Selbstverwirklichung und individuelle Leistungsfähigkeit („positive psychological functioning", Ryff, 1995, S. 99) sind Bestandteil des Wohlbefindens. In der Psychologie, mit Bezug auf das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität, finden die Bereiche körperliches, mental-psychisches und soziales Wohlbefinden Berücksichtigung (Bullinger, 2009). Dabei repräsentiert das Wohlbefinden die subjektive Erlebenskomponente und grenzt sich damit von der Lebenszufriedenheit ab, die eine Bilanzierung der Lebensbereiche als kognitive Komponente beinhaltet.

6.3 Forschungsstand

Reintjes und im Brahm (2023) berechneten auf der Grundlage von amtlichen Statistiken (Corona Schnellmeldungen Online) für die fünfte Kalenderwoche desselben Jahres, dass der Anteil an Kinder und Jugendlichen, die aufgrund von Isolation oder Quarantäne tage- und wochenweise nicht in die Schule gehen durften, einem Anteil von 6.5% der gesamten Schülerschaft in Deutschland entsprach. Das solch eine Absenz vom Unterricht mit deutlichen Lernverlusten einhergehen kann, zeigte bereits die rheinland-pfälzische MARKUS-Studie, immerhin eine Vollerhebung für das Fach Mathematik für alle achten Klassen des Landes (Helmke & Jäger, 2002). Anhand der Befunde aus dieser Studie wird deutlich, dass die Anzahl individueller Fehlzeiten einzelner Schüler*innen im Zusammenhang mit der individuellen Leistungsentwicklung

steht: Je höher die individuellen Fehlzeiten einzelner Schüler*innen, desto geringer war ihr Lernerfolg.

Neben den schul- und unterrichtsbezogenen sowie kognitiven Folgen der Pandemie belegten Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre immer wieder auch Auswirkungen auf das Wohlbefinden, die (mentale) Gesundheit sowie die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2). Zurückgeführt werden diese auf eine pandemiebedingte Anhäufung von Risikofaktoren auf gesellschaftlicher (z. B. Schließung von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen), familialer (z. B. Mehrfachbelastung durch Kinderbetreuung, Homeschooling und Homeoffice) und individueller Ebene (z. B. Erfahrung häuslicher Gewalt). Darüber hinaus besteht eine grundlegende Divergenz des realisierten Pandemiemanagements (zum Schutz von Kindern, Jugendlichen und vulnerablen Bevölkerungsgruppen) mit den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sowie den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen (Baumann et al., 2021; Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, 2021; Reintjes & Brahm, 2022). Zwar ist die Anzahl an empirischen Studien zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren kontinuierlich gewachsen (u. a. Anders et al., 2021; Jensen & Reimer, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022), jedoch liegen bis dato kaum Studien vor, die die Perspektive von Heranwachsenden zum Umgang mit Schulschließungen, Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen aufnehmen sowie nach ihren Wünschen zu Unterstützungsangeboten fragen. Ein sogenanntes rapid review von Imran et al. (2020) kommt zu dem Schluss, dass keine der identifizierten Studien so konzipiert wurde, dass die Wahrnehmungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Quarantäne aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen erfasst wurden.

Hier schließt die Studie Schule und Corona (SchuCo) gemeinsam mit der Osnabrücker Studie *Muntermacher* eine wichtige Forschungslücke. Im Zentrum dieses Beitrags stehen folgende Fragen:

1. Wie ist das allgemeine Wohlbefinden sowie das subjektive Empfinden Mülheimer Kinder und Jugendliche im Hinblick auf die erfolgten Schulschließungen ausgeprägt?
2. Welche Kinder und Jugendliche sind besonders häufig von Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen betroffen und in welchem Zusammenhang steht dies mit dem subjektiven Empfinden?
3. Welche Angebote haben Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung des Krisengeschehens bzw. beim Umgang mit den Schulschließungen geholfen und welche Angebote wünschen Sie sich zukünftig?

6.4 Befunde zum Wohlbefinden aus der Studie Schule und Corona (SchuCo)

Die Online-Befragung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der SchuCo-Studie hat im Februar und März 2022 stattgefunden (vgl. Kapitel 3). Der Aufruf für eine Teilnahme erfolgte über Mailverteiler der Stadtschulpflegschaft. Insgesamt beteiligten

sich $N = 995$ Heranwachsende im Alter von 6 bis 20 Jahren ($M = 12.4$; $SD = 3.2$). Der Anteil männlicher Personen liegt bei 44.0%, der Anteil der weiblichen bei 54.5%, 1.6% geben an, sich keinem der Geschlechter zugehörig zu fühlen.[2] Der Anteil an Grundschüler*innen an der Gesamtstichprobe liegt bei 26.7%. Der Anteil an Gesamtschüler*innen liegt bei 10.6%, der der Gymnasiast*innen bei 31.4% und der der Realschüler*innen bei 31.3%. Realschüler*innen sind somit besonders stark in der Stichprobe vertreten. Da der Rücklauf an Haupt-, Waldorf- und Berufsschulen mit jeweils zwei bis vier Personen sehr gering war, blieben diese Fälle bei den Analysen unberücksichtigt. Nach einer ersten Datenbereinigung wurden $N = 907$ Fälle identifiziert, die für die weitere Auswertung berücksichtigt werden konnten. Insgesamt 44.1% gaben an, sich dem männlichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 54.4% dem weiblichen und 1.4% wählten die Option „divers". Das durchschnittliche Alter lag bei $M = 12.4$ Jahren ($SD = 3.2$).

In der SchuCo-Studie wurden vier eigenständige Dimensionen von (Wohl-)Befinden erhoben: psychisches, häusliches, körperliches und schulisches Wohlbefinden. Diese betreffen zentrale Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, die durch die Corona-Pandemie sowie die Maßnahmen des Pandemiemanagements betroffen sind (Baumann et al., 2021). Entsprechend wurden die genannten Dimensionen in Anlehnung an das KINDL-R Inventar von Ravens-Sieberer und Bullinger (2000) erfasst (Tab. 1).

Tab. 1: Wohlbefindens-Dimensionen in SchuCo ($n = 907$)

Dimension	Beispielitem (Antwortoptionen)	Anzahl Items	Cronbachs alpha	M (SD)
Psychisches Wohlbefinden	Ganz allgemein, wie hast du dich in der letzten Woche gefühlt? In der letzten Woche … war ich traurig. (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer)	6	.77	3.66 (0.78)
Wohlbefinden zu Hause[1]	Und wie ging es dir zu Hause? In der letzten Woche … haben wir uns zu Hause gut verstanden. (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer)	6	.79	4.23 (0.67)
Körperliches Wohlbefinden	Nun interessiert uns noch, ob du dich in der letzten Woche fit und gesund gefühlt hast. In der letzten Woche … habe ich mich fit und wohl gefühlt. (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer)	5	.89	3.63 (0.96)
Wohlbefinden in der Schule[1]	Wie bist du in der letzten Woche in der Schule zurechtgekommen? In der letzten Woche … hatte ich Angst vor schlechten Noten. (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer)	5	.81	3.63 (0.89)

Anm.: [1] Einzelne Items wurden modifiziert.

Darüber hinaus wurden die Kinder und Jugendlichen mit direktem Bezug zu Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen gefragt: „Wie ging es dir persönlich damit, dass du wegen Corona nicht in die Schule durftest?" (1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = mit-

2 Abweichungen zu 100% sind im Beitrag auf Rundungsfehler zurückzuführen.

telmäßig, 4 = gut sowie 5 = sehr gut). Als Ausweichoption konnte die Antwortoption „kann mich nicht erinnern" gewählt werden. Des Weiteren wurden in SchuCo Daten zum *sozioökonomischen Hintergrund* erhoben, unter anderem die Anzahl an Büchern im Haushalt (Bos et al., 2007). In Bezug auf die Pandemie wurden sie zudem gefragt, wie häufig sie bereits von *Quarantäne und Isolation* betroffen waren („Musstest du dich im Laufe der Pandemie in Quarantäne begeben?" nein, noch nie, ja, einmal, ja, zweimal, ja, dreimal oder häufiger) und wie es Ihnen in dieser Situation ging („Wie ging es dir mit der Quarantäne zu Hause?" 1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = mittelmäßig, 4 = gut, 5 = sehr gut). Auch wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt „Wurdest du bereits gegen das Corona-Virus geimpft?" (ja, nein).

Sämtliche Analysen wurden computergestützt mit SPSS 27 (IBM Corp.) durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden die deskriptive Häufigkeitsverteilungen für das Wohlbefinden und den Umgang mit Schulschließungen, Quarantäne- und Isolationsmaßnahmen betrachtet. Zusätzlich wurden an einigen Stellen univariate Varianzanalysen und t-Tests berechnet. Hier wurden jeweils die Effektgrößen partielles Eta-Quadrat (.01 kleiner Effekt, .06 mittlerer Effekt und .14 großer Effekt) und Cohens' d ($|d| = 0.2$ kleiner Effekt, $|d| = 0.5$ mittlerer Effekt, $|d| = 0.8$ großer Effekt) ergänzt (Cohen, 1988). Fehlende Werte wurden fallbasiert ausgeschlossen. Anschließend wurden die offenen Antworten auf die Fragen, „Welche Angebote haben Dir geholfen, als es dir einmal nicht so gut ging?" und „Welche Angebote würdest du dir zukünftig wünschen, wenn es dir einmal nicht gut geht?" inhaltsanalytisch (Grommé et al., 2023) ausgewertet (Kuckartz & Rädicker, 2022).

6.5 Zentrale Ergebnisse aus SchuCo

Frage 1: Wie ist das allgemeine Wohlbefinden sowie das subjektive Empfinden Mülheimer Kinder und Jugendliche im Hinblick auf die erfolgten Schulschließungen ausgeprägt?

Die Mittelwerte auf den vier Dimensionen des Wohlbefindens deuten insgesamt auf eine positive Ausprägung hin. Sämtliche Werte liegen oberhalb des theoretischen Mittels (vgl. Tab. 1). Besonders positiv ausgeprägt ist das häusliche Wohlbefinden mit einem Mittelwert von $M = 4.23$ ($SD = 0.67$), gefolgt vom psychischen Wohlbefinden von $M = 3.66$ ($SD = 0.78$). Bei Betrachtung der Wohlbefindensdimensionen im Zusammenhang mit dem Alter kann beobachtet werden, dass das psychische, körperliche und schulische Wohlbefinden mit zunehmendem Alter leicht absinkt (vgl. Abb. 1). Für das häusliche Wohlbefinden kann dies nicht beobachtet werden.

Zudem wird im Vergleich der Schulformen deutlich, dass Grundschüler*innen deutlich höhere Mittelwerte in den verschiedenen Wohlbefindensdimensionen aufweisen als Schüler*innen an weiterführenden Schulen (Tab. 2). Lediglich für das häusliche Wohlbefinden können keine Unterschiede beobachtet werden, was sich mit den Befunden aus univariaten Varianzanalysen deckt (siehe Tab. 2).

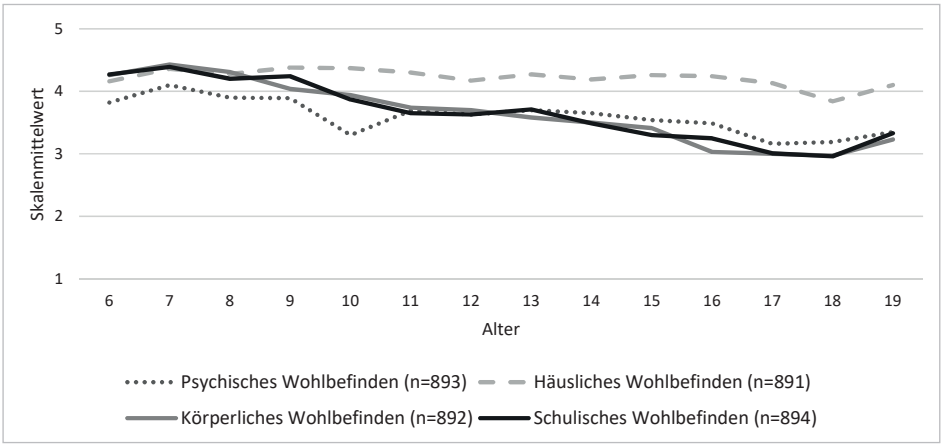

Abb. 1: Wohlbefinden nach Alter in SchuCo.

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die vier Wohlbefindensdimensionen nach Schulformen, einfaktorielle Welch-Anova ($n \geq 888$)

	schulisches Wohlbefinden	**psychisches Wohlbefinden**	**häusliches Wohlbefinden**	**körperliches Wohlbefinden**
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)
Gesamt	3.64 (0.89)	3.66 (0.78)	4.23 (0.67)	3.63 (0.96)
Grundschule	4.19 (0.76)	3.91 (0.69)	4.30 (0.56)	4.14 (0.81)
Realschule	3.45 (0.73)	3.63 (0.76)	4.27 (0.67)	3.51 (0.90)
Gesamtschule	3.41 (0.87)	3.59 (0.81)	4.17 (0.77)	3.28 (1.01)
Gymnasium	3.47 (0.93)	3.49 (0.79)	4.19 (0.69)	3.48 (0.96)
Varianzanalysen (Schulform)	F(3, 351.29)=52.83, p≤.001; η^2_p=.14	F (3, 354.48)=15.47, p≤.001; η^2_p=.05	F (3, 348.85)=1.63, p≤.n.s.; η^2_p=.01	F (3, 351.24)=38.18 p≤.001, η^2_p=.10

Im Hinblick auf den subjektiv empfundenen Umgang mit dem fehlenden Zugang zur Schule als Resultat von Quarantäne und Isolationsmaßnahmen („Wie ging es dir persönlich damit, dass du wegen Corona nicht in die Schule durftest?“) wird deutlich, dass insgesamt 29% der Kinder und Jugendlichen angeben, *sehr schlecht* bis *schlecht* mit der Situation zurechtgekommen zu sein. Etwa 36% geben an, *mittelmäßig* zurechtgekommen zu sein und 29% antworten *gut* bis *sehr gut*. Hier sind es nun insbesondere die Grundschüler*innen, die überproportional häufig angeben, *schlecht* bis *sehr schlecht* mit dem fehlenden Zugang zur Schule zurechtgekommen zu sein (41%). Im direkten Vergleich geben lediglich 22% der Gesamtschüler*innen, 23% der Gymnasiast*innen und 28% der Realschüler*innen an, *sehr schlecht* bis *schlecht* mit dem fehlenden Zugang zurechtgekommen zu sein.

Frage 2: Welche Kinder und Jugendliche sind besonders häufig von Quarantäne und Isolationsmaßnahmen betroffen und in welchem Zusammenhang steht dies mit dem subjektiven Empfinden?

Die Kinder und Jugendlichen wurden auch gefragt, ob sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung bereits schon einmal in Quarantäne oder Isolation begeben mussten. Der Anteil derer, die mindestens einmal von Quarantäne/Isolation betroffen waren, beläuft sich in der Gesamtstichprobe auf 59%. Erwartungsgemäß häufig betroffen sind mit einem Anteil von 67% Grundschüler*innen, die mit 55% eine der geringsten Impfquoten in der Stichprobe aufweisen. Besonders hoch ist auch der Anteil an Realschüler*innen, die angeben, von Quarantäne/Isolation betroffen gewesen zu sein (ebenfalls 67%). Hier liegt die Impfquote mit 50% noch unterhalb der der Grundschüler*innen. Im Vergleich dazu geben 47% der Gesamtschüler*innen und 45% der Gymnasiast*innen an, sich bereits mindestens einmal in Quarantäne/Isolation begeben zu haben. Die Impfquoten liegen in der Stichprobe bei 90% für Gymnasiast*innen und 88% für Gesamtschüler*innen. Zusätzlich zur Frage nach Quarantäne und Isolation wurden diejenigen Kinder und Jugendlichen gefragt, die sich bereits in Quarantäne/Isolation befunden haben ($n = 501$), wie viele Tage sie in etwa aufgrund von Quarantäne und Isolation in der Schule gefehlt haben.

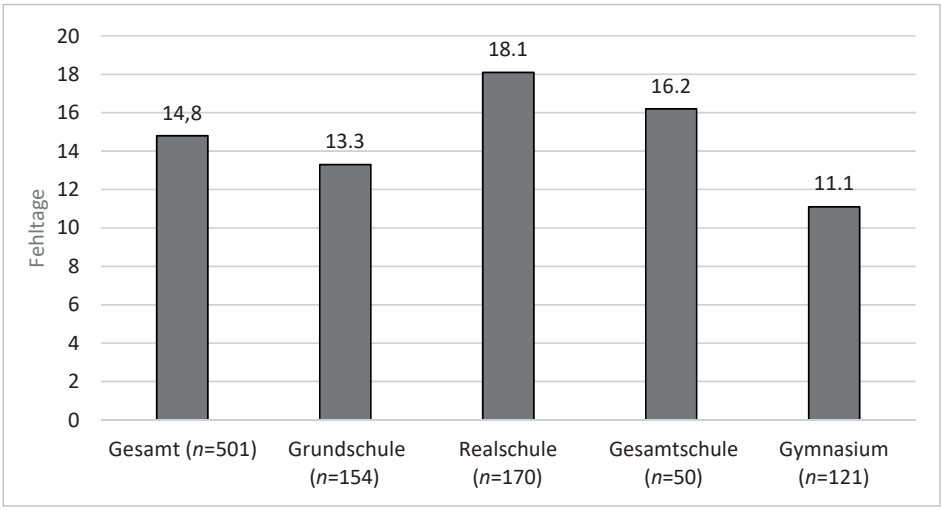

Abb. 2: Anzahl an Fehltagen aufgrund von Quarantäne und Isolation gesamt und nach Schulformen getrennt ($n = 501$).

Der Anteil an Fehltagen betrug in der Gruppe der Realschüler*innen im Mittel $M = 18.14$ Tage ($SD = 18.56$), bei Grundschüler*innen $M = 13.32$ (SD = 12.70) Tage. Im Vergleich dazu liegt die durchschnittliche Anzahl an Fehltagen bei Gymnasiastinnen bei $M = 11.12$ (SD = 8.43) Tagen. Der Zusammenhang zwischen Impfstatus und Fehltagen kann im Kontext inferenzstatistischer Analysen in Form von Varianzanalysen bestätigt werden ($F(1, 496) = 5.14$; $p \leq .05$; $\eta^2_p = .01$). Kinder und Jugendliche, die nicht

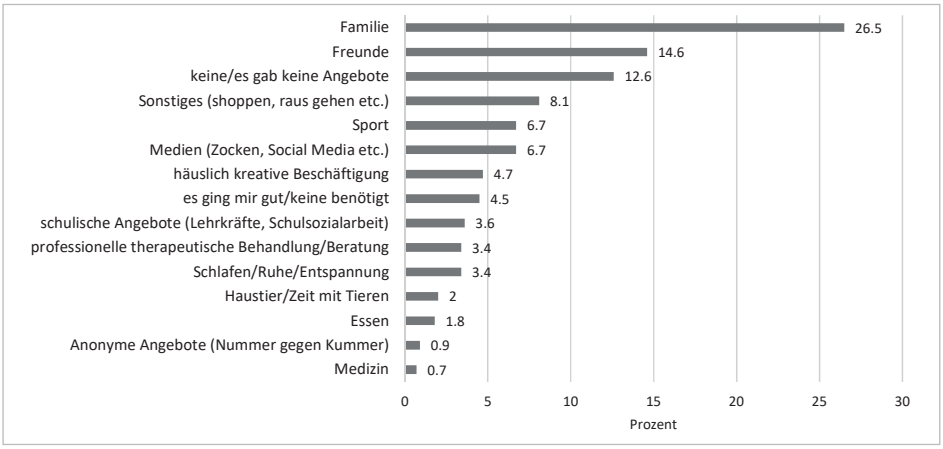

Abb. 3: Offene Antworten zu genutzten Unterstützungsangeboten (Angaben der befragten Kinder und Jugendlichen, $n = 484$).

gegen COVID-19 geimpft sind, weisen mit $M = 16.48$ (SD = 15.75) Tagen ($SD = 15.7$) durchschnittlich drei Fehltage mehr auf als Kinder und Jugendliche, die zum Befragungszeitpunkt bereits geimpft waren ($M = 13.50$; $SD = 13.41$; $t(496) = -2.27$, $p \leq .05$, $d = -.21$). Der Effekt entspricht einem kleinen Effekt. Auch sind diejenigen unter ihnen, die geimpft sind, signifikant seltener von Quarantäne und Isolation ($X^2(1) = 34.60$, $p < .001$, *Cramer-V* = .19) betroffen, wobei auch dies einem kleinen Effekt entspricht.

Auch die Herkunft steht in einem Zusammenhang mit dem Impfstatus. So sind Kinder und Jugendliche mit einer größeren Anzahl an Büchern zuhause signifikant häufiger geimpft, wobei die Bücherzahl als Indikator für ökonomisch-kulturelles Kapital einer Familie zu betrachten ist (Schwippert, 2019). Dieser Befund kann anhand eines t-Tests gegen den Zufall abgesichert werden ($t(889) = 6.37$, $p \leq .001$, $d = .46$) und entspricht einem mittleren Effekt.

Frage 3: Welche Angebote haben Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung des Krisengeschehens bzw. beim Umgang mit den Schulschließungen geholfen und welche Angebote wünschen Sie sich zukünftig?

Zusätzlich zu den standardisierten Antwortformaten wurden die Kinder und Jugendlichen in Form eines offenen Formats gefragt „Welche Angebote haben dir geholfen, als es dir einmal nicht so gut ging?“. Insgesamt antworteten $n = 484$ Kinder und Jugendliche auf diese Frage. Im Rahmen einer Inhaltsanalyse auf der Grundlage induktiver Codes wurden 15 Kategorien identifiziert, die in Abbildung 3 nach der Häufigkeit der Nennung in eine absteigende Rangfolge gebracht wurden.

Mehr als ein Viertel der Angaben beziehen sich auf die Kategorie familiäre Unterstützung (26.5%), die in Anspruch genommen wurde, wenn es den befragten Kindern und Jugendlichen nicht gut ging. Daran schließt sich die Kategorie Freund*innen (14.6%) an. Die am dritthäufigsten vorkommendende Kategorie ist „keine“ bzw. „es gab keine Angebote“ (12.1%). Unter Sonstiges fallen sämtliche Aspekte, die seltener

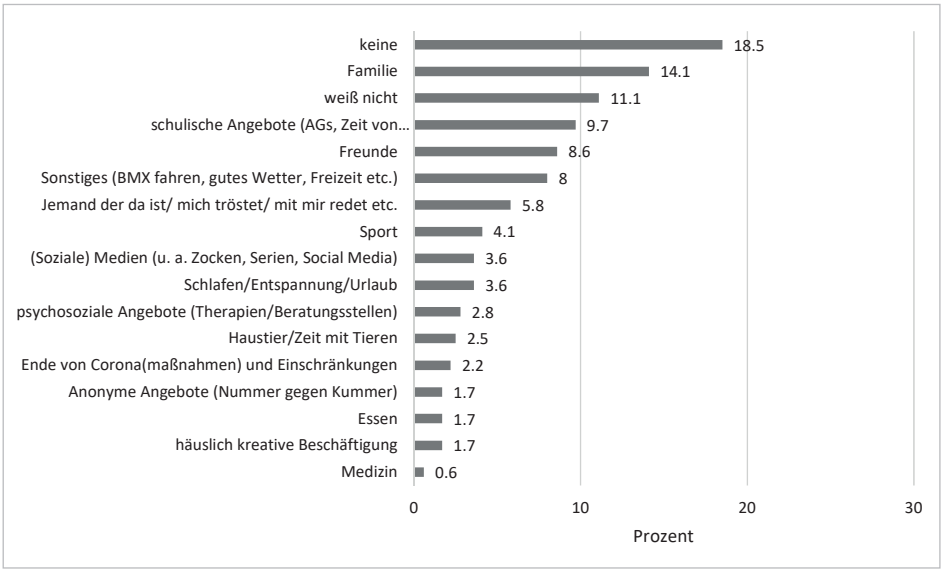

Abb. 4: Offene Antworten zu gewünschten Unterstützungsangeboten (Angaben der befragten Kinder und Jugendlichen, $n = 401$).

als dreimal genannt werden, wie etwa shoppen, raus gehen etc. Der Zugang zu schulischen Unterstützungsangeboten und professioneller psychosozialer Unterstützung macht mit 3.6 bzw. 3.4% einen nicht unbedeutenden Anteil aus. Eine altersdifferenzierte Betrachtung der Kategorien weist zudem darauf hin, dass Grundschüler*innen häufiger Unterstützung und Zuwendung im familiären Umkreis suchen („Kuscheln mit Mama und Papa“ 6 Jahre, Grundschüler), Jugendliche greifen hingegen zunehmend auch auf schulische und professionelle Unterstützungsangebote zurück. Dies verdeutlicht ein Zitat einer 17-jährigen Gesamtschülerin: „Beratungslehrer. Auch wenn's mir immer noch beschissen geht tut es gut, jemanden zum reden zu haben, anders als zu Hause“ (15 Jahre, Gymnasiastin). Einige Zitate lassen auf die Wahrnehmung schließen, dass keine passenden Angebote oder Unterstützungsmaßnahmen vorhanden waren oder aber die Hemmschwelle, diese zu nutzen, zu hoch gewesen sein könnte: „Es gab keine Angebote die man nutzen wollen würde. Vor allem an Schulen, auch wenn der Vertrauenslehrer Schweigepflicht hat, bekommen es andere Lehrer dennoch mit und haben direkt ein schlechtes bzw. eingeschränktes Bild von einem.“ (18 Jahre, Gymnasiastin).

Die Frage, „Welche Angebote würdest du dir zukünftig wünschen, wenn es dir einmal nicht gut geht?“, beantworteten $n = 401$ Kinder und Jugendliche. Die Angaben wurden ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kategorien sowie die Verteilung über die Kategorien kann Abbildung 4 entnommen werden.

Die Kategorie, die am häufigsten genannt wurde, ist „keine“ (18.5%), gefolgt von „mehr Zeit mit den Eltern, Geschwistern etc.“ (Familie, 14.1%). Die Kategorie „weiß nicht“ wird am dritthäufigsten genannt. Darauf folgt mit 9.7% die Kategorie „schuli-

sche Angebote". Hier wünschen sie sich Verständnis von Lehrkräften und mehr Zeit, Freistunden, Schulsozialarbeiter*innen sowie Schulen, die offen bleiben. Ein Grundschüler befürchtet explizit erneute Schulschließungen: „Ich will dass die Schule aufbleibt, dass ich meine Freunde oft sehe und sie besuchen kann. Mir fehlt meine Oma und Opa sehr. Aber ich bin zu gefährlich." (10 Jahre, Grundschüler). Die Angst vor erneuten Schulschließungen sowie der Wunsch sämtliche Schutzmaßnahmen (u. a. Maskenpflicht) aufzuheben, wird besonders häufig von Grundschüler*innen angesprochen. Diese scheinen besonders sensibel für die Thematik zu sein, wie dieses Zitat verdeutlicht: „Die Schule/Kindergarten (für meinen Bruder) darf nicht mehr zumachen." (7 Jahre, Grundschüler). Gesamtschüler*innen und Gymnasiast*innen wünschen sich überdurchschnittlich häufig weitere Angebote an Schulen bzw. mehr Unterstützungsangebote von Lehrkräften, Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen: „Die Situationen, welche die Schüler/-innen bewegen, im Unterricht Thematisieren" (15 Jahre, Gymnasiast*in) oder „Eine Art ‚Mental-health-day' wo man sich mal einen Tag freinehmen kann ohne sich schlecht zu fühlen wenn man keine Hausaufgaben oder sonstige Aufgaveb macht" (16 Jahre, Gymnasiastin; Schreibweise unverändert übernommen).

Die offenen Antwortkategorien verdeutlichen, dass eine Vielzahl der befragten Kinder und Jugendliche auf die Frage, „Was hilft Dir, wenn es dir nicht so gut geht?" durchaus soziale Anlaufstellen wie Freunde und Familie sowie Kompensationsmöglichkeiten (Sport, Hobbys) benennen können. Jedoch wird von den Kindern und Jugendlichen auch mit aller Deutlichkeit auf fehlende professionelle Unterstützungsangebote wie Psycholog*innen, Psychotherapien etc. hingewiesen. Gerade jüngere Kinder befürchten erneute Einschränkungen und wünschen sich ein Aufheben sämtlicher COVID-19-Maßnahmen. Jugendliche hingegen sehen gerade im schulischen Kontext deutliches Potenzial zur Steigerung ihres Wohlbefindens bzw. Unterstützungsmaßnahmen in Krisensituationen.

6.6 Diskussion und Fazit

Die regionalen Befunde aus der Studie SchuCo zeigen, dass Kinder und Jugendliche in besonderer Weise von den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie betroffen waren. Auch nach den flächendeckenden sowie regional begrenzten Schulschließungen waren Kinder und Jugendliche durch Quarantäne- oder Isolationsmaßnahmen immer wieder mit starken Einschränkungen ihres Alltags konfrontiert. Ein besonders gravierender Einschnitt ist dabei das Fernbleiben vom schulischen Unterricht. Obgleich Grundschüler*innen in der vorliegenden Studie besonders hohe Werte in den verschiedenen Wohlbefindensdimensionen aufweisen, ist die Anzahl an Grundschüler*innen, die angeben, *schlecht* bis *sehr schlecht* mit einem fehlenden Zugang zur Schule zurechtzukommen, ebenfalls sehr hoch. Möglicherweise mag dies aus einer hohen Be- bzw. Überlastung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten resultieren, was auch die Kinder zu Hause, etwa durch eine Zunahme an familiären Konflikten und elterlichen Belastungen spürten (Andresen et al., 2020; Bujard et al., 2021;

forsa, 2020). Auch die noch gering ausgeprägten Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen im Grundschulalter mag aus Sicht der Grundschüler*innen ein Grund für die wahrgenommene Belastung im Homeschooling sein (Lohr et al., 2021; Hüpping et al., 2022). Anhand der Daten aus SchuCo wird zudem deutlich, dass Grundschüler*innen seltener geimpft waren und sich entsprechend häufiger in Quarantäne und Isolation begeben mussten als Gymnasiast*innen und Gesamtschüler*innen. Dies kann sicherlich auf die zum Erhebungszeitpunkt fehlende Empfehlung der Ständigen Impfkommission (STIKO) zur Impfung von unter 12-Jährigen zurückgeführt werden (Robert Koch Institut (RKI), 2021), was jedoch die ebenfalls als gering einzustufende Impfquote von Realschüler*innen in Mülheim an der Ruhr nicht erklärt. Bei Betrachtung sozioökonomischer Merkmale wie dem Bücherbesitz zu Hause, der vorwiegend gesprochenen Sprache zu Hause sowie der Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers wird deutlich, dass die an der Befragung beteiligten Realschüler*innen in allen Bereichen über eine signifikant geringere Ausstattung bzw. über geringere Ressourcen verfügen als Schüler*innen anderer Schulformen. Hier wird einmal mehr deutlich, dass die Herkunft nicht nur direkt, etwa durch verfügbare Ressourcen zum Lernen sowie durch das Beherrschen der deutschen Sprache, im Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht, sondern darüber hinaus auch indirekt, etwa durch einen signifikanten Zusammenhang der Impfquote und der daraus resultierenden Anzahl an Fehltagen in der Schule. Hier deutet sich eine Verschärfung sozialer Ungleichheiten (sogenannte Schereneffekte) an, wie sie bereits vielfach in den vergangenen Monaten etwa für schulische Leistungen dokumentiert wurde (Huber & Helm, 2020; IFS, 2022, Stanat et al., 2022). Ein kluges und sensibles Pandemiemanagement sollte diese Ungleichheiten zukünftig noch stärker in den Blick nehmen und dort, wo Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Alters durch (noch) fehlende Fähigkeiten zum selbstorganisierten und selbstregulierten Lernen sowie aufgrund eingeschränkter materieller und sozialer familialer Ressourcen besonders vulnerabel sind, stärker Unterstützungsangebote formulieren und umsetzen. Die Organisation, Administration und Umsetzung solcher Unterstützungsangebote kann zielgenau nur auf regionaler Ebene erfolgen, wozu Befragungen, wie sie in SchuCo in Mülheim und Muntermacher in Osnabrück umgesetzt wurden, einen wichtigen Beitrag leisten konnten. Auf der Grundlage solcher Status-Quo-Erhebungen auf kommunaler bzw. regionaler Ebene kann zunächst geschaut werden, wie es um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen steht und wo bzw. auf welche Weise Unterstützungsangebote sinnvoll implementiert werden können. Auch zeigt sich anhand der offenen Antwortkategorien, dass unterschiedlichste Wünsche in Bezug auf Hilfsangebote formuliert wurden. Neben der Familie und Freunden im unmittelbaren Nahraum wurden gerade auch von Jugendlichen schulische und außerschulische Unterstützungsangebote, wie der Zugang zu Therapeut*innen, Psycholog*innen oder anonymen Hilfsangeboten, genannt. Auch wurde der Kontakt zu Schule allgemein oder zu Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen als unterstützend wahrgenommen bzw. eine Ausweitung gewünscht. Auch in einer ad-hoc-Empfehlung des Deutschen Ethikrats (2022) wurde dies so thematisiert und gefordert, dass zukünftig die Belange der Jüngeren stärker gewichtet und ausreichend

niedrigschwellige und flächendeckende schulpsychologische Angebote bzw. psychosoziale Unterstützungsangebote in den Schulalltag integriert werden müssten. Auch Karutz und Posingies (2020) stellen heraus, dass Unsicherheiten, Ängste und Sorgen trotz eines umfangreichen Fachwissens zur Bedeutung von Lernatmosphäre und zwischenmenschlicher Beziehungen im schulischen Kontext oftmals nur unzureichend Berücksichtigung finden. Dies verweist u. a. auf die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit zwischen Pandemie- und Krisenmanagement, den Schulträgern und Schulleitungen sowie der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort noch viel stärker zu fokussieren, um eben auch den Zugang zu denjenigen Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, die in ihrer Entwicklung besonders gefährdet sind. Hier kooperiert die Stadt Osnabrück, unterstützt von der Friedel & Gisela-Bohnenkamp-Stiftung, beispielsweise mit der Universität Osnabrück, um einen bedarfsgerechten Corona-Bildungs- und Unterstützungsfonds für Kinder und Jugendliche in der Stadt Osnabrück zu implementieren. In Mülheim an der Ruhr wurde während der Coronavirus-Pandemie eine Stabsstelle eingerichtet, die ein kommunales psychosoziales Krisenmanagement koordinieren sollte, wobei die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen besonders im Fokus gestanden haben. Unter anderem wurde von dieser Stabsstelle ein Netzwerk aufgebaut, in dem unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure aus psychosozialen Handlungsfeldern (Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendsozialarbeit u. v. a.m.) gemeinsam Unterstützungsangebote erarbeitet haben (Karutz & Tinla, 2021; Karutz, 2023).

Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der Studie SchuCo um eine einmalige Online-Befragung handelt und kausale Schlüsse so nicht gezogen werden können. Zudem kann nicht vollständig kontrolliert werden, wer den Fragebogen letztendlich ausgefüllt hat. Jedoch wiesen die im Kontext der Studie befragten Kinder und Jugendliche zu Recht darauf hin, dass sie während der Pandemie zu selten gehört wurden und der Wunsch bestünde, dass sich dies zukünftig ändern möge. Abschließend mag dies das folgende Zitat verdeutlichen: „Ich fände es gut, wenn diese Umfrage nicht nur auf städtischer Ebene durchgeführt wird, sondern monatlich in der eigenen Schule“ (16 Jahre, Gesamtschüler).

Literatur

Anders, J., Macmillan, L., Sturgis, P. & Wyness, G. (2021). *Inequalities in young peoples' educational experiences and wellbeing during the Covid-19 pandemic.* Centre for education policy and equalising opportunities, UCL. CEPEO working paper no. 21–08. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10136658

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie*. https://doi.org/10.18442/121

Baumann, M., Berghölzer, A., Bolz, T. & Martens, T. (2021). *Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien*. Socialnet Materialien. https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/654.pdf

Bos, W., Bonsen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (Hrsg.). (2007). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in international mathematics and science study"*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:15665

Bullinger, M. (2009). Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17*(2), 50–55. https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.50

Bujard, M., den Driesch, E. von, Kerstin, R., Laß, I., Thönnissen, C. & Schumann, A. (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie.* Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. https://doi.org/10.12765/bro-2021-02

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Deutscher Ethikrat. (2022). *Pandemie und psychische Gesundheit Aufmerksamkeit, Beistand und Unterstützung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in und nach gesellschaftlichen Krisen* (ad-hoc-Empfehlung, 28.11.). https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/ad-hoc-empfehlung-pandemie-und-psychische-gesundheit.pdf

Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391–406. https://doi.org/10.1177/008124630903900402

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222–235. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). Homeschooling in Corona-Zeiten. Erfahrungen von Eltern und Schülern Ergebnisse einer Eltern-Kind-Befragung mit forsa.omninet. http://www.dak.de/dak/download/forsa-studie-2266768.pdf

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 13*(2), 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w

Helmke, A. & Jager, R. S. (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* Empirische Pädagogik.

Hoffmann, L., Moor, I. & Richter, M. (2022). Gesundheit und Wohlbefinden aus soziologischer Perspektive. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (S. 27–44). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_3

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 D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 37–60). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.02

Hüpping, B., Kubandt, M. & Kerkeritz, M. (2022). Pandemiebedingte Homeschoolingphasen aus der Perspektive von Grundschulkindern: Zwischen Herausforderung und Bewältigung. In J. Budde, D. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_4

IBM Corp. (Released 2021). *IBM SPSS Statistics for Windows,* Version 28.0 [Computer software]. IBM Corp.

IFS Pressemitteilung (15.03.2022). *Repräsentative Untersuchung zeigt: Geringere Lesekompetenz in den 4. Klassen nach Corona-bedingten Einschränkungen*. https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Pressemeldung_IFS-Panelstudie.pdf

Imran, N., Aamer, I., Sharif, M. I., Bodla, Z. H., Naveed, S. (2020). Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. *Pak J Med Sci., 36*(5), 1106–1116. https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.3088

Jensen, S. S. & Reimer, D. (2021). The effect of COVID-19-related school closures on students' well-being: Evidence from Danish nationwide panel data. *SSM – Population Health, 16*, 100945. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100945

Karutz, H. (2023). Dokumentation des kommunalen psychosozialen Krisenmanagements in der Coronavirus-Pandemie: Das DoKoPsy-Projekt in Mülheim an der Ruhr. *Bevölkerungsschutz, 2*, 10–14.

Karutz, H. & Posingies, C. (2020). Zurück zum Schulalltag – aber wie? *Pädagogisches und psychosoziales Krisenmanagement in der Coronavirus-Pandemie*. Verlagsgesellschaft Stumpf + Kossendey mbH. https://www.skverlag.de/notfaelle-und-krisen-in-schulen.html

Karutz, H. & Tinla, M. (2021). Kommunales Psychosoziales Krisenmanagement im Rahmen der Coronavirus-Pandemie. *Trauma und Gewalt, 15*(3), 222–231. https://doi.org/10.21706/tg-15-3-222

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz.

Lohr, A., Sailer, M., Schultz-Pernice, F., Vejvoda, J., Murböck, J., Heitzmann, N., Giap, S. & Fischer, F. (2021). *Digitale Bildung an bayerischen Schulen – Infrastruktur, Konzepte, Lehrerbildung und Unterricht.* Vbw. https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/Archiv/2017/Downloads/Studie_Digitale-Bildung-an-bayerischen-Schulen_final_ohne-Faxnummer.pdf

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. (2021). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen* (8. Ad-hoc Stellungnahme, 21. Juni). https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDLR. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*. Revidierte Form.

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). *Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489

Reintjes, C. & Brahm, G. im (2022). Ganzheitliche, individuelle Förderung. Mehr denn je das Gebot für professionelles Handeln im Schulsystem während und nach der Corona-Pandemie. *SchulVerwaltung 7–8*, Ausgabe NRW, 219–222.

Reintjes, C. & Brahm, G. im (2023). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung. Wie schätzen Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen in Abhängigkeit von sozialräumlichen Lagen die ihnen zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen im Kontext von Distanz-, Wechsel- und Präsenzunterricht ein? In S. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *Covid-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 449–469). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996361

Reintjes, C., Nonte, S., Thönes, K. & Grommé, E. (2021). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen nach den pandemiebedingten (Teil-)Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handeln im Schulsystem – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung. *Der pädagogische Blick, 4*, 226–241. https://doi.org/10.3262/PB2104226

Robert Koch Institut (RKI). (2021). *Wissenschaftliche Begründung der STIKO zur Empfehlung der Impfung gegen COVID-19 bei Kindern im Alter von 5–11 Jahren*. https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2022/01/Art_02.html

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99–104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb – Analysen und Reflexion Corona bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der Cosmo-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 280–306). Waxmann.

Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online, 1*, 92–117. https://doi.org/10.25656/01:16789

Sirgy, M. J., Michalos, A. C., Ferriss, A. L., Easterlin, R. A., Patrick, D. & Pavot, W. (2006). The quality-of-life (QOL) research movement: Past, present, and future. *Social Indicators Research, 76*(3), 343–466. https://doi.org/10.1007/s11205-005-2877-8

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

7 Selbstreguliertes Lernen im Distanzunterricht

Schwierigkeiten und Chancen aus Perspektive der Schüler*innen

Tobias Koch, Christian Reintjes, Sonja Nonte & Ferdinand Stebner

Abstrakt: Der Distanzunterricht während der Corona-Pandemie stellte alle Akteur*innen des Bildungssystems vor große Herausforderungen. Die in dieser Zeit vorherrschenden offenen Lernsettings und die weggebrochenen gewohnten Strukturen forderten mutmaßlich insbesondere von den Schüler*innen die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. In der vorliegenden Studie werden in einem Mixed-Methods-Design die offenen Antworten von $N = 413$ Schüler*innen auf die Frage nach individuellen Schwierigkeiten und Chancen während der Schulschließungen ausgewertet. Während sich viele der genannten Schwierigkeiten und Chancen mit den Strategien des selbstregulierten Lernens in Verbindung bringen lassen, zeigen sich zudem signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen.

Schlagwörter: Corona-Pandemie; Distanzunterricht; Förderung; Lernstrategien; offenes Lernen; Selbstreguliertes Lernen

7.1 Einführung

Während der Pandemie und des Distanzunterrichts brachen wichtige Strukturen und Gewohnheiten weg (Reintjes, 2022; Reintjes et al., 2021a), die für das schulische Lernen wichtig sind. Lehrkräfte konnten ihre Schüler*innen nicht in dem gewohnten Maße unterstützen und dies führte tendenziell dazu, dass womöglich vor allem die Schüler*innen erfolgreich lernen konnten, bei denen die häusliche Unterstützung die fehlenden Lehrkräfte kompensierte (Huebener et al., 2021) oder die die Kompetenz des selbstregulierten Lernens besaßen.

Selbstreguliertes Lernen ist nicht gleichbedeutend mit offenem Lernen, aber die Kompetenz des selbstregulierten Lernens ist eine Voraussetzung dafür, dass offenes Lernen gelingt. Das Lernen während der Schulschließungen war zumeist offenes Lernen (Wößmann et al., 2021) und es ist anzunehmen, dass es vor allem dann erfolgreich ablief, wenn Schüler*innen gut darauf vorbereitet waren. Gute Vorbereitung wäre gleichzusetzen mit der Verfügbarkeit von deklarativem, prozeduralem und konditionalem Lernstrategiewissen, also dem Wissen der Schüler*innen über den Zweck und die Vorgehensweise von Lernstrategien sowie darüber, wie, wann und

warum bestimmte Lernstrategien eingesetzt werden sollten (z. B. Perels et al., 2020; Pressley et al., 1989). Empirische Studien zeigen, dass selbstreguliertes Lernen (SRL) gefördert werden kann, aber selten systematisch gefördert wird (Dignath & Büttner, 2008, 2018). Eine systematische Förderung ist notwendig, damit Schüler*innen in die Lage versetzt werden, insbesondere in offeneren Lernsettings, die Transfer erfordern, erfolgreich zu lernen (Schuster et al., 2020, 2023; Stebner et al., 2022). Das Zuhause – und somit Distanzunterricht – stellt solch ein Setting des Transfers dar. Es ist demnach nachvollziehbar, warum viele Schüler*innen Probleme hatten (Reintjes, 2022), als sie beim Lernen plötzlich größtenteils auf sich allein gestellt waren. Hier stellt sich die Frage, welche Probleme Schüler*innen genau bei sich selbst festgestellt haben und inwiefern die Kompetenz des SRL damit zusammenhängt.

In diesem Beitrag analysieren wir die Antworten von 413 Schüler*innen aus der Studie *Muntermacher I* (Reintjes et al., 2021b) auf die Fragen, welche Schwierigkeiten bzw. Chancen sie während der Schulschließungen wahrgenommen haben. Im Anschluss an eine Darstellung theoretischer Grundlagen des SRL (Kap. 7.2) und der leitenden Fragestellungen (Kap. 7.3) erläutern wir das dem Vorgehen zugrunde liegende Mixed-Methods-Design (Kap. 7.4). Wir klassifizieren die genannten Aspekte u. a. entsprechend der Lernstrategien, die für SRL typisch sind (Wild & Schiefele, 1994) und die Schüler*innen rein theoretisch beherrschen müssten, wollten sie in Settings offenen Lernens – wie dem Distanzunterricht – erfolgreich lernen (Kap. 7.5). Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse werden diskutiert (Kap. 7.6) und abschließend resümiert (Kap. 7.7).

7.2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

7.2.1 Selbstreguliertes Lernen

Ein erfolgreiches Leben in der Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass Schüler*innen den „Spagat“ zwischen zwei Herausforderungen schaffen: Einerseits müssen sie sich anpassen, um erfolgreich zu sein, denn gute Noten in der Schule setzen voraus, dass sich die Schüler*innen an Regeln halten und vorgegebene Kriterien erfüllen. Kurz: Sie müssen sich an das anpassen, was von ihnen erwartet wird (z. B. KMK, 2022, 2023). Andererseits wollen und sollen sich Schüler*innen auch entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen und Interessen entwickeln (z. B. SchulG NRW §1 Abs. 1) und ihre Potenziale entfalten. Beide Herausforderungen sind womöglich miteinander besser vereinbar, wenn Schüler*innen in die Lage versetzt werden, erfolgreich selbstreguliert zu lernen. Das SRL könnte hier als eine Art Brücke fungieren. Beim SRL lernen Schüler*innen nämlich bewusster und strukturierter, sie wissen, was von ihnen erwartet wird, welche Ziele sie selbst verfolgen, was sie an Wissen und Fähigkeiten mitbringen und wie sie den Einsatz von Lernstrategien erfolgreich gestalten können. Schließlich, und das zeigt die empirische Forschungslage einheitlich, lernen sie so erfolgreicher (Dignath & Büttner, 2008; Stebner et al., 2022). Zeitgleich sorgen metakognitive Denkprozesse und die „Vogelperspektive“ beim Lernen dafür, dass sie sich

und ihren Lernprozess besser verstehen; sie merken beispielsweise schneller, wann die Motivation nachlässt, was und wie sie gerne lernen oder wie ihre Stimmung ist und was sie darauffolgend tun können. Dies ist nicht nur Voraussetzung dafür, erfolgreicher zu lernen, sondern auch dafür, dass Schüler*innen im Sinne der Individuation die eigenen Potenziale entfalten und im Sinne der Selbstkompetenz (Milzner, 2017) unerfüllte Bedürfnisse schneller erkennen und befriedigen.

Für eine stärkere Beachtung des SRL spricht darüber hinaus auch das lebenslange Lernen. Es wird von Schüler*innen verlangt, dass sie sich zukünftig die notwendigen Fachkenntnisse selbstständiger aneignen, weil die Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung nicht zulässt zu wissen, welches fachspezifische Wissen Schüler*innen in fünf oder zehn Jahren beherrschen müssen (El-Mafaalani, 2021; Kirschner & Stoyanov, 2020). Darüber hinaus spielen digitale Medien, die ein hohes Ablenkungspotenzial besitzen, eine große Rolle, sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich (Stebner et al., 2020a). Das SRL und insbesondere der bewusste und qualitativ hochwertige Einsatz von Lernstrategien können dabei helfen, den Umgang mit Smartphones und iPads lernförderlicher zu gestalten und Abhängigkeiten vorzubeugen. Lernstrategien dienen auch dazu, dass Schüler*innen mit offeneren Lernszenarien – ob in der Schule oder daheim – besser zurechtkommen. Sie geben den Schüler*innen (erst recht) dann eine notwendige Struktur, wenn diese nicht durch das Lehrpersonal oder häusliche Unterstützung gegeben ist. Lernstrategien sind daher das Handwerkszeug des SRL (Stebner et al., 2020b). Sie sind dabei als Handlungspläne zu verstehen, welche angepasst an die jeweilige Situation, den Lernenden schrittweise vorgeben, in welcher Reihenfolge welche Handlungen ausgeführt werden müssen, um die gesetzten Lernziele zu erreichen (Klauer, 1988, 2000). Eine Klassifizierung, die sich etabliert hat, ist die von Wild und Schiefele (1994). Sie unterscheiden drei Arten von Lernstrategien: (1) Kognitive Lernstrategien, (2) metakognitive Lernstrategien und (3) ressourcenbezogene Lernstrategien.

Kognitive Lernstrategien sind direkt an der Informationsverarbeitung beteiligt. Dazu gehören beispielsweise Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien. Bei den Wiederholungsstrategien sagen Lernende beispielsweise wie beim Vokabellernen Inhalte wiederholend hintereinander laut auf. Bei Organisationsstrategien werden die Inhalte so organisiert, dass sie leichter zu lernen sind; es werden beim Lernen mit Texten beispielsweise Textmarkierungsstrategien verwendet oder Concept Maps und Zusammenfassungen erstellt. Bei Elaborationsstrategien spielt das Vorwissen, das mit dem neuen Wissen in Verbindung gebracht werden soll, eine wichtige Rolle. Beispielsweise könnte das Bilden von Analogien hilfreich sein. Es ist anzunehmen, dass die Tiefe der Verarbeitung von den Wiederholungs- über die Organisations- hin zu den Elaborationsstrategien zunimmt (Craik & Lockhart, 1972) und Lernen so nachhaltiger machen kann.

Metakognitive Lernstrategien sind nicht direkt an der Informationsverarbeitung beteiligt. Sie helfen dabei, unter anderem die kognitiven Lernstrategien auf einem qualitativ hochwertigen Niveau auszuführen, damit sie zu (mehr) Lernerfolg führen (Leopold & Leutner, 2015). Zu den metakognitiven Lernstrategien zählen unter ande-

rem Planungsstrategien, wie zum Beispiel das Setzen von Zielen und darüber hinaus Strategien des Monitorings und Reflektierens (Stebner et al. 2020b).

Ressourcenbezogene Lernstrategien sind ebenfalls nicht direkt an der Informationsverarbeitung beteiligt. Sie sorgen dafür, dass der Rahmen des Lernens lernfreundlich ist. Nach Wild und Schiefele (1994) wird zwischen externen und internen ressourcenbezogenen Lernstrategien unterschieden. Zu den externen ressourcenbezogenen Lernstrategien gehören zum Beispiel das Suchen von Hilfe bei Peers oder Lehrkräften oder die Strategie der Umweltkontrolle, also z. B. zuerst den Schreibtisch aufzuräumen (Stebner et al., 2020b). Zu den internen ressourcenbezogenen Lernstrategien gehören z. B. Motivations- und Emotionsregulationsstrategien oder die Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit.

Die metakognitiven sowie die ressourcenbezogenen Lernstrategien werden auch als *Stützstrategien* bezeichnet (Dansereau, 1985); sie dienen also als Stütze, nicht nur, aber erst recht in offeneren Lernarrangements, in denen per definitionem wenig Unterstützung von außen gegeben ist. Demnach sind diese Stützstrategien das, was das SRL ausmacht. Studien zeigen hier, dass vor allem die metakognitiven Lernstrategien und Teile der ressourcenbezogenen Lernstrategien selten gefördert werden (Dignath & Büttner, 2018).

7.2.2 Selbstreguliertes Lernen im Distanzunterricht

Es ist anzunehmen, dass Distanzunterricht während der Pandemie zumeist sehr offen ablief (z. B. Fischer et al., 2020; Holzer et al., 2023; Wößmann et al., 2021): Schüler*innen erhielten Aufgaben zum Abarbeiten, die meisten Schulen konnten auch vereinzelte Videokonferenzen organisieren (McElvany et al., 2021). Eine individuelle Förderung ausgehend von der Lehrkraft konnte womöglich in den seltensten Fällen so intensiv angeboten werden wie zu Zeiten des Präsenzunterrichts (Fischer et al., 2020). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Schüler*innen in Formen offeneren Lernens stark auf sich selbst gestellt waren.

Die Fehlvorstellung, SRL wäre gleichbedeutend mit offenem Lernen, gilt es auszuräumen, denn auch in geschlossenen Settings, wie zum Beispiel direkter Instruktion, sind selbstregulative Fähigkeiten (z. B. Aufmerksamkeitssteuerung, Motivationsregulation) wichtig, um erfolgreich und nachhaltig zu lernen. SRL ist für das Lernen in offenen Lernsettings aber dennoch grundlegend, weil den Lernenden – wie oben erwähnt – in offenen Lernsettings weniger Struktur vorgegeben wird, die sie sich sodann über den bewussten Einsatz von Lernstrategien selbst erarbeiten müssen. Es lässt sich schlussfolgern, dass Strategiewissen und Wissen um dessen Anwendung vor allem im Distanzunterricht dringend benötigt wurden, um Lernprozesse zu Hause erfolgreich zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

Optimalerweise würden sich Schüler*innen im Sinne der SRL-Prozessmodelle (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2000) ihr Lernen in drei Phasen einteilen: die präaktionale, die aktionale und die postaktionale. In der präaktionalen Phase vor dem eigentlichen Lernen würden sich Schüler*innen z. B. Ziele setzen, ihre Motivation

prüfen und regulieren oder sich „Ablenker“ vergegenwärtigen und sie beseitigen. In der aktionalen Phase würden sie immer wieder überprüfen, ob sie auf dem richtigen Weg sind, sich stärker beeilen oder ihre Ziele anpassen, falls notwendig. Hier kommt es auch zur Anwendung der kognitiven Lernstrategien, die im optimalen Falle im Sinne des Huckepack-Theorems (Klauer, 2000) in Kombination mit metakognitiven Lernstrategien zum Einsatz kommen. Die metakognitiven Lernstrategien haben dabei die Aufgabe, die Ausführung der kognitiven Lernstrategien qualitativ hochwertig zu gestalten, sodass möglichst erfolgreich gelernt werden kann. In der postaktionalen Phase reflektieren sie ihren Lernprozess sowie das Lernprodukt und beeinflussen damit den nächsten Lernprozess, indem sie z. B. bestimmen, was sie beim nächsten Mal genauso oder anders machen wollen.

7.3 Fragestellung

Theoretisch wäre anzunehmen, dass Lernende im Distanzunterricht dann gut zurechtgekommen sind, wenn sie in der Lage waren, selbstreguliert zu lernen. Weil in empirischen Studien gezeigt werden konnte, dass SRL selten gefördert wird (Dignath & Büttner, 2018), besitzen deutsche Schüler*innen nicht unbedingt das notwendige prozedurale und konditionale Strategiewissen, das sie befähigt zu wissen, wie, warum und wann sie im Sinne des SRL entsprechende Lernstrategien einsetzen. Darüber hinaus fehlt ihnen Übung in der Anwendung, worunter wiederum die Automatisierung der Anwendung der Lernstrategien leidet, was zu zusätzlicher kognitiver, lernhinderlicher Belastung führt (Wirth et al., 2020). Es ist also anzunehmen, dass deutsche Schüler*innen vorwiegend Probleme dabei hatten, im Distanzunterricht zurechtzukommen und erfolgreich zu lernen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es Unterschiede zwischen den Schulformen, dem Geschlecht und dem Alter gibt. Weil die Offenheit des Lernens auch Vorteile mit sich bringt, die unter anderem im Bereich der Selbstbestimmung liegen (Ryan & Deci, 2017), wollen wir auch betrachten, welche positiven Aspekte Schüler*innen während des Distanzunterrichts wahrgenommen haben. In diesem Beitrag gehen wir folgenden Fragen nach:

1. Welche Schwierigkeiten und Chancen haben Schüler*innen während des Distanzunterrichts wahrgenommen und inwiefern hängen diese mit dem SRL zusammen?
2. Gibt es Unterschiede bei den genannten Schwierigkeiten und Chancen hinsichtlich der Schulformen, des Geschlechts und des Alters?

Zur Beantwortung der Fragen nutzen wir im Sinne eines Multi-Method-Designs zunächst qualitative und anschließend quantitative Methoden.

7.4 Methodik

Stichprobe. In dieser Fragebogenstudie wurden die querschnittlichen Daten von $N = 413$ Schüler*innen beachtet (Alter $M = 13.27$; $SD = 3.02$; $MIN = 6$; $MAX = 21$; 55.4%

weiblich). Die Stichprobe setzt sich aus Schüler*innen[1] zusammen, die zur Zeit der Befragung entweder die Grundschule ($n = 71$), die Oberschule ($n = 66$), die Gesamtschule ($n = 70$), das Gymnasium ($n = 188$) oder eine andere Schulform (Hauptschule, Realschule, Berufsschule bzw. Förderschule; $n = 18$)[2] besucht haben. Die Gruppe der Gesamtschüler*innen wurde im Rahmen der durchgeführten Analysen aufgrund der Ähnlichkeit der Schulformen mit den Oberschüler*innen zusammengefasst, weshalb diese im Folgenden gemeinsam betrachtet und als „Gesamtschule" bezeichnet werden ($n = 136$).

Im eingesetzten Online-Fragebogen wurden die Schüler*innen mit einem Item unter anderem danach gefragt, wie es ihnen persönlich mit den Schulschließungen ging. Acht Prozent der Schüler*innen antworteten „sehr schlecht", 19.4% „schlecht", 39.5% „mittelprächtig", 21.7% „gut" und 11.4% „sehr gut". Je nach Beantwortung der fünfstufigen Skala (1 = „sehr schlecht", 2 = „schlecht", 3 = „mittelmäßig", 4 = „gut" und 5 = „sehr gut"; $M = 3.10$; $SD = 1.09$) wurden den Schüler*innen im weiteren Verlauf der Befragung unterschiedliche offene Fragen gestellt: Bei einer Auswahl zwischen 1 und 3 (also „sehr schlecht"", „schlecht" oder „mittelmäßig") wurden sie gefragt „Was genau war für dich während der Schulschließungen besonders schwierig?". 271 Schüler*innen machten zu dieser Frage Angaben. Bei einer Auswahl der Antwortoption 4 oder 5 (also „gut" oder „sehr gut") wurden sie gefragt „Was genau war für dich während der Schulschließungen besonders toll?". Hierzu konnten im vorliegenden Datensatz die Antworten von 142 Schüler*innen erfasst werden. Die offenen Antworten dieser 413 Schüler*innen stellen somit die Grundlage der vorliegenden Studie dar.

Analysen. Für die Beantwortung der Fragestellungen erweist sich ein Mixed-Methods-Ansatz als zielführend. Zunächst werden die offenen Fragen inhaltsanalytisch ausgewertet (Rädiker & Kuckartz, 2020). Das Kodieren der Freitextantworten richtete sich nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, bei der „mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt [wird]" (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Diese wurde computergestützt mithilfe der Software MAXQDA 20 durchgeführt. Zuerst erfolgte eine erste Datenexploration, bei der besonders relevante Freitextantworten mithilfe der elektronischen Textmarker hervorgehoben und entsprechende Memos verfasst wurden.

In Anlehnung an Rädiker und Kuckartz (2020) wurden vor dem Beginn des Kodierprozesses folgende Kodierregeln festgelegt:

- *Kodiereinheit:* Da die freien Antworten sehr unterschiedlich ausfallen und von einzelnen Stichworten bis hin zu elaborierten Fließtexten reichen, kann der Anspruch, immer ganze Sätze zu kodieren, nicht eingelöst werden. Stattdessen

1 Es handelt sich um Daten der Muntermacher I-Studie. Informationen zur Gesamtstichprobe siehe Kapitel 3 von Nonte, Reintjes, Grommé und Karutz in diesem Band.

2 Aufgrund der geringen Teilstichprobengröße wurden die Aussagen der Schüler*innen dieser vier anderen Schulformen im Rahmen der quantitativen Analysen nicht berücksichtigt.

werden einzelne Sinneinheiten kodiert, die aus mindestens einem Wort bestehen müssen.

- *Wiederholte Informationen:* Werden Aspekte in einer Aussage mehrfach benannt, wird die Kategorie dennoch nur einmal vergeben.
- *Verteilte Informationen:* Wenn eine Person in einer Antwort mehrere relevante Aspekte benennt, werden auch mehrere Kategorien vergeben.
- *Fehlende Antworten:* Standardmäßig werden in MAXQDA beim Import leere Antworten auf offene Fragen nicht kodiert, sodass diese nicht berücksichtigt werden müssen. Negierende Ausdrücke wie „-„ (#558), „/“ (#211) oder „Gar nichts“ (#388) sollen ebenfalls nicht kodiert werden. Selbiges trifft für „Weiß ich nicht“ (#523) zu.

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurden zunächst ausschließlich die offenen Antworten auf die Frage nach besonderen Schwierigkeiten während der Schulschließungen berücksichtigt. Es wurde begonnen, indem die thematischen Hauptkategorien „Lernen“ und „Sonstiges“ deduktiv vom Erkenntnisinteresse der Untersuchung abgeleitet wurden, da hier die Schwierigkeiten mit dem (selbstregulierten) Lernen während der Schulschließungen im Fokus stehen. Das gesamte Material wurde mit den Hauptkategorien kodiert. Zu den Aussagen der Hauptkategorie „Lernen“ konnten in einem Zwischenschritt zunächst deduktiv Subkategorien erster Ordnung gebildet werden, indem zwischen „Lernen allgemein“ und Kategorien zu den Strategien des SRL („Kognitive Lernstrategien“, „Metakognitive Lernstrategien“, „Externe Ressourcen“ und „Interne Ressourcen“; siehe Tabelle 1) differenziert wurde. Im letzten Schritt wurden zu diesen Subkategorien erster Ordnung induktiv am Material Subkategorien zweiter Ordnung bestimmt und das gesamte Material wurde mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem kodiert.

Tab. 1: Exemplarische Darstellung deduktiver Kategorien des Kategoriensystems

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Lernen allgemein	Aussagen, die sich allgemein auf das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule beziehen.	„Das ich zuhause alleine Unterricht machen musste !“ (#384)
Kognitive Lernstrategien	Aussagen, die sich auf Schwierigkeiten mit bzw. die Nichtanwendung von kognitiven Lernstrategien beziehen.	„Stoff verstehen“ (#141)
Metakognitive Lernstrategien	Aussagen, die sich auf Schwierigkeiten mit bzw. die Nichtanwendung von metakognitiven Lernstrategien beziehen.	„ich wusste nicht wo ich anfangen soll“ (#244)
Externe Ressourcen	Aussagen, die sich auf Schwierigkeiten mit bzw. die Nichtanwendung von externen ressourcenbezogenen Lernstrategien beziehen.	„Unterstützung von den Lehrern“ (#175)
Interne Ressourcen	Aussagen, die sich auf Schwierigkeiten mit bzw. die Nichtanwendung von internen ressourcenbezogenen Lernstrategien beziehen.	„[k]onzentriert zu bleiben“ (#676)

Für die Auswertung der Freitextantworten auf die Frage „Was genau war für dich während der Schulschließungen besonders toll?“ erwies sich das erarbeitete Kategoriensystem als nicht passfähig genug. Daher wurde ein zweites Kategoriensystem entwickelt, indem zunächst ebenfalls die Kategorien „Lernen“ und „Sonstiges“ als thematische Hauptkategorien festgelegt wurden. Im Anschluss an die erste Kodierungsphase wurden zu den Hauptkategorien Subkategorien induktiv am Material abgeleitet und so die vorliegenden Antworten erneut kodiert.[3]

Zur Sicherung der Qualität des Kodierprozesses wurde das von Hopf und Schmidt (1993) beschriebene *konsensuelle Kodieren* praktiziert, bei dem sich die Kodierenden zusammensetzen, die Kodierungen durchgehen, auf Übereinstimmung prüfen und bei Differenzen möglichst einen Konsens über die angemessene Kodierung erzielen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Im Zuge dieses Prozesses wurden an den Kategoriensystemen immer wieder auch Modifikationen vorgenommen.

Zur Beantwortung der Frage nach Unterschieden bei den genannten Schwierigkeiten und Chancen in Abhängigkeit von der Schulform, dem Geschlecht und dem Alter wurden im Anschluss an die Erstellung der beiden Kategoriensysteme für die Hauptkategorien jeweils die Mittelwerte der Nennungen in den Kategorien verglichen. Hier wird auch ein Gesamt-Score präsentiert, jeweils für die Schwierigkeiten und die Chancen. Bei den Schwierigkeiten stellt der Gesamt-Score die Summe der Mittelwerte aus den Kategorien Lernen allgemein, kognitive Lernstrategien, metakognitive Lernstrategien, externe und interne Ressourcen dar. Bei den Chancen stellt der Gesamtscore die Summe aus den Mittelwerten der Kategorien Lernen allgemein, externe und interne Ressourcen dar. Zum Vergleich der Schulformen, des Geschlechts und des Alters wurden zusätzlich uni- und multivariate Varianzanalysen sowie Korrelationsanalysen durchgeführt.

7.5 Ergebnisdarstellung

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen sollen im Folgenden zunächst die beiden entwickelten Kategoriensysteme näher betrachtet werden. Dabei stehen mit dem ersten Kategoriensystem zunächst die von den Schüler*innen geschilderten Schwierigkeiten im Vordergrund (7.5.1). In einem zweiten Schritt werden anschließend die Aspekte betrachtet, welche während der Schulschließungen als besonders positiv empfunden wurden (7.5.2). Im Anschluss an eine kategorienbasierte Darstellung werden die Ergebnisse jeweils in Bezug auf Schulform, Geschlecht und Alter berichtet. Wir präsentieren somit jeweils immer zuerst die qualitativen und im Anschluss die quantitativen Analysen.

3 Die vollständigen Kategoriensysteme können auf Anfrage bei den Autor*innen eingesehen werden.

7.5.1 Schwierigkeiten

Ergebnisse der qualitativen Analysen

Die Schüler*innen nennen in ihren freien Antworten auf die Frage, was während der Schulschließungen für sie besonders schwierig gewesen sei, auf den ersten Blick eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte. Im Rahmen der ersten explorativen Betrachtung des hier vorliegenden Textcorpus wurde schnell ersichtlich, dass sich ein großer Teil des Genannten tatsächlich auf das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule bezieht und daher der entsprechenden thematischen Hauptkategorie zugeordnet werden konnte. Insgesamt wurden hier 269 Kodierungen vorgenommen. Um herauszufinden, welche dieser genannten Aspekte sich unter dem Konstrukt des SRL subsummieren lassen, wurden die Antworten in die Bereiche *Lernen allgemein*, *Kognitive Lernstrategien*, *Metakognitive Lernstrategien* sowie *Interne Ressourcen* und *Externe Ressourcen* unterteilt. Diese werden im Folgenden separat dargestellt.

Lernen allgemein

Zum einen schildern die Befragten hier Schwierigkeiten mit den während der Schulschließungen an den meisten Schulen durchgeführten Videokonferenzen. Diese Schwierigkeiten beziehen sich sowohl auf die Verfügbarkeit bzw. Verlässlichkeit eines leistungsfähigen Internets („Dass die Videokonferenzen oft nicht geklappt haben wegen technischen Problemen“ #385, 11-jährige Gymnasiastin; „Videokonferenzen wegen Internet“, #434, 16-jähriger Gymnasiast) als auch auf die subjektiv wahrgenommene Qualität des Online-Unterrichts in den Videokonferenzen („Videokonferenzen waren anstrengend und haben weniger vermittelt als die Bearbeitung von Aufgaben“ #202, 17-jähriger Gymnasiast). Damit einher geht auch eine eingeschränkte Möglichkeit zur mündlichen Mitarbeit, die in den Videokonferenzen eine zum Teil als zu hoch empfundene Selbstüberwindung kostet. So äußert eine 12-jährige Gesamtschülerin (#769): „Mich zu melden und etwas zu sagen (weil ich mich geschämt habe)“. Neben den Videokonferenzen werden häufig auch die zu erledigenden (Haus-)Aufgaben als Schwierigkeit benannt, ohne dass die Gründe näher erläutert werden (z. B. „erledigen der Aufgaben“, #161, 8-jähriger Grundschüler; „Schulaufgaben zu bewältigen“, #624, 19-jährige Gesamtschülerin; „Ich hatte öfters Schwierigkeiten mit den Aufgaben“, #738, 14-jährige Gesamtschülerin).

Ein weiterer zentraler Punkt, der sich in den Aussagen der Schüler*innen widerspiegelt, stellt das eigenständige Lernen dar. Sie hatten während der Schulschließungen Schwierigkeiten dabei, „[d]ie neuen Themen sich selber beibringen“ (#515, 12-jährige Gymnasiastin). Darüber hinaus legen einige in dieser Kategorie kodierte Aussagen nah, dass das eigenständige Lernen insbesondere zu Beginn der Schulschließungen eine besondere Herausforderung dargestellt hat. So finden sich hier Aussagen, dass es den Schüler*innen schwerfiel, „[d]en Übergang in ein Selbstständiges Lernen zu finden“ (#637, 17-jähriger Gesamtschüler) und „[z]u lernen komplett selbst zu arbeiten“ (#347, 15-jährige Gymnasiastin).

Kognitive Lernstrategien

Hinsichtlich kognitiver Lernstrategien konnten im vorliegenden Material insbesondere solche Aussagen kodiert werden, die sich auf das Verstehen des Stoffes beziehen und demnach auf fehlende *Elaborationsstrategien* zurückzuführen sind. So äußern einige Schüler*innen, dass sie besondere Schwierigkeiten damit hatten, „[d]as Thema richtig zu lernen und zu verstehen" (#236, 16-jährige Gesamtschülerin). Die geschilderten Verständnisschwierigkeiten beziehen sich insbesondere auf die während der Schulschließungen zu bearbeitenden Aufgaben (z. B. „Ich habe die Aufgaben oft nicht verstanden" #252). Als Ursachen für die Schwierigkeiten beim Verstehen des Stoffs werden zudem in einigen Fällen die eigenständige Bearbeitung genannt („oft versteht man die Aufgaben nicht alleine", #177, 15-jährige Gymnasiastin; „Den Stoff zuhause selber zu lernen und zu verstehen", #390, 13-jährige Gesamtschülerin).

Metakognitive Lernstrategien

Die Schüler*innen gaben darüber hinaus Schwierigkeiten an, die sich im Bereich der metakognitiven Strategien verorten lassen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den genannten *Planungsstrategien* zu. Hier lässt sich erkennen, dass sie häufig die Organisation des Aufgabenpensums als Belastung während der Schulschließungen wahrnahmen. Die Aussage „Außerdem war es für mich nicht immer einfach die Hausaufgaben pünktlich abzugeben, weil ich die Übersicht verloren hatte, wann ich welche Aufgaben abzugeben hatte" (#552, 13-jähriger Gesamtschüler) illustriert exemplarisch, dass das planmäßige Vorgehen bei der Bewältigung des Lernstoffs während der Schulschließungen einigen Schüler*innen deutliche Schwierigkeiten bereitete.

Auch der Bereich der *Überwachungsstrategien* spielt in den Aussagen der Schüler*innen eine Rolle. So schreibt eine 17-jährige Berufsschülerin, es sei schwer gewesen, „ […] dass man sich alles auf gut Glück selber beibringen musste, ohne zu wissen, ob das jetzt richtig war" (#221) und eine 17-jährige Gesamtschülerin hebt „[…] Unsicherheiten bei der Richtigkeit der bearbeiteten Aufgaben/erarbeiteten Erklärungen" (#661) hervor.

Zuletzt lassen sich auch Aussagen der induktiv entwickelten Subkategorie *Reflexionsstrategien* zuordnen. Diese spielen insofern eine Rolle, als es den Befragten einerseits schwerfiel, die Ergebnisse ihrer Lernprozesse selbstständig zu reflektieren. Ein 17-jähriger Gymnasiast äußert diesbezüglich die „Einschätzung, wie man steht" (#582) als Schwierigkeit. Auch die Aussage „Das Gefühl nie fertig zu sein" einer 15-jährige Gymnasiastin (#340) lässt sich dieser Kategorie zuordnen, da hier ersichtlich wird, dass das Ergebnis des Lernens nicht adäquat wahrgenommen werden konnte und somit die Evaluation des eigenen Lernprozesses nicht gelang.

Externe Ressourcen

Die mit insgesamt 135 Kodierungen quantitativ bedeutsamsten Kategorien stellen die beiden Subkategorien zu den ressourcenbezogenen Lernstrategien dar. Hinsichtlich der externen ressourcenbezogenen Strategien geben die Schüler*innen an, dass sie das Lernen ohne *Peers* (z. B. Freund*innen und Mitschüler*innen) als belastend wahrgenommen haben („Ohne Freunde lernen", #642, 17-jährige Gesamtschülerin). Dafür geben sie unterschiedliche Gründe an, zum Beispiel den fehlenden „[…] Vergleich von Aufgaben mit anderen Schülern" (#653, 18-jährige Gesamtschülerin). Auch Mitglieder der eigenen *Familie* werden von den Schüler*innen als Schwierigkeit benannt. Diese beziehen sich zum Großteil auf das Fehlen von Unterstützung beim Lernen („Meine Eltern waren nur selten zuhause als ich meine Aufgaben gemacht habe. Das hat die schwieriger gemacht aber ich habe mich nicht so gefühlt als würde die Welt untergehen (okay vielleicht manchmal)", #175, 14-jährige Gymnasiastin; „Als meine Mutter wieder mehr arbeiten musste, musste ich mit meinen Fragen leider bis nachmittags warten", #170, 11-jähriger Grundschüler). Aus gegenteiliger Perspektive gibt es exemplarisch jedoch auch den Fall einer 9-jährigen Gesamtschülerin, welche die Hilfe der Mutter bei den Hausaufgaben als Schwierigkeit angibt (#760). Auch während der Schulschließungen wahrgenommene Schwierigkeiten im Hinblick auf die *Lehrkräfte* lassen sich im vorliegenden Datenmaterial fokussieren. So bemängeln die Schüler*innen fehlende „Unterstützung von den Lehrern" (#175, 14-jährige Gymnasiastin), die Unmöglichkeit „Lehrern Fragen zu stellen" (#203, 13-jährige Gymnasiastin) und das „Lernen ohne Lehrer. Die Lehrer haben sich nicht gemeldet" (#201, 9-jährige Grundschülerin). Die eingeschränkten Kommunikationswege zwischen Lehrkräften und Schüler*innen stellen dabei eine häufig benannte Ursache der Schwierigkeiten dar („Oft hat man sich auch von den Lehrern missverstanden gefühlt, da man die Fragen ja nicht persönlich stellen konnte, sondern alles irgendwie über E-Mail etc. geklärt werden musste", #221, 17-jährige Berufsschülerin). Andererseits wird auch das Verhalten der Lehrkräfte durchaus kritisch gesehen („Lehrer können den Stoff nicht erklären", #625, 9-jähriger Grundschüler; „oft wenig Verständnis von Seiten der Lehrkräfte", #141, 17-jährige Gymnasiastin). Zuletzt werden Schwierigkeiten bei der Gestaltung einer angenehmen *Lernumgebung* deutlich, zum Beispiel in Bezug auf ein ruhiges Umfeld. So benennt ein 9-jähriger Grundschüler: „Das ist oft laut war wegen dem Staubsauger" (#545). Aber auch die Ausstattung des heimischen Arbeitsplatzes spielt in dieser Kategorie eine Rolle („Rückenschmerzen, da mein Stuhl und Schreibtisch für längere Arbeit eher weniger gut geeignet sind", #638, 18-jähriger Gesamtschüler).

Interne Ressourcen

In der Kategorie *interne Ressourcen* konnten am vorliegenden Material sieben Subkategorien gebildet werden. Diese beziehen sich zu einem Teil auf die fehlende Beharrlichkeit der Schüler*innen. Insbesondere „[k]onzentriert zu bleiben" (#676, 14-jährige Realschülerin) scheint für viele eine große Herausforderung gewesen zu sein. Die

Tatsache, dass während der Schulschließungen viel mit digitalen Medien gearbeitet werden musste, verstärkt den Anspruch an die eigene Beharrlichkeit noch einmal („Das man durch den PC immer abgelenkt war und den drang hatte z. B. Minecraft zu spielen", #724, 12-jähriger Gesamtschüler; „sich nicht von der benötigten Technik ablenken zu lassen", #370, 11-jähriger Gesamtschüler). Einen weiteren viel benannten Aspekt stellt die Motivationsregulation dar. Vielen Schüler*innen fiel es scheinbar schwer, „Motivation für die Aufgaben zu finden" (#266, 16-jähriger Gymnasiast) bzw. „Kraft und Motivation wurden immer weniger" (#644, 18-jährige Gesamtschülerin). Auch „Langeweile" (#293, 16-jähriger Gymnasiast) spielt eine Rolle. Darüber hinaus stellt das Zeitmanagement die Befragten offensichtlich vor Probleme (z. B. „Zeiteinteilung" (#771, 12-jähriger Gymnasiast); „Einen Rhythmus zu finden und eine gute Work-Life-Balance aufzubauen" #635, 17-jährige Gesamtschülerin; „pünktlich bei den viedio konverenzen teil zunehmen" #720, 12-jährige Realschülerin). Weitere Schwierigkeiten betreffen die Fähigkeiten zur Emotionsregulation. In dieser Kategorie lassen sich unter anderem Aussagen der Schüler*innen kodieren, die sich auf das Erleben von Streit im häuslichen Umfeld beziehen („Da es zuhause sehr viel Streit und Stress mit Eltern gab (bezüglich homeschooling) […]", #552, 13-jähriger Gesamtschüler). Aber auch die Wahrnehmung von „[S]chulstress" (#626, 18-jährige Gesamtschülerin) und „Leistungsdruck" (#333, 18-jährige Gymnasiastin) spielen in dieser Kategorie eine Rolle. Zuletzt geben einige Schüler*innen an, dass es für sie schwierig war, „[e]inen Ausgleich zum schulischen Stress zu finden […]" (#727, 18-jährige Gesamtschülerin). Ein 18-jähriger Gesamtschüler beklagt sogar „-wenig Sonne, da ich viel am Schreibtisch saß" (#638).

Ergebnisse der quantitativen Analysen

Hinsichtlich der quantitativen Ausprägung der kodierten Kategorien lässt sich feststellen, dass Schüler*innen aller Schulformen, aller Geschlechter und jedweden Alters Schwierigkeiten mit Aspekten nennen, die sich auf das Lernen beziehen (siehe Tabelle 2). Hier wird deutlich, dass Schüler*innen vornehmlich im Bereich der Hauptkategorie des Lernens (*Lernen allgemein*) Schwierigkeiten nannten und zudem im Bereich der Stützstrategien, also bezüglich der metakognitiven sowie externen und internen ressourcenbezogenen Lernstrategien. Am seltensten wurden Schwierigkeiten genannt, die mit kognitiven Lernstrategien in Verbindung gebracht werden konnten.

Tab. 2: Quantitative Ausprägungen der kodierten Kategorien zu Schwierigkeiten (LS = Lernstrategien)

	Lernen allgemein	**Kognitive LS**	**Metakogn. LS**	**Externe Ressourcen**	**Interne Ressourcen**	**Gesamt-Score**
Mittelwert	0.22	0.04	0.12	0.17	0.21	0.76
Standardabw.	0.42	0.20	0.32	0.38	0.41	0.79
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	1	1	1	1	1	4

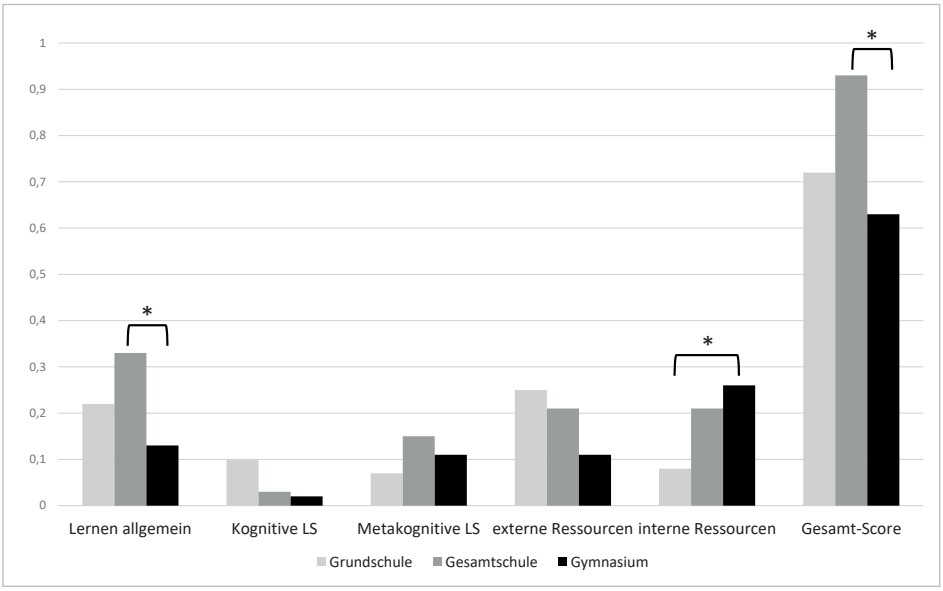

Abb. 1: Schwierigkeiten in Abhängigkeit der Schulformen
(* = signifikant auf 5%-Signifikanzniveau)

Eine univariate Varianzanalyse mit dem Gesamt-Score der Schwierigkeiten als abhängige Variable und der Schulform als festen Faktor zeigt einen signifikanten Haupteffekt der Schulform, $F(2, 284) = 4.04$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .03$. Post-Hoc-Tests zeigen, dass Gesamtschüler*innen signifikant häufiger Schwierigkeiten melden als Gymnasiast*innen ($p < .05$, $\eta_p^2 = .03$) (siehe Abbildung 1). Der Unterschied beider Schulformen zur Grundschule wurde nicht signifikant ($p > .05$).

Eine multivariate Varianzanalyse mit allen Schwierigkeiten (ohne Gesamt-Score) als abhängige Variable und Schulform als festen Faktor zeigt einen signifikanten Haupteffekt der Schulform, $F(5, 280) = 4.41$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$. Post-Hoc-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen Gesamtschüler*innen ($M = 0.33$) und Gymnasiast*innen ($M = 0.13$) in Bezug auf die Schwierigkeit, die dem Lernen allgemein zugeordnet werden können ($p < .05$, $\eta_p^2 = .06$). Demnach melden Gesamtschüler*innen in dieser Kategorie signifikant mehr Schwierigkeiten als Gymnasiast*innen. Hingegen überraschend melden Gymnasiast*innen ($M = 0.26$) im Vergleich zu Grundschüler*innen ($M = 0.08$) signifikant mehr Schwierigkeiten, die der Kategorie der internen ressourcenbasierten Lernstrategien zugeordnet werden können ($p < .05$, $\eta_p^2 = .05$). Alle anderen Unterschiede zwischen den Schulformen sind statistisch nicht signifikant ($p > .05$).

Die Nennung der Schwierigkeiten unterscheidet sich in keiner Kategorie hinsichtlich des Geschlechts der Schüler*innen ($p > .05$). Das Alter der Schüler*innen korreliert nur mit den Schwierigkeiten, die den internen ressourcenbasierten Lernstrategien ($r = .22$; $p < .001$) zugeordnet werden konnten. Demnach werden umso mehr Schwierigkeiten in diesem Bereich genannt, je älter die Schüler*innen sind.

7.5.2 Chancen

Ergebnisse der qualitativen Analysen

Analog zur Auswertung der Antworten auf die Frage nach den besonderen Schwierigkeiten wurden die Antworten der Schüler*innen im Hinblick auf die Frage nach Aspekten, die sie in dieser Zeit als besonders toll erlebt haben, analysiert. Eine erste Datenexploration ließ erkennen, dass sich wieder Aspekte, die sich auf das *Lernen* (66 Kodierungen) beziehen, und solche Aspekte, die sich auf *sonstige Tätigkeiten* (89 Kodierungen) beziehen, unterscheiden lassen, weshalb sich das vorhandene Kategoriensystem mit seinen deduktiven Kategorien auch auf diese Antworten anwenden ließ. Anhand des Materials konnten dann wiederum unterschiedliche Subkategorien gebildet werden. Da sich im Material keine Aussagen zu den Kategorien *Kognitive Lernstrategien* und *Metakognitive Lernstrategien* identifizieren lassen, werden im Folgenden lediglich die Kategorien *Lernen allgemein* und die Kategorien zu den *externen* und *internen ressourcenbezogenen Strategien* vorgestellt.

Lernen allgemein

Die Schüler*innen heben insbesondere die „Eigenständigkeit" (#276, 16-jährige Gymnasiastin), „die Selbstorganisation" (#318, 18-jähriger Gymnasiast) und die „[…] eigene Verantwortung" (#722, 17-jährige Gymnasiastin) hervor (Subkategorie *Selbstständigkeit/Eigenverantwortung*), die sie während der Schulschließungen als Vorteil wahrgenommen haben. Entsprechend erlebt diese Gruppe die Schulschließungen auch als eine Phase des reduzierten Drucks seitens der Schule („nicht so viel Belastung wie in der Schule", #338, 14-jähriger Gymnasiast; „Kein Druck bezüglich Klassenarbeiten", #481, 16-jähriger Gymnasiast) und eine mögliche Ursache für die in den Lockdowns wahrgenommene größere zeitliche Flexibilität kann darin gesehen werden, dass sie zudem den Entfall des Schulwegs als weitere Chance benennen („Nicht zur Schule fahren zu müssen", #281, 16-jährige Gymnasiastin; „keine Anfahrt zur Schule", #681, 16-jähriger Gesamtschüler). Darüber hinaus scheinen einige Schüler*innen einen subjektiv geringeren Arbeitsaufwand während der Schulschließungen gehabt zu haben. So schildert beispielsweise ein 12-jähriger Gymnasiast: „Ich hatte kaum Schule und konnte mich schon sehr früh auf dem Antoniuspark mit meinen Freunden treffen und Basketball spielen, weil ich meistens mit den Aufgaben sehr schnell fertig geworden bin" (#578).

Externe Ressourcen

In Bezug auf externe Ressourcen gibt ein 7-jähriger Grundschüler an, es sei gut für ihn gewesen, „[d]ass ich keine Lehrer hatte, die immer alles erklären wollen" (#165). Ein weiterer Vorteil für das Lernen während der Schulschließungen lässt sich an den Aussagen der Schüler*innen insofern festhalten, als sie verstärkt digitale Endgeräte verwenden konnten („mit IPad zu arbeiten", #276, 16-jährige Gymnasiastin).

Interne Ressourcen

Einige Schüler*innen schildern eine höhere *Flexibilität* bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben. So stellt eine 16-jährige Gesamtschülerin heraus: „Man konnte sich seine Zeit selber einteilen und war flexibler, in Bezug auf Pausen, aber auch bei der Einteilung der Aufgaben" (#611). Auch eine wahrgenommene bessere Möglichkeit zum konzentrierten Arbeiten wird als Chance wahrgenommen („ich konnte mich besser konzentrieren", #368, 13-jährige Gesamtschülerin; „war nicht so abgelenkt", #690, 15-jährige Person ohne Angabe des Geschlechts, Realschule) und auch die Motivation spielt eine Rolle („motivierter und vor allem produktiver", #276, 16-jährige Gymnasiastin).

Ergebnisse der quantitativen Analysen

Hinsichtlich der quantitativen Ausprägung der kodierten Kategorien lässt sich feststellen, dass die von den Schüler*innen genannten Chancen nur den Kategorien *Lernen allgemein* sowie den externen und internen ressourcenbezogenen Lernstrategien zugeordnet werden können (siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Quantitative Ausprägungen der kodierten Kategorien zu Chancen

	Lernen allgemein	Externe Ressourcen	Interne Ressourcen	Gesamt-Score
Mittelwert	0.13	0.01	0.21	0.35
Standardabw.	0.34	0.12	0.41	0.59
Minimum	0	0	0	0
Maximum	1	1	1	3

Eine univariate Varianzanalyse mit dem Gesamt-Score der Chancen als abhängige Variable und der Schulform als festem Faktor zeigt keinen signifikanten Haupteffekt der Schulform, $F(2, 138) = 1.50$, $p > .05$, $\eta_p^2 = .02$. Die getätigten Aussagen sind also unabhängig von der Schulform.

Eine multivariate Varianzanalyse mit allen Chancen (ohne Gesamt-Score), die dem Lernen allgemein und den externen wie internen ressourcenbezogenen Lernstrategien zugeordnet werden konnten, als abhängige Variable und Schulform als festem Faktor zeigt einen signifikanten Haupteffekt der Schulform, $F(3, 137) = 4.13$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .08$. Post-Hoc-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen Gesamtschüler*innen ($M = 0.30$) und Grundschüler*innen ($M = 0.00$) in Bezug auf die Chancen, die den internen ressourcenbezogenen Lernstrategien zugeordnet werden können ($p < .05$, $\eta_p^2 = .12$). Demnach melden Gesamtschüler*innen in dieser Kategorie signifikant mehr Chancen als Grundschüler*innen (siehe Abbildung 2). Alle anderen Unterschiede zwischen den Schulformen sind statistisch nicht signifikant ($p > .05$).

Die Nennung der Chancen unterscheidet sich in keiner Kategorie hinsichtlich des Geschlechts der Schüler*innen ($p > .05$). Das Alter der Schüler*innen korreliert

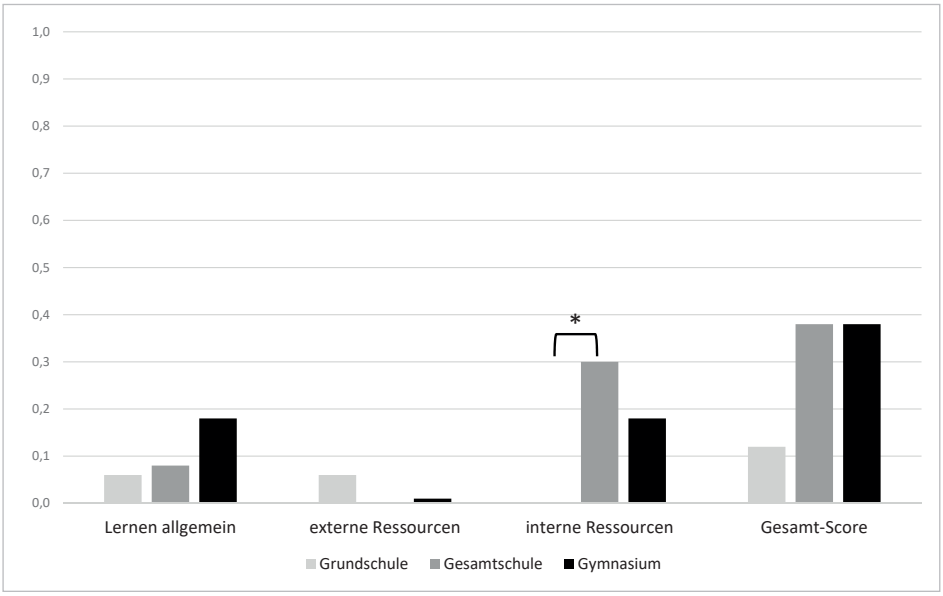

Abb. 2: Chancen mit Signifikanzen zwischen den Schulformen
(* = signifikant auf 5%-Signifikanzniveau)

nur mit den Chancen, die den internen ressourcenbasierten Lernstrategien ($r = .20$; $p < .05$) zugeordnet werden konnten. Demnach werden umso mehr Chancen in diesem Bereich genannt, je älter die Schüler*innen sind.

7.6 Diskussion

Bei der näheren Betrachtung der dargestellten Kategoriensysteme wird auf den ersten Blick ersichtlich, dass das Lernen für die Schüler*innen während der Schulschließungen eine zentrale Rolle gespielt hat, denn sowohl die offenen Antworten auf die Frage nach besonderen Schwierigkeiten als auch auf die Frage nach Chancen beziehen sich zum Großteil auf Aspekte, die sich mit dem Lernen innerhalb und außerhalb der Institution Schule befassen. Dies ist nicht besonders verwunderlich: Während die Schulen für die Kinder von Eltern in systemrelevanten Berufen während des Lockdowns eine Notbetreuung anboten, blieben sie für die Mehrheit der Kinder nach den Osterferien 2020 geschlossen (Reintjes et al., 2021). Dies stellte einen starken Einschnitt im Leben aller Schüler*innen in Deutschland dar, da sie – insbesondere in Ganztagsschulen – in der Regel mit ihren Gleichaltrigen sowie dem pädagogischen Personal einen großen Teil ihres Tages in der Schule verbringen. Zudem implizierte der Erzählimpuls durch die Verwendung des Wortes Schulschließungen (statt z. B. Lockdown) ggf. gegenüber den Schüler*innen auch, dass die Forscher*innen insbesondere an derartigen Aspekten interessiert waren, sodass die Schüler*innen entsprechend antworteten.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten in allen nach Wild und Schiefele (1994) unterschiedenen Strategiebereichen benennen. Vor

allem den *Stützstrategien* (siehe Kap. 2.1) kommt eine hervorgehobene Bedeutung zu, da diese deutlich häufiger kodiert werden konnten als Aspekte des kognitiven Bereichs. Insgesamt deckt sich die Befundlage hier mit der aktuellen Forschung zum SRL, die unter anderem zeigt, dass metakognitive und bestimmte ressourcenbezogene Lernstrategien (z. B. Motivationsregulation) seltener gefördert werden, während sich Lehrkräfte mit kognitiven Strategien gut auskennen und diese im Unterricht entsprechend häufiger fördern (Dignath & Büttner, 2018). Zudem konnten insbesondere im Bereich der *ressourcenbezogenen Strategien* viele Aspekte den induktiven Subkategorien zugeordnet werden. Die Schüler*innen benannten hier also eine besonders große Bandbreite unterschiedlicher subjektiv wahrgenommener Schwierigkeiten, aber auch Chancen.[4] Die benannten Schwierigkeiten im Bereich der *externen Ressourcen* lassen sich zum Teil sicherlich darauf zurückführen, dass sich die Kommunikation mit den primären Ansprechpersonen während der Schulschließungen, auch hinsichtlich des Lernens, veränderte, da die Schüler*innen sowohl Peers als auch Lehrkräfte auf einmal nicht mehr jeden Tag sahen. So gaben in einer Befragung thüringischer Lehrkräfte 60% der Lehrkräfte an, während des ersten Lockdowns pro Woche nur drei bis fünf Mal in Kontakt mit Schüler*innen zu stehen, während immerhin nur eine Minderheit gar keinen Kontakt hatte (Dreer & Kracke, 2021). Im Hinblick auf die *internen Ressourcen* ergibt sich hingegen auf den ersten Blick insofern ein widersprüchliches Bild, als sich Alterseffekte sowohl bei der Nennung von Schwierigkeiten als auch der Chancen zeigen. Die Tatsache, dass mit zunehmendem Alter der Schüler*innen mehr Schwierigkeiten genannt werden, die den internen Ressourcen zugeordnet werden konnten, lässt darauf schließen, dass Aspekte wie Motivation, Emotionsregulation und das Schaffen von Ausgleich bei älteren Schüler*innen eine größere Rolle spielen. Dies lässt sich ggf. auf das Einsetzen oder das Ende der Pubertät und ein damit verbundenes Schwinden schulischer Motivation (Martin & Steinbeck, 2017) oder eine größere kognitive Reife und ein demnach gesteigertes Bewusstsein für ihr Lernen zurückführen. Zugleich benennen ältere Schüler*innen im Bereich der internen Ressourcen auch signifikant mehr Chancen. Diese beziehen sich vor allem auf Aspekte der flexibleren Arbeitszeiteinteilung und einer verbesserten Konzentration. Diese Schüler*innen haben also offenbar in den Schulschließungen eine Möglichkeit erkannt, um ihr Bedürfnis nach Autonomie befriedigen zu können (Ryan & Deci, 2017). Insgesamt lässt sich also schlussfolgern, dass die älteren Schüler*innen womöglich stärker mit sich selbst beschäftigt sind und daher die ressourcenbezogenen Stützstrategien mit zunehmendem Alter an Wichtigkeit gewinnen.

Problematisch erscheint uns die Tatsache, dass Gesamtschüler*innen im Vergleich zu Gymnasiast*innen signifikant häufiger von Problemen mit lernbezogenen Aspek-

4 Huber et al. (2021) können anhand der Befunde des Schul-Barometers für Deutschland, Österreich und die Schweiz ebenfalls bei Schüler*innen der Sekundarstufe II eine große Bandbreite subjektiv wahrgenommener *positiver Konsequenzen* der Schulschließungen nachweisen. Diese decken sich zu großen Teilen mit den in der vorliegenden Studie benannten Chancen.

ten berichten. Bei einer differenzierteren Betrachtung wird ersichtlich, dass sich diese Unterschiede zwar nicht primär auf die nach Wild und Schiefele (1994) unterschiedenen Strategiebereiche, sondern vor allem auf weitere Aspekte beziehen, die mit dem Lernen innerhalb und außerhalb der Schule zusammenhängen. Hierunter fällt aber zum Beispiel auch die Fähigkeit zum selbstregulierten Arbeiten, die nicht zuletzt als wichtige Kompetenz im Hinblick auf das lebenslange Lernen angesehen wird und somit letztendlich eine Zielstellung des SRL als Schlüsselkompetenz darstellt (Lesperance et al., 2023). Gesamtschulen, deren Zahl sich in den letzten 15 Jahren in Deutschland etwa verdreifacht hat und die konzeptionell als *Schulen für alle* gedacht sind (Graalmann et al., 2023), verfügen qua Ausrichtung über eine besonders heterogene Schüler*innenschaft. Da vor allem Schüler*innen im unteren Leistungsbereich und in sozioökonomisch benachteiligten Lagen überdurchschnittlich stark und langfristig von Lernstrategietrainings profitieren können (De Boer et al., 2018), kommt dem SRL an Gesamtschulen folglich eine wichtige Bedeutung zu.

Geben die bis dahin dargestellten Ergebnisse der Auswertung ausschließlich Anlass zur Besorgnis? Nicht zwingend, und das in mehrfacher Hinsicht: Zuerst müssen wir uns vor Augen halten, dass diejenigen Schüler*innen, die in ihren Antworten viele unterschiedliche Schwierigkeiten angeben, offensichtlich auch zu einem gewissen Grad ein Bewusstsein für ihr Lernen bzw. die damit verbundenen Schwierigkeiten haben. Sie nehmen in der retrospektiven Betrachtung die sprichwörtlich beim SRL geforderte *Vogelperspektive* ein, sind also in Bezug auf ihre Metakognition sehr aktiv (Boekaerts, 1999; siehe auch Kap. 2.1). Ergebnis einer solchen Auseinandersetzung auf Metaebene kann folglich die verstärkte Nennung von Problemen sein, was im Prinzip positiv zu werten ist. Zum anderen wird in den vorliegenden offenen Antworten durchaus auch eine ganze Reihe lernbezogener Chancen genannt, die die Schüler*innen – unabhängig von Schulform, Geschlecht oder Alter – während der Schulschließungen wahrgenommen haben. Diese liegen insbesondere im Bereich der internen Ressourcen vor und beziehen sich auf Aspekte der flexibleren Arbeitszeiteinteilung und einer verbesserten Konzentration.

Daran anschließend muss die Frage gestellt werden, welche Lehren sich aus der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen für das SRL im Hinblick auf zukünftige Krisen ziehen lassen (siehe auch Kapitel 10 von Karutz in diesem Band). Hätten die Ergebnisse dieser Studie anders ausgesehen, wenn das SRL in den letzten Jahren bereits flächendeckend systematisch in Deutschland in den Schulen gefördert worden wäre? Die Förderung des SRL sollte im Unterricht eine zentrale Rolle spielen und kann nach Dignath und Veenman (2021) auf zwei Arten erfolgen: Zum einen müssen den Schüler*innen Lernstrategien direkt vermittelt werden. Entsprechende Konzepte finden sich für unterschiedliche Fächer zum Beispiel bei Gold et al. (2004) oder Stebner et al. (2015). Da eine rein direkte Förderung nicht ausreicht, müssen die eingeführten Strategien im Unterricht immer wieder eingesetzt und somit indirekt gefördert werden (Schuster et al., 2018, 2023; Stebner et al., 2022). Verschiedene Möglichkeiten der indirekten Förderung von Lernstrategien haben Stebner et al. (2020b) zusammengestellt. Weil die Implementation des SRL in den Schulalltag nicht

nur eine Frage der Unterrichtsentwicklung, sondern der Schulentwicklung ist, handelt es sich um einen komplexen Schulentwicklungsprozess, bei dem alle Menschen des pädagogischen Personals und bestenfalls auch die Eltern bzw. Erziehungs- und Sorgeberechtigten an Bord geholt werden müssten, damit im Sinne der Transparenz Klarheit darüber besteht, was, wann und wie gefördert wird (Stebner et al., 2019). So müssen Schulen zunächst sicherstellen, „dass entsprechende Vorstellungen und Konzepte innerhalb von Einrichtungen zwischen den Bildungsfachkräften geteilt werden" (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2024, S. 73). So müssen angehende Lehrkräfte bereits im Studium Kenntnisse über SRL und konkrete Möglichkeiten der Förderung erwerben. Die Forderung nach einer verstärkten Implementation entsprechender Lerngelegenheiten formuliert auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2025). Das erscheint insofern besonders wichtig, als Studien zeigen können, dass solche Lehrkräfte, die sich gut auskennen und selbst gut darin sind, selbstreguliert zu lernen, auch erfolgreicher SRL fördern (Karlen et al., 2023).

Zuletzt bleibt es, die sich aus dem gewählten Forschungsdesign entstehenden Limitationen der vorliegenden Studie zu nennen. So sind die Äußerungen der Schüler*innen zu einem sehr großen Teil auf einzelne Wörter, Wortgruppen und Einzelsätze beschränkt. Deutlich seltener liegen Antworten vor, die aus mehreren Sätzen bestehen. Dies führt dazu, dass unverständliche Aussagen nicht berücksichtigt werden konnten und sehr kurze Antworten zum Teil seitens der Auswertenden stark interpretiert werden mussten, worunter die Trennschärfe, also die eindeutige Zuordnung der Antworten zu einer der Kategorien gelitten haben könnte. Ebenso spielen die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen bei den offenen Antworten eine Rolle. Diese sind nämlich notwendig, um die Frage nach Schwierigkeiten bzw. Chancen überhaupt beantworten zu können. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Beteiligung der Schüler*innen im Rahmen einer mündlichen Befragung höher und ihre Antworten teilweise elaborierter gewesen wären. Außerdem lässt sich trotz ergriffener Maßnahmen zur Steigerung der Qualität des Kodierprozesses nicht ausschließen, dass die Auswertenden die Entstehung der Kategoriensysteme und der induktiven Subkategorien mit ihren subjektiven Vorannahmen entscheidend beeinflusst haben.

7.7 Fazit

Im vorliegenden Beitrag haben wir uns damit beschäftigt, welche Schwierigkeiten und Chancen Schüler*innen während des Distanzunterrichts wahrgenommen haben. Dabei zeigt sich eine große Bandbreite, die vom Erleben der Schulschließungen als kaum zu bewältigende Herausforderung bis zu einem verstärkten Erleben von Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit reicht. Wir konnten zudem verdeutlichen, dass sich viele der von den Schüler*innen getätigten Aussagen insofern unter Aspekten des SRL subsumieren lassen, als sich diese auf die von Wild und Schiefele (1994) unterschiedenen Strategiebereiche beziehen und Kenntnisse entsprechender Strategien in diesen

Bereichen beschriebene Probleme potenziell hätten vermeiden können. Auch Unterschiede hinsichtlich der Schulformen und des Alters konnten aufgezeigt werden. So zeigen sich neben einer herausgehobenen Bedeutung interner ressourcenbezogener Strategien auch besondere Herausforderungen bei der Gruppe der Schüler*innen an Gesamtschulen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die unter anderem von Fischer et al. (2020) hervorgehobene besondere Relevanz des SRL auch in unseren Daten manifestiert. Es ergibt sich mit Blick auf das SRL die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in Schule, der sodann ermöglichen würde, dass Schüler*innen auf Dauer die Kompetenzen des SRL erwerben, um zukünftigen Herausforderungen mit Blick auf das Lernen gewappnet zu sein. Ziel sollte die Entwicklung einer Schulkultur des SRL sein, bei der es für Schüler*innen normal und üblich ist, dass sie selbst zu großen Teilen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, weil sie es können.

Literatur

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today – Theory, research, and practice. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 445–457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 671–684. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research* (S. 209–239). Erlbaum.

De Boer, H., Donker, A., Kostons, D. & van der Werf, G. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review 24*, 98–115. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002

Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina. (2024). *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publikationen/Nationale_Empfehlungen/2024_Stellungnahme_Selbstregulation.pdf.

Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*, 231–264. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x

Dignath, C. & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning, 13*, 127–157. https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x

Dignath, C. & Veenman, M. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review, 33*, 489–533. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0

Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In Ch. Reint-

jes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Waxmann.

El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung*. Kiepenheuer & Witsch.

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136–152). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.08

Gold, A., Mokhlesgerami, J., Ruhl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Graalmann, K., große Prues, P., Hollen, M. & Thiersch, S. (2023). Gesamtschule – Status quo und quo vadis? Eine Einleitung. In K. Graalmann, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 13–23). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:28150

Holzer, J., Pelikan, E., Korlat Ikanovic, S., Lüftenegger, M., Schober, B. & Spiel, C. (2023). Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Onlinebefragung zur Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten vom April bis Juni 2020. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 243–263). Waxmann.

Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148

Huber, S. G., Helm, C., Mischler, M., Günther, P. S., Schneider, J. A., Pruitt, J., Schneider, N. & Schwander, M. (2021). Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie? Befunde aus dem Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 95–126). Beltz.

Huebener, M., Schmitz, L., Spiess, C. K. & Zinn, S. (2021). Familiale, individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf Bildungsungleichheiten. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 165–186). Beltz.

Karlen, Y., Hirt, C. N., Jug, J., Rosenthal, A. & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teacher and Teacher Education, 124*, 104055. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055

Kirschner, P. A. & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy, 34*(3), 477–517. https://doi.org/10.1177/0895904818802086

Klauer, K. J. (1988). Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals. *Instructional Science, 17*, 351–367. https://doi.org/10.1007/BF00056221

Klauer, K. J. (2000). Das Huckepack-Theorem asymmetrischen Strategietransfers. Ein Beitrag zur Trainings- und Transfertheorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32*, 153–165. https://doi.org/10.1026//0049-8637.32.3.153

KMK (=Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss*

der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 23.06.2022). KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Stand: 15.04.2024).

KMK (=Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2004 i. d. F. vom 22.06.2023)*. KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (Stand: 15.04.2024).

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Leopold, C. & Leutner, D. (2015). Improving students' science text comprehension through metacognitive self-regulation when applying learning strategies. *Metacognition and Learning, 10*, 313–346. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9130-2

Lesperance, K., Holzmeier, Y., Munk, S. & Holzberger, D. (2023). *Selbstreguliertes Lernen fördern. Lernstrategien im Unterricht erfolgreich vermitteln*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998112

Martin, A. J. & Steinbeck, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 53*, 37–46. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.003

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

Milzner, G. (2017). *Wir sind überall, nur nicht bei uns selbst – Leben im Zeitalter des Selbstverlusts*. Beltz.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022. Verfügbar unter https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf (Stand: 15.04.2024).

Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 45–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3

Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, *13*, 857–867. https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Offene Survey-Fragen mit MAXQDA analysieren. Schritt für Schritt.* MAXQDA Press.

Reintjes, Ch. (2022). Die Corona-Pandemie und die Folgen für das Schulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 70*(3), 344–358. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3-344

Reintjes, Ch., Nonte, S., Thönes, K. V. & Grommé, E. S. (2021b). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen nach den pandemie-bedingten (Teil-)Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handeln im Schulsystem – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung. *Der pädagogische Blick, 4*, 226–241. https://doi.org/10.3262/PB2104226

Reintjes, Ch., Porsch, R. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2021a). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993629

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 64–96. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

Schuster, C., Stebner, F., Geukes, S., Jansen, M., Leutner, D. & Wirth, J. (2023). The effects of direct and indirect training in metacognitive learning strategies on near and far transfer in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 83*, 101708. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101708

Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D. & Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive knowledge and skills in self-regulated learning – an experimental training study. *Metacognition & Learning, 15*, 455–477. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5

Schuster, C., Stebner, F., Wirth, J. & Leutner, D. (2018). Förderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch direktes und indirektes Training. *Unterrichtswissenschaft, 46*, 409–435. https://doi.org/10.1007/s42010-018-0028-6

Stebner, F., Liska, A., Gockel, K., Ontijd, L. & Schuster, C. (2020a). Chancen und Gefahren der digitalen Schule – die Rolle des selbstregulierten Lernens beim Umgang mit Smartphones. In M. Fiegert & I. Kunze (Hrsg.), *Lernen in der Zukunft – Schule in 2040* (S. 75–92). Hausdruckerei der Universität Osnabrück.

Stebner, F., Pfänder, H., Schuster, C., Schurig, M., van den Bogaert, V. & Strähle, P. (2019). Implementing self-regulated learning at all-day schools using the analytic framework of developmental processes. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 23–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_3

Stebner, F., Schiffhauer, S., Schmeck, A., Schuster, C., Leutner, D. & Wirth, J. (2015). *Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften. Praxismaterial für die 5. und 6. Jahrgangsstufe*. Waxmann.

Stebner, F. Schuster, C., Weber, X.-L., Greiff, S., Leutner, D. & Wirth, J. (2022). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: effects on strategy application and content knowledge acquisition, *Metacognition & Learning*, *17*, 715–744. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x

Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Roelle, J. & Wirth, J. (2020b). Indirekte Förderung des selbstregulierten Lernens – Praxistipps für den Fachunterricht. In H. van Vorst & E. Sumfleth (Hrsg.), *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter* (S. 28–41). Waxmann.

SWK (= Ständige Wissenschaftliche Kommission). (2025). *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern*. SWK. http://dx.doi.org/10.25656/01:32815

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15*(4), 185–200.

Wirth, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C. & Leutner, D. (2020). An interactive layer model of self-regulated learning and cognitive load. *Educational Psychology Review, 32*, 1127–1149. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst, 74*(5), 36–52.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

8 Eine neue Welt?

Bildungstheoretische Analysen der Artikulation und Aneignung der Corona-Krise von Kindern und Jugendlichen

Sven Thiersch & Dominik Krinninger

Abstrakt: Ausgangspunkt des Beitrags ist das Phänomen, dass in der Muntermacher I-Studie die befragten Kinder und Jugendlichen die offenen Fragen zum Erleben der Corona-Krise sehr viel ausführlicher beantwortet haben als dies in quantitativen Befragungen üblich ist. In den Antworten dokumentieren sich krisenbezogene Konstruktionen und Bearbeitungsformen der Heranwachsenden. Wir wollen auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der Daten danach fragen, wie sich Kinder und Jugendliche die gesellschaftliche Krise aneignen und zu ‚ihrer' Krise machen sowie welche Selbst- und Weltverhältnisse darin zum Ausdruck kommen. Zunächst wird die Fragestellung mit dem Artikulationskonzept Charles Taylors (2017) gerahmt und das methodische Vorgehen dargestellt. Im Zentrum des Beitrags stehen fünf analysierte Kategorien der Krisenwahrnehmung und deren Differenzen zwischen Kindern und Jugendlichen. Abschließend resümieren wir die Erkenntnisse der eingenommenen bildungstheoretischen Perspektive.
Schlagwörter: Bewältigung; Bildung; Bildungstheorie; Jugend; Kindheit; Krise

8.1 Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der Corona-Pandemie sowie ihrer pädagogischen und gesellschaftlichen Folgen haben sich bereits einige Forschungsfelder etabliert (vgl. Kapitel 9 in diesem Band). In individueller Hinsicht werden z. T. gravierende fachliche Lernrückstände markiert (zu einem Überblick über entsprechende Studien siehe Böttger & Zierer, 2021). Dieser Aspekt hat mit einem spezifischen ‚Aufholprogramm' auch besondere bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren (StäWiKo, 2021). Die Effizienz des bildungspolitischen Gegensteuerns hat selbst schon erste – in den Ergebnissen nicht zufriedenstellende – Evaluationen erfahren (Helbig et al., 2022). Eine zweite Perspektive richtet sich auf die Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten. Hier werden Diagnosen von Corona als ‚Brennglas' (Holst et al., 2021; Reinhold & Brendel, 2022) diskutiert. Als ein dritter Aspekt lassen sich Untersuchungen zu den Beeinträchtigungen pädagogischer Institutionen benennen,

zu denen auch die Familien zu zählen sind (zur Schule u. a. Fickermann & Edelstein, 2021; zur KiTa u. a. Kuger et al., 2022; zur Familie u. a. BMFSF, 2020). Darüber hinaus finden sich neben psychologischen Perspektiven auf die physische und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Ravens-Sieberer et al., 2023) auch erziehungswissenschaftliche Studien zum Wohlbefinden und zu den Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern (Andresen et al., 2020). Schließlich zeigt sich im Kontext der Pandemie auch eine Beschleunigung und Intensivierung von Prozessen der Digitalisierung; dies gilt von der KiTa bis in die Hochschulen und betrifft sowohl Aspekte der Kommunikation und Organisation als auch die Digitalisierung pädagogischer Arbeitsformate wie Unterricht oder Hochschullehre.

Gegenüber diesen lerntheoretisch, gesellschaftlich und auf die institutionelle Organisation von Bildung orientierten Zugängen zielt der vorliegende Beitrag auf die Konturierung einer bildungstheoretischen Perspektive. Allgemein gesprochen geht es uns darum, empiriegestützt zu sondieren, welchen zentralen Herausforderungen sich Kinder und Jugendliche in der subjektiven Bearbeitung ihrer durch die Corona-Pandemie beeinträchtigten Lebensumstände stellen und welche Muster sich dabei zeigen. ‚Bildung' als analytische Leitfigur ist damit in einem Bedeutungskontext aufgerufen, der Selbst- und Weltverhältnisse (Koller, 2018) in einem weiten Sinne umfasst, an deren Genese und Gestaltung die Subjekte selbst aktiven Anteil haben. Dieses Zusammenspiel von Selbst- und Weltverhältnissen in gesellschaftlichen Krisen ist bislang wenig erforscht und thematisiert (vgl. als Ausnahmen z. B. die Beiträge in Krause et al., 2021). Wir erheben nicht den Anspruch, Bildungsprozesse in einer ganzheitlichen Weise zu rekonstruieren, die sich von ersten Irritationen bis zu einer biografisch stabilen Bewährung erstrecken könnten. Dies ist auf der Basis des uns zur Verfügung stehenden Materials kaum möglich. Stattdessen interessiert uns das etwas weniger umfassende Problem, dass die Corona-Pandemie eine gesellschaftliche Krise darstellt, die im Zuge einer subjektiven Bearbeitung – die dann in mögliche Bildungsprozesse münden kann – auf die eine oder andere Weise als individuell relevante Erfahrung adaptiert werden muss. Wie wird die Pandemie für die Kinder und Jugendlichen thematisch? Welche Bilder entwickeln sie von ihrer Situation? Welche eigenen Perspektiven entwerfen sie?

8.2 Bildungstheoretische Einbettungen

In der Aneignung der Corona-Krise verschränken sich zwei Dimensionen, die für eine differenzierte Betrachtung analytisch getrennt werden können. Zum einen stellt die Corona-Krise Kinder und Jugendliche – bezogen auf das Weltverhältnis – vor die Herausforderung, die konkreten individuell-lebensweltlichen Effekte und Erfahrungen mit einem Krisenszenario in Zusammenhang zu bringen, das maßgeblich durch präventive Maßnahmen Gestalt gewonnen hat. Dies gilt insbesondere für die jüngsten und jüngeren Mitglieder der Gesellschaft, die durch mögliche Infektionen selbst deutlich weniger gefährdet waren (und sind) als ältere und die von der Politik mit einem besonderen Fokus auf ihre unterstellte Rolle bei der Verbreitung des

Virus avisiert wurden. Dabei war – das muss eigentlich nicht gesagt werden – das Corona-Virus ohne jeden Zweifel eine reale Gefahr und die mit ihm einhergehenden Bedrohungen waren keinesfalls nur diskursive Konstruktionen. Wie die bestehenden Gefahren allerdings gesellschaftlich gehandhabt wurden, lässt sich in umfassendere Tendenzen präventiver Politiken einordnen. Deren grundlegendes Merkmal ist die Risikovermeidung oder -minimierung, die sich einerseits auf eine in großem Maßstab betriebene Verdatung stützt, mittels derer einschlägige Faktoren identifiziert werden, die ihrerseits dann u. a. durch diagnostische Maßnahmen oder durch Steuerung von Verhaltensmustern bekämpft werden. Andererseits wird zugleich auch das Subjekt als verantwortlicher Akteur eines präventiven Verhaltens adressiert (Bröckling, 2008). Insofern intensivierte die Corona-Krise strukturelle Zugriffe, die auch gegenüber anderen, in den gesellschaftlichen Fokus geratenen Risiken in Anschlag gebracht werden. Für die Fragestellung unseres Beitrags heißt dies auch, besonders darauf zu achten, welche normativen Sinnzuschreibungen Kinder und Jugendliche auf die ihnen geltenden Maßnahmen richten – gewissermaßen als Antworten auf die ihnen begegnende normative Ordnung.

Zum anderen bezieht sich – bezogen auf das Selbstverhältnis – das Interesse an der Artikulation einer Erfahrung in subjektiver bzw. personaler Dimension vor der Folie eines gesellschaftlichen Krisenszenarios auch darauf, wie Kinder und Jugendliche bei ihren subjektiven Bedeutungskonstruktionen zwischen unterschiedlichen Dimensionen Verweisungszusammenhänge finden bzw. hervorbringen. Personale Affiziertheit durch einschneidende Maßnahmen erzeugt zunächst einmal einen individuellen Eindruck und eine subjektive Resonanz, während Begründungen (ob im sozialen Nahfeld oder in gesellschaftlichen Debatten) diskursiv-begrifflich firmieren. Zwischen beidem Beziehungen herzustellen, kann insbesondere für jüngere Kinder eine Aufgabe darstellen. Auch die sozialisationstheoretisch so bedeutsame Differenzierung zwischen Lebenswelt und Institution als verschiedenen Lebenssphären wurde in der Corona-Krise auf ganz neue Weise diffus. Die räumliche und soziale Neujustierung kindlicher und jugendlicher Orte im Zuge des sog. ‚Homeschooling' oder der Re-Familialisierung von Betreuung wirft komplexe Entgrenzungsphänomene auf. Wie greifen Kinder und Jugendliche diese Hybridisierung verschiedener sozialer Perspektiven auf?

Ein Konzept, das sowohl die Frage nach der Adaption und Aneignung einer gesellschaftlichen Krise in konkret lebensweltlicher Dimension als auch die Integration unterschiedlicher Bedeutungsdimensionen heuristisch aufnehmen kann, findet sich im Begriff der Artikulation, wie ihn Taylor (2017) formuliert. Im Kern geht es dabei um konstitutive Potentiale der Sprache und ihre Funktion bei der Emergenz von subjektiv identitätsstiftenden und intersubjektiv anerkennungsfähigen Bedeutungen. Die Artikulation von Bedeutungen ist bei Taylor indes nicht rein kognitivistisch und auch nicht ausschließlich wortsprachlich modelliert. Er differenziert zwischen einer zunächst diffusen Affiziertheit und einem ‚enaktierten' Ausdruck von Empfindungen, der in Akte der Artikulation übergeht und sich darin klärt.

> Das ‚richtige' Wort erschließt hier das Phänomen und rückt es (…) in angemessener Weise in den Blick. Entdeckung und Erfindung sind zwei Seiten derselben Medaille. Wir ersinnen einen Ausdruck, der das, was wir in den Griff bekommen wollen, zum Vorschein kommen lässt. Das ist eine entscheidend wichtige Facette unseres Sprachvermögens, die ich hier als ‚Artikulation' bezeichnen werde. (Taylor, 2017, S. 338)

Dieser Prozess wird schon von Taylor selbst als Bildungsprozess gefasst:

> Sobald die Artikulation vollzogen ist, wird die Sache für uns zu einem Teil der expliziten Form dieser Bedeutung. Daraus ergibt sich, dass sie anders empfunden wird. Unsere Erfahrung hat sich verändert, und was wir empfinden, hat direkteren Einfluss auf unser Leben. (…) [So] verändert die Artikulation die Gestalt dessen, was für uns von Belang ist. Sie verändert uns selbst. (Ebd., S. 359)

In der bildungstheoretischen Diskussion erfährt Taylors Sprachphilosophie Aufmerksamkeit als eine Position, von der aus sich sowohl eher kontinuierliche als auch stärker transformierende Konstituierungen von Selbst- und Weltverhältnissen beschreiben lassen (Balzer et al., 2020; Lipkina, 2022). In dieser Hinsicht ist sein Ansatz auch für die Fragestellungen dieses Beitrags fruchtbar. Die Antworten der Kinder und Jugendlichen auf die Fragebogenfragen stellen Dokumente der Benennung ihrer Sicht auf die krisenhaften Umstände dar. Als Dokumente einer umfassenderen Transformation lassen sich nur wenige Antworten lesen. Hier spielen die zeitliche Nähe der Erhebung zu den Schulschließungen ebenso wie die Altersspannbreite der befragten Kinder und Jugendlichen eine Rolle. Und nicht zuletzt ist auch die Prozessgestalt sich stärker transformatorisch vollziehender Bildungsprozesse als generelle Erwartung in Frage zu stellen. Gerade im Kontext der coronabedingten Einschränkungen richteten sich viele Hoffnungen auf die Rückkehr zu gesellschaftlicher Normalität. Der Horizont war also oft auch das ‚Alte' und nicht das ‚Neue'. Eine Benennung der Krise in den skizzierten Dimensionen stellt eine Herausforderung für alle Kinder und Jugendlichen dar. Sie kann ein möglicher Schritt zu einer Transformation der Lebenssituation und der eigenen Sicht darauf sein, ebenso aber auch Grundlage für ein Aushalten-Können der Einschränkungen oder sie kann schlicht und zugleich wertvoll genug der Irritation des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses Ausdruck verleihen. Wenn wir unsere Analysen der im Material dokumentierten Perspektiven der Kinder und Jugendlichen in dem hier konturierten Sinn von einer bildungstheoretischen Heuristik aus unternehmen, dann zielen wir damit zum einen auf eine differenzierte Deskription der dabei sichtbar werdenden unterschiedlichen Facetten ab. Zugleich erscheint uns die Figur auch über ihre unterschiedlichen Ausprägungen hinaus bedeutsam. Zu einer eigenen Artikulation gesellschaftlicher Krisen zu finden, ist eine Anforderung, die Kinder nicht nur im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie betrifft, sondern die in nicht wenigen weiteren Kontexten spätmoderner Gesellschaften aufgeworfen wird (Reckwitz & Rosa, 2021).

8.3 Methodisches Vorgehen

Im Vergleich zu den ungewöhnlich langen Antworten der Jugendlichen im Fragebogen, in denen Sinnstrukturen mit einem qualitativ-rekonstruktiven Verfahren herausgearbeitet werden konnten (vgl. Thiersch in Kapitel 9), sind die Äußerungen der Kinder in *Muntermacher I* auf einzelne Wörter, Wortgruppen oder in seltenen Fällen auch auf kurze Sätze begrenzt. Während Jugendliche mit der Krise und deren Auswirkungen auf das eigene Leben (selbst-)reflexiv umgehen, bringen Kinder ihre Erfahrungen mit wenigen, mitunter zuschreibenden Begriffen zum Ausdruck. Vor diesem Hintergrund wurden die Aussagen der Kinder und Jugendlichen in der qualitativen Auswertung von Muntermacher I zunächst mit der qualitativen Inhaltsanalyse kategorial ausgewertet und das Material in Kodierprozessen inhaltlich strukturiert. Mit diesem Vorgehen war es möglich, die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu vergleichen und in ein Verhältnis zu setzen. Ziel ist dabei eine explorative bzw. induktive Kategorienbildung gewesen (Mayring, 2015), um Erkenntnisse zur Frage zu generieren, welche Themen der gesellschaftlichen Krise für Kinder und Jugendliche relevant sind und wie sie sich diese persönlich aneignen. Das herausgearbeitete Kategoriensystem wird dabei hinsichtlich der Forschungsfrage und insbesondere der Differenzen und Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen reflektiert (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Für die Analyse haben wir den Datenkorpus in einem ersten Schritt nach Kindern im Alter von 6–12 Jahren und Jugendlichen im Alter von 13–18 Jahren unterteilt. Von den 635 Teilnehmenden konnten so Antworten von 341 Jugendlichen und 294 Kindern einbezogen werden. Insbesondere wurden die Filterfragen des Fragebogens berücksichtigt. Nachdem die Schüler*innen gebeten worden sind, einzuordnen, wie sie mit den Schulschließungen zurechtkamen (sehr gut, gut, mittelmäßig, schlecht, sehr schlecht), wurden die Heranwachsenden hier aufgefordert, je nachdem was sie angekreuzt hatten, direkt ihre Erfahrungen mit der Krise zu beschreiben (z. B. „Was genau war für dich während der Schulschließungen besonders schwierig?“). Die Rate und die Ausführlichkeit der Antworten unterscheiden sich zwischen den Fragen stark. Beispielsweise antworten 276 Jugendlichen auf die Frage, was sie negativ an den Schulschließungen fanden, dagegen haben sich „nur“ 61 Jugendliche auf die Frage zu positiven Erfahrungen mit Schulschließungen bezogen.

Für die induktive Kategorienbildung haben wir in der Analyse Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet und in einem Verallgemeinerungsprozess abstrahiert (Mayring, 2015). Dazu wurden die Antworten der einzelnen Kinder und Jugendlichen durchgearbeitet und einer passenden Kategorie zugeordnet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die längeren Antworten der Jugendlichen konnten durch eine schrittweise Zusammenfassung gebündelt werden (Mayring, 2015). Für die Bildung des Kategoriensystems wurden mehrere Iterationsschleifen und Phasen der Reorganisation durchlaufen: Inhaltsähnliche Kategorien wurden gruppiert und zusammengefasst, zu Anfang breit ausgelegte Kategorien ausdifferenziert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Aus den zunächst gewonnenen Subkategorien bildeten wir schließlich fünf Hauptkategorien.

8.4 Zwischen Adaption und Krisendiagnose. Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung

In der folgenden Darstellung haben wir uns gegen eine in der qualitativen Inhaltsanalyse durchaus übliche tabellarische Erstellung des Kategoriensystems entschieden. Ausgewählte Textzitate zu den einzelnen Kategorien werden aber exemplarisch aufzeigen, für welche Kategorien welche Fälle und Antworten typologisch stehen (Kuckartz & Rädiker, 2022). In der induktiven Kategorienbildung konnten fünf Kategorien herausgearbeitet werden: Adaption; Verhäuslichung; Kulturelle Erfahrungen und Teilhabe; Sozialität, Anerkennung und Integration; Krisendiagnosen und -erklärungen.

8.4.1 Adaption

Adaption konnte qualitativ und auch quantitativ als eine entscheidende Kategorie für die Aneignung der Krise von Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet werden. Sie umfasst alle Antworten, die eine Anpassung an die neuen sozialen, zeitlichen und räumlichen Strukturen in einer pandemischen Situation (z. B. im Home-Learning) zum Ausdruck bringen. Folglich werden Belastungen aber auch Möglichkeiten der neuen „Zwangsautonomie" im Home-Learning sowie Entgrenzungen und eine Durchmischung (z. B. der Kommunikation) zwischen den öffentlichen (z. B. Schule) und privaten (z. B. Familie) Räumen thematisiert. Im Kern der Kategorie steht dabei sowohl bei den Kindern als auch bei den Jugendlichen die Frage nach der Assimilation der neuen Arbeits- und Lernformen. Eine Subkategorie stellt hier die eigenständige Neuorganisation des Tagesablaufs zwischen artikulierten Überforderungen auf der einen und der positiven Betonung neuer Gelegenheitsstrukturen bzw. Möglichkeitsräume auf der anderen Seite dar. Des Weiteren sind der Besitz bzw. das Einüben didaktisch-methodischer und metakognitiver Kompetenzen (Freiarbeit, selbstreguliertes Lernen) zentralthematisch, um – aus der Perspektive der Heranwachsenden – Home-Learning überhaupt umsetzen zu können. Insbesondere die Schüler*innen der weiterführenden Schulen verbinden mit Schulschließungen in erster Linie, dass sie für das eigene Lernen und die Lernerfolge selbst verantwortlich und dabei auf sich gestellt sind. Diese Responsibilisierungen, die im Zuge neoliberaler Steuerungsmechanismen auch im Präsenzunterricht nachgezeichnet werden (Kuhlmann & Thiersch, 2023), haben aus der Perspektive dieser Schüler*innen in der Krise zugenommen. Der überwiegende Teil der Schüler*innen äußert hier Probleme, z. B. in der Selbstorganisation des Lernens (Gymnasiastin, 15 Jahre: „Zu lernen komplett selbst zu arbeiten und die Aufgaben rechtzeitig fertig zu kriegen"), im selbstständigen Erledigen der Aufgaben (Grundschülerin, 9 Jahre: „Die ganzen Aufgaben zu schaffen"; Grundschülern, 8 Jahre: „Die Aufgaben ohne Lehrerin zu lösen") oder den Tagesablauf zu strukturieren (Gymnasiast, 11 Jahre: „Meinen Tagesablauf zu strukturieren und Freunde treffen/genug Sport zu machen"). Mitunter erfahren ältere Schüler*innen eine „Verdoppe-

lung“ von Schule, bei der sie morgens im Online-Unterricht lernen und am Abend selbstständig schulische Aufgabe lösen, wie es sich in diesem Ankerfall dokumentiert.

> „Es waren viel zu viele Aufgaben, sodass man mehrere Stunden an einem Fach saß und einen hat dann noch der ganze Kram von den anderen Fächern erwartet. Dann saß man oft noch nachts dran und da man keine Schule hatte hat man sich erlaubt die Aufgaben auf den Abend zu verschieben und morgens dann zur gewöhnlichen Schulzeit aufzuwachen, war dann wieder ziemlich schwer. Außerdem hat man nicht unbedingt Freunde in seinen Kursen die einen unterstützen. Zu viele Aufgaben neben Videokonferenzen“ (Gesamtschülerin, 18 Jahre).

Bei diesen Schüler*innen stellt sich insofern die Frage, wie sie das Wegbrechen institutioneller Räume und Praktiken in einer Krise kompensieren und bewältigen und eigene Arbeits- und Lernstrukturen aufbauen können. Im maximalen Kontrast zu den eben dargestellten Antworten artikulieren einige Schüler*innen auf die Frage, was sie an den Schulschließungen positiv fanden, aber auch, dass sie sich und ihren Alltag selbst strukturieren und sich somit vom starren und heteronomen Zeit- und Raumregime der Institution Schule ein Stück weit lösen konnten, wie es im folgenden Fallbeispiel deutlich wird.

> „Man konnte sich seine Zeit selber einteilen und war flexibler, in Bezug auf Pausen, aber auch mit der Einteilung der Aufgaben. Ich hatte mehr Zeit für Dinge, wofür ich sonst nicht so viel Zeit hatte, also ich hatte insgesamt ein bisschen mehr Freizeit“ (Gesamtschülerin, 16 Jahre).

Sie deuten die Krise als „Freiraum“, also ein Moratorium, das Möglichkeiten bietet, ein eigenständiges und -bestimmtes Leben ohne Verpflichtungen und Verbindlichkeiten zu führen (Gymnasiast, 18 Jahre: „Der Freiraum an Tagen, an denen man weniger zu tun hatte und die Selbstorganisation“; Gesamtschüler, 18 Jahre: „Viel Freizeit, weniger Verpflichtungen, kaum Stress“). Es werden insbesondere die freie Zeiteinteilung, die hohe Flexibilität und das eigenständige Bearbeiten der Aufgaben angesprochen. Zwar nennen einige Grundschüler*innen (6–10 Jahre) als Gewinn der Schulschließungen das Ausschlafen und im Einzelfall wird das Lernen nach Wochenplänen als hilfreich hervorgehoben, insgesamt kommen aber vor allem bei den Jugendlichen und den 10- bis 12-Jährigen diese Themen zum Ausdruck.

8.4.2 Verhäuslichung

Die Frage der Verhäuslichung, verstanden als ein die Kindheit bzw. Jugend prägender zivilisatorischer Rationalisierungsprozess, wird schon länger diskutiert. In der Kindheitsforschung wurde und wird Verhäuslichung vor allem im Kontext der Transformation von einer Straßen- zu einer mediatisierten Kinderzimmerkindheit (kritisch) diskutiert. Danach verlagerte sich in der modernen Gesellschaft die Lebenswelt der Kinder immer mehr in geschützte, aber zugleich isolierte Räume hinein (Zeiher, 1983; Zinnecker, 1990). In der Jugendforschung werden Verhäuslichungsprozesse mit einer

starken Orientierung an den Eltern und dem noch recht jungen Phänomen der Postadoleszenz beobachtet, womit Ablösungsprozesse von den Eltern im Zuge des Bildungsmoratoriums aufgeschoben oder blockiert werden (Zinnecker, 2000).

Auch für die in Muntermacher I befragten Kinder und Jugendliche sind Verhäuslichungsprozesse, gesteigert durch die Schulschließungen, bedeutsam. Kinder beklagen dabei die lokale enge Bindung an ihr häusliches Umfeld (Grundschüler, 9 Jahre: „Ich fand es doof, dass ich die ganze Zeit zu Hause bleiben musste") und heben die Kompetenzen ihrer Lehrer*innen in sozialer aber auch in fachlicher Hinsicht hervor (Grundschülerin, 8 Jahre: „Die Lehrerin kann besser erklären als Mama und sie hat mehr Zeit"). Jugendliche vermissen aufgrund der wahrgenommenen Verhäuslichung, obwohl der Kontakt über Medien bestand, in erster Linie ihre Peers. Hier wird sowohl der fehlende Kontakt zu den schulischen Peers als auch zu den außerschulischen Freund*innen bedauert, wie es sich in diesem Beispiel dokumentiert.

> „Das ich meine Freunde nicht (so oft) sehen konnte. Jeder hatte irgendwie so seinen Kram zu tun und wir verbringen normalerweise die meiste Zeit zusammen auf dem Weg zur Schule. Und während des B-Szenarios waren alle in der anderen Teillerngruppe" (Gymnasiastin, 16 Jahre).

Eine weitere Subkategorie von Verhäuslichung sind Konflikte in der Familie, z. B. aufgrund der Wohnverhältnisse oder einer insgesamt angespannten Situation. Sowohl Kinder als auch Jugendliche berichten von Konflikten und Streit als häusliches Erfahrungsmuster:

> „Alleine zu sein und zur selben Zeit immer wieder schrecklichen Streit zu Hause zu haben" (Gesamtschülerin, 19 Jahre).

> „Mehr Freiraum. Durch die lange und intensive Zeit zusammen gab es oft Reibereien und Streitigkeiten. Daher wäre ein wenig Freiraum wieder wünschenswert" (Gesamtschüler, 17 Jahre).

> „Wir hatten viel zu tun und ich habe viele Geschwister deswegen gab es manchmal auch Streit" (Grundschülerin, 9 Jahre).

Mitunter wird die soziale Verdichtung zuhause nicht direkt angesprochen, sondern an praktischen Problemen ablesbar:

> „Dass [es] oft laut war wegen dem Staubsauger" (Grundschülerin, 9 Jahre).

Die Corona-Krise wird hier belastend für die familialen Beziehungen wahrgenommen. Kinder und Jugendliche berichten bspw. auch von Streit zwischen den Eltern oder bekommen die psychosozialen Probleme der Eltern mit. Die Re-Familialisierung in der Corona-Krise führt zu einer Auseinandersetzung mit diffusen Beziehungsfragen, die regressiv eine Einsozialisation in universalistische Handlungs- und Rollenmuster blockiert und zugleich Bildung und Lernen stärker (wieder) zum Privatproblem macht. Einige Kinder und Jugendliche werten die Zeit mit der Familie

aber auch als positiven und unterstützenden Effekt der Corona-Krise und den damit verbundenen Schulschließungen:

> „viel Zeit mit der Familie zu verbringen
 es waren fast immer alle zuhause, sodass ich mich nie alleine gefühlt habe und ich konnte immer fragen wenn ich nicht weiter kam
“ (Gymnasiastin, 12 Jahre).

Insbesondere werden bei diesen Kindern und Jugendlichen mit Verhäuslichung eine Entschleunigung und Entspannung des Schulalltags verbunden, wie es in der Kategorie „Adaption“ bereits angedeutet worden ist. Insgesamt betrachtet, hat der Bedeutungsverlust der Straße als Spiel-, Bewegungs- und Lernort in der Corona-Krise aber einen Schub erfahren (z. B. in vorübergehenden Sperrungen von Spielplätzen) und die Heranwachsenden fühlten sich an einen Ort gebunden. Verhäuslichung als ein gesellschaftliches „Gestaltungsprinzip“, das darauf basiert, soziale Handlungen mit Hilfe dauerhafter Befestigungen voneinander zu isolieren und auf diese Weise stabile und berechenbare Handlungsräume zu schaffen“ (Zinnecker, 1990, S. 143), wird von den Kindern und Jugendlichen so überwiegend einschränkend wahrgenommen. Während Zinnecker im Zuge der sozialen Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft die Figur einer funktionalen Segmentierung von Kindheit und Kindern beschreibt, bedeutet die von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommene häusliche Enge und die damit verbundenen Belastungen aber, dass sich – bspw. durch digitale Medien ermöglicht – die „Lebensweltinseln“ (wieder) zusammenschieben und im Zuhause kulminieren.

8.4.3 Kulturelle Erfahrungen und Teilhabe

In kulturellen Räumen und Praktiken werden gesellschaftliche Strukturen in sozialen Interaktionen und Praktiken erfahren, gelebt und (re-)produziert (Rieger-Ladich, 2014). In dieser Hinsicht erleben, wie es die Analyse der Antworten zeigt, die Kinder und Jugendlichen eine doppelte Einschränkung: Sie beklagen nicht nur, dass ihnen kulturelle Räume und Praktiken (z. B. Theater, Kino, offene Jugendeinrichtungen) entzogen blieben, die eine Subkategorie bilden. Auch die Schule entfällt für sie – gerade für Heranwachsende aus sozial benachteiligten Milieus – als ein wichtiger Raum für außerunterrichtliche kulturelle Erfahrungen (z. B. Ausflüge, Feste). Für einige Kinder und Jugendliche stellen die kulturellen Aktivitäten einen Gegenpol oder eine Abwechselung zum schulischen Alltag dar. Auffällig ist, dass die meisten Kinder und Jugendlichen, obwohl zu dem Zeitpunkt die meisten kulturellen Einrichtungen wieder offen waren, im Wunschmodus verbleiben. Nur wenige haben ein persönliches Aufholprogramm, wie es in der folgenden Antwort deutlich wird, gestartet.

> „Wir haben eine Art Liste erstellt mit Dingen die wir diesen Sommer nachholen wollten. Ein paar Punkte haben wir schon abgeharkt aber vieles bleibt noch offen“ (Gymnasiast, 15 Jahre).

Insbesondere die eingeschränkte Mobilität verhindert aus Sicht der Kinder und Jugendlichen kulturelle Erfahrungen, die mit Reisen verbunden werden. Dabei muss subkategorial zwischen den kulturellen Räumen der Familie, der Schule und der Peers unterschieden werden. So fehlen im familialen Raum der Familienurlaub, aber auch vermeintlich kleinere Erlebnisse wie das Eis essen gehen, in der Schule Klassenfahrten und Ausflüge und mit den Peers Freizeiträume (z. B. Schwimmbad, Kletterhalle), um gemeinsame kulturelle Praktiken, die Zugehörigkeit herstellen, zu entfalten und zu teilen. Auffällig ist dabei, dass – bis auf einzelne Antworten zum gemeinsamen Drogenkonsum (z. B. Kiffen, Alkohol) – keine subkulturellen Praxen und Vergemeinschaftungsformen thematisiert und fast ausschließlich gesellschaftlich etablierte und akzeptierte Kulturräume genannt werden. Bei den jüngeren Kindern richten sich Wünsche dabei insbesondere an schulisch organisierte Angebote:

> „Einen Ausflug machen zum Spielplatz oder sonst irgendwohin" (Grundschüler, 8 Jahre).

Bei älteren Kindern und Jugendlichen spielen peerkulturelle Räume eine bedeutende Rolle:

> „viel verabreden und coole sachen unternehmen wie ins freibad oder aktraktionen wie freitzeits parks oder auch andere sachen wie in die stadt fahren" (Gesamtschülerin, 11 Jahre).

Vor allem bei den Fragen zu den Wünschen (z. B. „Was würdest du dir für zu Hause wünschen?") verweisen die Antworten der Kinder und Jugendlichen auf Forderungen nach einer Öffnung von Kultureinrichtungen und uneingeschränkten Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe. Hierin drückt sich ein starkes Verlangen nach einer Wiederherstellung bekannter Handlungsroutinen aus (Oberschüler, 13 Jahre: „Endlich wieder Normalität und wir würden mal wieder ins Schwimmbad gehen oder was anderes"). Dabei wird in den Antworten deutlich, wie gerade gemeinsame kulturelle Praktiken bei Kindern und Jugendlichen für Normalität und Sinnstiftung stehen und diese darin hergestellt werden. Besonders Jugendliche äußern sehnsüchtig, wieder Möglichkeiten der Teilhabe zu erhalten.

> „Dass man in der Schule keine Masken benötigt,
Dass man zum ersten Mal eine große Party feiern kann" (Gesamtschülerin, 15 Jahre).

Wie hier deutlich wird, sprechen einige Kinder und Jugendliche in diesem Zusammenhang auch die kulturellen Dimensionen der Schutzmaßnahmen wie z. B. die Maskenpflicht an. Die Maske steht symbolisch für einige Kinder und Jugendlichen in einem doppelten Sinn einerseits für die Einschränkungen im Alltag, andererseits für den damit einhergehenden kulturellen Wandel. Folglich artikulieren die Heranwachsenden auch die Herausforderung, diese neuen Alltagspraktiken und Rollen und darin enthaltene Normen und Erwartungen anzunehmen und sich anzueignen.

8.4.4 Sozialität, Anerkennung und Integration

Ein weiterer zentraler Themenkomplex für Kinder und Jugendliche in der Krise sind die sozialen Beziehungen. Mit Sozialität fassen wir die Subkategorien soziale Anerkennung und Integration zusammen. Kindern und Jugendlichen haben dabei nicht nur die Kontakte zu Lehrer*innen und zu Gleichaltrigen gefehlt, sie artikulieren darüber hinaus das Problem, dass soziale Zugehörigkeit und Teilhabe in sozialer Interaktion über gemeinsame Praktiken und Diskurse nicht hergestellt werden konnten. Es zeigt sich deutlich, wie besonders junge Menschen auf Sozialität angewiesen sind und sich als soziale „Wesen" verstehen. So wird – mitunter sehr leidvoll – auf fehlende Perspektivübernahmen und sozio-emotionale Bezugnahmen verwiesen.

Die Subkategorie „Gefühle der Desintegration und Einsamkeit" dokumentieren sich in Darstellungen zu den Erfahrungen der Isolation, die auf den Punkt gebracht als „sozialer Entzug" wahrgenommen werden. Insofern äußern einige Jugendliche massive psychosoziale Beschwerden.

> „Keinen oder wenig Kontakt zu anderen. Freunde sind mir sehr wichtig. Ich habe mich oft allein gefühlt und hatte auch öfter Probleme mit leichten Depressionen" (Oberschülerin, 16 Jahre).

Einige Kinder und Jugendliche schildern in den Antworten, wie schwer es für sie ist, soziale Freundschaftsbeziehungen nach den Schulschließungen wiederherzustellen. Die Krise drückt sich für diese Heranwachsenden vor allem im Verlust der bzw. im Kampf um die bestehenden Freundschaften aus.

> „Ein paar Freundinnen haben während der Coronazeit neue Freundinnen gefunden. Ich bin eher ruhig und deshalb noch nicht wieder so richtig mit dabei. Außerdem hat mir eine Freundin gesagt, dass sie nicht mit mir in ein Zelt möchte im Zeltlager. Da habe ich geweint, weil ich das erste Mal mitfahre und mich angemeldet habe, weil ich wieder mehr Kontakt mit ihr möchte" (Gymnasiastin, 12 Jahre).

Andere wiederum konnten konkrete Freundschaftsbeziehungen außerhalb der Schule in der Krise aufrechterhalten, beklagen aber, dass während der Schulschließungen die Einbindung in die soziale Gemeinschaft gefehlt habe und sie damit relevante Sozialisationserfahrungen nicht machen konnten. Dabei werden der institutionelle Ort der Schule und die Welt der Peers verknüpft („das ich immer zuhause lernen musste und mich nie mit den anderen getroffen habe" (Grundschüler, 9 Jahre)).

Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen in Muntermacher I vermisst somit nicht so stark die außerschulischen Peers in der Freizeit, sondern moniert ein Wegbrechen der rollenförmigen Beziehungen in der Schule, die für die Ablösungs- und Individuationsprozesse, aber auch die Moralentwicklung von Bedeutung sind (vgl. Thiersch in Kapitel 9 in diesem Band, Fall Helena). Somit verschieben sich die Erfahrungs- und Bildungsräume der Kinder und Jugendlichen von intragenerationalen Peer-Kontexten hin zu intergenerational geprägten Räumen (Unterricht, Familie). Die weitere Betonung auf den fehlenden Face-to-Face Austausch deutet auf ein großes

Bedürfnis nach sozialen Aushandlungsprozessen in der Krise. Stellt das wechselseitige Anerkennungs- bzw. (Re-)Adressierungsgeschehen, in dem sich Menschen wechselseitig hervorbringen und Zugehörigkeiten stiften, eine zentrale Voraussetzung und Bedingung für die soziale Konstitution und das soziale Wohlbefinden des Menschen dar (z. B. Ricken, 2013), dann geht dessen Einschränkung mit massiven Belastungen und psychosozialen Beschwerden gerade für Kinder und Jugendliche einher (vgl. auch die Kategorie Krisendiagnosen).

8.4.5 Krisendiagnosen und -erklärungen

Für uns ein durchaus überraschender Befund ist die Kategorie „Krisendiagnosen und -erklärungen". Wir konnten herausarbeiten, wie auch Kinder und Jugendliche Erklärungsansätze für die persönliche und gesellschaftliche Krise entwickeln und sich hier auf Narrative und Erklärungsfolien aus dem öffentlichen Diskurs (medizinisch-epidemiologisch, psychisch und physisch, politisch, wirtschaftlich, sozial etc.) beziehen. Sie beherrschen die medialen, politischen und wissenschaftlichen Begriffe und Sprachmuster der Corona-Krise, übertragen diese auf ihre Lebenswelt und sind insofern krisensprachlich sozialisiert (Hafeneger, 2023). So sehen sich einige Schüler*innen angesichts der Schulschließungen selbst auch im Homeoffice oder kennen sich mit den Maskenregeln aus.

> „Klar, manche sind auch gut im Homeoffice zurechtgekommen, so auch ich gegen Ende hin, aber das war für lange Zeit bei keinem der Fall" (Gesamtschüler, 17 Jahre).

Zugleich ist auffällig, wie besonders Kinder und Jugendliche die Einschränkungen und Folgen unter dem Schlagwort „Corona" subsumieren und als Ursache für Belastungen und Leiden adressieren bzw. verantwortlich machen (Gesamtschüler, 12 Jahre: „Mit Freunden ohne Corona"; Gymnasiastin, 13 Jahre: „Dass Corona bald ein geringer Teil im Leben ist"). Insgesamt haben wir mit Krisendiagnosen und -erklärungen eine vielschichtige Kategorie, die die Krise auf der Ebene der Gesellschaft und ihrer Sozialisationsräume (Schule, Familie, Peers) oder der eigenen Gesundheit identifiziert. Beispielsweise dokumentieren sich in den Antworten auch gesellschaftliche Krisendiagnosen, die sich auf einen Aufholbedarf in der Digitalisierung und ein schlecht ausgebautes kommunales Internetnetz beziehen oder ein fehlendes Krisenmanagement monieren. Damit verbunden gehen als Subkategorien Normalitätswünsche der (Wieder-)Herstellung bekannter Handlungsroutinen oder der psychosozialen Gesundheit einher. Konkret wird auch in den qualitativen Muntermacher-Daten deutlich, dass die gesellschaftliche Krise für viele zu einer persönlichen Krise wurde. Vor allem bei den Jugendlichen kommen in vielen Antworten Selbstdiagnosen wie „Burnout", „Stress", „wenig Energie", „körperliche Beschwerden", „Müdigkeit", „Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme" und „Depressionen" zum Ausdruck. Gerade diese selbst zugeschriebenen psychischen und physischen Krisensymptome werden – auch

in ihrer diagnostisch-fachterminologischen Sprachlichkeit – kaum relativiert und erhalten auf sinnstruktureller Ebene einen absoluten Charakter für das Selbst.

8.4.6 Differenzen zwischen Kindern und Jugendlichen

Die fünf beschriebenen Kategorien konnten wir sowohl in Antworten von den Kindern als auch von den Jugendlichen herausarbeiten. In der Darstellung der Krisenaneignung zeigten sich aber bereits erste Differenzierungen zwischen Kindern und Jugendlichen, die im Folgenden nun noch einmal systematischer und expliziter anhand von drei Vergleichskriterien (Krisenwahrnehmung und -artikulation, Krisenräume und Krisenbearbeitung), die sich explorativ in der Komparation herauskristallisiert haben, festgehalten werden sollen.

8.4.6.1 Krisenwahrnehmung und -artikulation

Mit Krisenwahrnehmung soll zum Ausdruck kommen, dass sich das reale Krisenerleben zwischen Kindern und Jugendlichen unterscheidet. In den Blick kommen unterschiedliche Aspekte der Krise. Die befragten Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren machen hier Erfahrungen unmittelbarer Kriseneffekte und übersetzen viel stärker als Jugendliche Diskurse und Einschränkungen der Krise in ihre Sprache und Lebenswelt. Diese Übersetzungsleistungen müssen als eine zentrale Herausforderung für Kinder in Krisen betrachtet werden. Sie thematisieren somit recht ungefiltert, wie sie persönlich und direkt von Maßnahmen betroffen, eingeschränkt und belastet waren (z. B. Grundschülerin, 9 Jahre: „Das es oft laut war wegen dem Staubsauger"), aber auch, wie sie davon profitierten (z. B. Grundschüler, 8 Jahre: „Dass ich zocken durfte"). In beiden Fällen wird dabei deutlich, dass in der Wahrnehmung der Kinder die Krise etwas Äußerliches bleibt, die sie an externen Ursachen festmachen und für die es gleichsam Verantwortliche für Maßnahmen und Einschränkungen gibt. In den Antworten finden sich damit stark verkürzte Zuschreibungen, mitunter auch Anklagen und Kritik (Grundschüler, 9 Jahre: „Dass sie verstehen man kann nicht immer alles sofort lernen. Sie machen uns Angst mit den Coronaregeln. Ich bin ein Kind und nicht eine Maschine").

Jugendliche nehmen, unabhängig davon, ob sie gut oder schlecht durch die Krise kommen, dagegen die Krise bereits in ihrer moralischen, ethischen und gesellschaftlichen Komplexität wahr und schließen unmittelbar an öffentliche Diskurse an. Die Krise stellt für sie einen Impuls für Selbstreflexivität und -positionierungen dar, wie es sich in den mitunter recht langen Antworten dokumentiert (vgl. Thiersch in Kapitel 9 in diesem Band). Die Effekte von Krisen im Allgemeinen und der Corona-Krise im Besonderen (z. B. Schulschließungen) bringen eine gesteigerte Auseinandersetzung mit Identitätsfragen, der Adoleszenzkrisenbewältigung und dem Bewährungsproblem für sie mit sich. Handlungspraktische Individuationsprozesse eines Bildungsmoratoriums modifizieren sich in Krisenzeiten. In der Corona-Krise ist dies für Jugendliche in Muntermacher I vor allem die Frage, wie sie ohne die haltgebende Rollenstruktur

der Schule ihren Alltag organisiert bekommen und wie sie sich von diesen bekannten schulischen Normen und Anforderungsstrukturen ablösen und eigene Ordnungen entwickeln können. Jugendliche sind somit in der Krise im Besonderen herausgefordert, Selbst- und Weltentwürfe zu entwickeln.

8.4.6.2 Krisenräume

Mit Krisenräumen meinen wir mehr als Vorstellungen eines physischen Container-Raums und fokussieren auf die Relationen zwischen den sozialen und gegebenen Räumen. Der eingeengte und begrenzte Raum in der Corona-Krise nimmt, wie bereits deutlich wurde, Einfluss auf die Akteur*innen, auf ihre sozialen Beziehungen und ihre Alltagsorganisation. Umgekehrt wird der Raum durch eine andere Organisation der Sozialbeziehungen neu angeordnet (z. B. Einrichtung von Homeoffice im Wohnzimmer). Krisenräume sind aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen somit auch die sozialen Räume, in denen sie sich die Schulschließungen aneignen, die für sie zur Herausforderung werden, die sie aber auch als Bildungs- und Möglichkeitsräume für sich gestalten können.

Der zentrale Krisenraum für Kinder ist die Familie. So wird in den Antworten deutlich, dass Bilder und Haltungen zur Krise über die Familie vermittelt werden. Besonders herausgehoben wird, dass man viel Zeit mit der Familie hatte, aber auch, dass es zu Konflikten innerhalb des familialen Raums kam:

> „Das es unter uns Geschwistern nicht mehr so oft Streit gibt und sie einen mehr respektieren, so dass man sich Zuhause wohler fühlt“ (Gymnasiastin, 12 Jahre).

Nach der Familie werden die Peers als wichtigster Sozialraum genannt. Im Kontrast zu den Jugendlichen, die das Fehlen konkreter Vergemeinschaftungspraktiken beklagen, drücken Kinder diesbezüglich eher emotionale Befindlichkeiten aus (Gesamtschülerin 11 Jahre: „Meine Freunde nicht zu sehen war traurig“; Grundschülerin, 9 Jahre: „Ich habe meine Freunde vermisst“).

Für Jugendliche ist die Schule der zentrale Krisenraum. Sie setzen sich im Vergleich zu den Kindern viel häufiger und viel ausführlicher damit auseinander, welche Probleme, Belastungen aber auch Vorteile sie durch Home-Learning und veränderte Tagesstrukturen haben. Es werden vor allem die Änderungen dieser regulativen Struktur problematisiert. Sie nehmen die Welt wieder stärker als einen absoluten, wenig gefüllten und stark begrenzenden Container-Raum wahr. Hier zeigt sich, wie sie sich – biografieanalytisch betrachtet – an institutionellen Ablauf- und Ordnungsmustern orientieren (Schütze, 1981). Danach werden die Peers als zweitwichtigster Raum thematisiert („Mit Freunden einfach draußen sein, feiern etc.“). Einer Gruppe von Jugendlichen sind dabei auch „Freiräume“ bedeutsam, um sich frei entfalten zu können (vgl. auch Kategorie Verhäuslichung).

8.4.6.3 Krisenbearbeitung

Schließlich konnten wir deutliche Unterschiede ausmachen, wie Kinder und Jugendliche mit der Krise umgehen. Hier sind Differenzen deutlich geworden, ob die Krise stärker in der inneren Welt bearbeitet oder ob sie externen Ursachen zugeschrieben wird. Diese Bearbeitungsformen sind in Krisenphasen von besonderem Interesse, weil sich mit ihnen die Frage der Aneignung der Krise und der (Wieder-)Herstellung von (biografischer) Handlungsfähigkeit stellt. Gemeint sind die Argumentationen, Eigentheorien und Bewertungen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit den heteronomen Anforderungen in der Krise.

Die Gründe für das eigene Frustrationserleben werden von Kindern im direkten Lebensumfeld und seinen Akteur*innen verortet. Die Krise wird im Unterschied zu den Jugendlichen weder vor der Folie komplexer gesellschaftlicher Solidaritätsketten verhandelt noch wird eine Auseinandersetzung in der Innenwelt mit der Krise deutlich. Der Krise wird damit nicht aktiv begegnet. Sie sehen sich somit stärker als die Jugendlichen der Krise und ihren Folgen ausgesetzt:

> „Ich musste in die Notbetreuung, weil meine Eltern beide arbeiten. Dort musste ich meine Hausaufgaben ganz allein machen. Das hat überhaupt keinen Spaß gemacht. Ich hasse die Notbetreuung“ (Grundschüler, 8 Jahre).

Bei Jugendlichen geht das Verständnis und die Akzeptanz für die Maßnahmen im Außen mit einer gesteigerten Arbeit am Selbst einher (Deppe, 2020), wie es sich in den Selbstdiagnosen und den Selbstproblematisierungen zeigt (vgl. Beitrag Thiersch in Kapitel 9 in diesem Band). Im Kontrast zu den Kindern erfahren Jugendliche derartige Krisen in ihrer Vielschichtigkeit. Dies führt dabei, das sehen wir vor allem in den längeren Antworten, zur Reflexion über die eigene Person. Jugendliche setzen sich in ein Verhältnis zur Krise und positionieren sich dazu, indem sie auf Themen aus dem öffentlichen Diskurs zur Krise und zu den Schulschließungen (z. B. Homeoffice) rekurrieren und so Krisennormalität für sich herstellen.

8.5 Subjektbildung und Verantwortung in der Krise – Erziehungswissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse

Unsere bildungstheoretische Perspektive verweist auf ein nicht triviales Verhältnis zwischen unterschiedlichen Orientierungen im Umgang mit Corona. Bildungspolitische Interessen richten sich – mit guten Gründen – auf die Diagnose von Corona-Folgen sowie auf Strategien, diesen Folgen zu begegnen, und die Aufmerksamkeit organisationsbezogener bzw. professionsbezogener Forschung gilt – auch dies zurecht – maßgeblich den Einschränkungen durch die Pandemie, den Reaktionen auf organisationaler Ebene bzw. auf der Handlungsebene sowie den bleibenden Herausforderungen. Gemeinsam ist diesen Perspektiven, dass sie pädagogische Organisationen in ihrer Ausrichtung auf Kinder aufgreifen und auf die eine oder andere Weise danach fragen, wie sich die dort gegebenen oder zu schaffenden Bedingungen

auf Kinder und Jugendliche auswirken (werden). Bildungstheoretisch orientierte Forschungszugänge, an die wir in diesem Beitrag angeschlossen haben, betonen demgegenüber die aktive Beteiligung des Subjekts an der Gestaltung der eigenen Umstände und dem Verhältnis zu diesen Umständen. Hier geht es also um die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf ihre pädagogische Umwelt: Wie nehmen sie ihr Handeln und Aufwachsen in diesen Lebenswelten, gerade auch im Zusammenhang mit anderen Bildungsräumen, wahr? Dabei, das ist anzumerken, schließen sich diese Perspektiven nicht wechselseitig aus und in beiden sind die Stimmen der betroffenen Kinder und Jugendlichen von essenzieller Bedeutung. Vor allem aber ist zu betonen, dass sie beide erforderlich sind. Sowohl die Frage, wie mit den Folgen von Corona im Bildungssystem umzugehen ist, als auch die Frage, wie die Kinder und Jugendlichen selbst mit ihrer Situation umgehen, ist jeweils drängend. Wichtig erscheint uns, dass Erziehungswissenschaft das Mandat für beide Fragen hat und dass darauf zu achten ist, dass nicht der bestehende Handlungsdruck bestehende Erkenntnisinteressen verdeckt.

Was können wir nun abschließend aus einer Perspektive schlussfolgern, die auf die Subjektbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Krise abzielt, und welche Erkenntnisse sind auf der Grundlage der Analysen festzuhalten? Wie deutlich wurde, eröffnete der Fragebogen in Muntermacher I den befragten Kindern und Jugendlichen über die Beschreibung der Krisenphänomene hinaus die Möglichkeit, die damit einhergehenden Ängste und Sorgen sprachlich artikulieren zu können, auch wenn die Selbst- und Weltbeschreibungen der Kinder und Jugendlichen unterschiedlich elaboriert zum Ausdruck kommen. Heranwachsende (be)klagen (sich) aber nicht nur über diese Verschiebungen, einige von ihnen sehen in der Krise auch positive Seiten und Möglichkeitsräume für das Selbst.[1] In dieser Auseinandersetzung und Positionierung können sie die Erfahrungen mit und in der Krise für sich interpretieren, ihr somit Bilder, Bedeutungen und Sinn zuschreiben, sich diese aneignen oder zurückweisen und somit sprachlich ihr Selbst ausdrücken. Ist der Mensch im Anschluss an Taylors Sprachkonzept darauf verwiesen, sich selbst und die Welt auch sprachlich zu konstituieren, dann waren diesbezügliche Artikulationen und Aneignungen in der Corona-Krise in besonderer Weise gefordert, fehlten dafür entsprechende Sprach- und Handlungsroutinen nicht nur bei Kindern und Jugendlichen. Einer krisenhaften Konstellation wohnt theoretisch – unabhängig, ob man sie kollektiv oder individuell erlebt und ob man diese normativ als gut oder schlecht bewertet – ein transformatorisches Bildungsmoment insofern inne, dass damit neue Bilder über das Selbst und die Welt hervorzubringen sind. Die für eine „neue Welt" stehenden Präventions- und Schutzmaßnahmen in der Corona-Krise gehen – wie die

1 Erklärungen für die Deutungsunterschiede konnten hier angesichts des Datenmaterials nicht in den Blick kommen. Die rekonstruktive Analyse der längeren Antworten der Jugendlichen verweist aber darauf, dass die negative wie positive Wahrnehmung der Krise im Zusammenhang mit den grundlegenden Orientierungen und Haltungen steht (vgl. Thiersch in diesem Band).

Auswertung und Kategorienbildung zeigen – aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen dabei mit Anpassungsanforderungen, Verhäuslichungsprozessen, existenziellen Sozialitäts- und Kulturfragen sowie Selbst- und Weltdiagnosen einher. Diese Kategorien lassen zwar keine Aussagen darüber zu, welche revidierten Vorstellungen über Bildung die Krise hervorgerufen hat, wie sich die Bildungsverläufe der Kinder und Jugendlichen entwickeln und Bildungsprozesse nachhaltig verhindert, aufgeschoben oder auch angestoßen werden. Derartige Fragen, die letztlich auch die Sprachbilder der Krise als „Katalysator" oder „Brennglas" berühren, wären mit anderen Daten und methodischen Ansätzen zu beantworten und ließen sich erst mit einigem zeitlichen Abstand beurteilen. Allgemein lässt sich aber ableiten, dass sich die Kinder und Jugendlichen aktiv und inhaltlich-kategorial, vergleichbar mit den Diskursarenen der Erwachsenenwelt, mit einem primär medizinischen, für sie aber vor allem einem sozialen und kulturellen Phänomen der spätmodernen Gesellschaft auseinandersetzen. Diese bringt neben sozialer Beschleunigung, Optionsvielfalt und Innovation auf der einen – insbesondere in der Krise – (Selbst-)Kontrolle, Verlustängste und Erschöpfungen auf der anderen Seite hervor (Reckwitz & Rosa, 2021). Auch wenn diese Einschränkungen und Verluste vorübergehend in den Lockdowns erfahren worden sind, dann haben die Kinder und Jugendlichen doch in der Krise entschieden erlebt, dass diese nun auch das Bedingungsgefüge ihres Daseins darstellen können. Die Antworten deuten zumindest darauf, dass Isolation, Grenzen und Kontrollen die Werte und Lebensstile der modernen Gesellschaft (Freiheit, Autonomie, Fortschritt, Wachstum etc.) in Frage stellen und in dieser Optik als Regression wahrgenommen werden. Dabei wurde deutlich, dass im Vergleich von Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger ähnliche Themen in der Krise bearbeitet werden. Die Inhalte und Bilder der Artikulation in Bezug auf eine andere Welt sind somit sehr vergleichbar. Differenzen zeigen sich aber in den Artikulationsweisen und somit in der sinnstiftenden Aneignung der Krise, die entwicklungs- und sozialisationstheoretisch begründet werden können. Während Kinder die Reglementierungen ihres Lebens stärker als Beeinträchtigungen ihres direkten Lebensumfelds erfahren und mit ihrer Frustration Akteur*innen ihres Umfeldes (Eltern, Lehrer*innen) direkt adressieren, ist die Positionierung der Jugendlichen, sich in der Identitätsentwicklung befindend, abstrakter, reflexiver und suchender nach innen gerichtet. Als Adoleszente setzen sie sich mit den Gefühlen und Gedanken Anderer in komplexeren Formen der Perspektivenübernahme auseinander und setzen diese in Relation zum eigenen Leben (vgl. Beitrag Thiersch in Kapitel 9 in diesem Band).

Wenn man aus einer bildungstheoretischen Perspektive diese Aneignungen von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt, dann wurde in der Corona-Krise mit den medizinischen und epidemiologischen Präventionen, aber vor allem für beide Entwicklungs- und Lebensphasen schlussendlich ein ambivalentes soziales und pädagogisches Modell für die Subjektbildung hervorgebracht. Sie artikulieren – bei allen Differenzen – in den Antworten hier eine für sie paradoxe Situation in der Krise: Zum einen fühlen sie sich angesichts gesellschaftlicher Maßnahmen und Einschränkungen als Subjekte massiv in ihrer Mobilität und Freiheit eingeschränkt, auf sich gestellt und

vereinsamt. Insbesondere thematisieren sie das Wegbrechen haltgebender organisationaler Strukturen, sozialer Anerkennungsbeziehungen und kultureller Räume, mit denen Ungewissheiten für das eigene Selbst einhergehen. Zum anderen erfahren und erleben sie in der Krise eine enorme Verantwortungszuschreibung der Selbstführung und -kontrolle in ihrem Alltag und sind mit der Herausforderung konfrontiert, das organisationale Vakuum in der Corona-Krise (z. B. zeitlich, inhaltlich, sozial) eigenverantwortlich zu füllen. Die Artikulationen der Kinder und Jugendlichen enthalten so Bilder, die eine Übersetzung von und ein Ringen mit diesen Responsibilisierungen zum Ausdruck bringen. Sie sind (bildungs-)theoretisch insofern im Lichte von sozialer und individueller Verantwortung zu betrachten und im wieder belebten Verantwortungsdiskurs zu Erziehung und Bildung zu deuten (z. B. Witte, 2017; Kuhlmann, 2023). Hat man für das pädagogische Feld historisch dabei Typen der einordnenden, aushandelnden und antwortenden Verantwortung der Pädagog*innen herausgearbeitet (Kuhlmann & Ricken, 2019), scheint diese in der gesellschaftlichen (Corona-) Krise eine neue Dimension zu entwickeln. Danach werden Risiken, Scheitern und Bewältigung in der Krise aus Sicht der Kinder und Jugendlichen – trotz der gesellschaftspolitischen Appelle (z. B. „Zusammen gegen Corona") – individualisierend-responsibilisierend gesteuert (Vogelmann, 2014; Kuhlmann & Ricken, 2017). War das Ziel der (schulischen) Erziehung lange Zeit – normativ und tugendethisch – eine Eigenverantwortung für die eigene Lebensführung durch eine einordnende und aushandelnde Verantwortung bei Heranwachsenden auszubilden (Kuhlmann & Ricken, 2019), wird sie nun zur Voraussetzung des Lernens in der Krise, und das, obwohl zugleich Pädagog*innen angesichts der Vielzahl gesellschaftlicher Herausforderungen gesteigert als verantwortlich für die „Bedingung des Anderen und dessen Werden" (ebd., S. 242) adressiert werden. Angesichts der Ungewissheit in der Krise steigert sich die Verantwortungsparadoxie für sie, „im Akt des Antwortens die Zukunft des Kindes im Sinne des antizipierten Wohls immer auch vorweg nehmen zu müssen, was nicht wirklich vorweggenommen werden kann, und sich für diese Vorwegnahme vor diesem werdenden Ich (auch rückblickend) verantworten zu müssen" (Kuhlmann & Ricken, 2019). Subjektivierende Machtverhältnisse und die Selbstverpflichtung als ein autonomes Subjekt bringen Heranwachsende und auch Pädagog*innen somit dazu, sich zwischen Beherrschung und Selbstkontrolle als verantwortlich wahrzunehmen (Wimmer, 1992). Unsere Analysen verweisen darauf, die Frage der Verantwortung und damit verbundene Zuschreibungen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche (wieder) stärker – und nicht „nur" auf die Corona-Krise bezogen – in die bildungs-, aber auch gesellschaftstheoretische Diskussion aufzunehmen. Die Kinder und Jugendlichen zeigen mit ihren Antworten in Muntermacher I, welche zentrale Bedeutung diese Frage hat.

Literatur

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie.* Universitätsverlag Hildesheim. https://hilpub.uni-hildesheim.de/entities/publication/64410351-f4d5-40a2-bdd6-d33711c16c14/details

Balzer, N., Beljan, J. & Drerup, J. (Hrsg.). (2020). *Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.* Mentis. https://doi.org/10.30965/9783957437242

BMFSF 2020 (Hrsg.). (2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung im April und Mai 2020.* https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163136/fdc725b0379db830cf93e0ff2c5e51b5/familien-in-der-corona-zeit-allensbach-data.pdf

Böttger, T. & Zierer, K. (2021). Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler*innen im In- und Ausland. Ein narratives Review. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?* (S. 39–58). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589.02

Bröckling, U. (2008). Vorbeugen ist besser … Zur Soziologie der Prävention. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, *1*(1), 38–48. https://doi.org/10.1524/behe.2008.0005

Deppe, U. (2020). Die Arbeit am Selbst. Eine systematische Betrachtung der theoretischen Positionen und empirischen Befunde zu Karrieren an herausgehobenen Bildungsorten und erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_1

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993315.01

Hafeneger, B. (2023). Aufwachsen in Krisenzeiten: Jugendliche zwischen Klimakrise, Pandemie und Krieg. *Journal für politische Bildung*, *13*(1), 40–45. https://doi.org/10.46499/2232.2628

Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D. & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona?: Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996033

Holst, H., Fessler, A. & Niehoff, S. (2021). Die Pandemie als doppeltes Brennglas – Corona und die Wiederkehr der Klassengesellschaft. *AIS-Studien*, *14*(2), 83–97.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0

Krause, S., Breinbauer, I. M. & Proyer, M. (2021). *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5889

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methode* (5. Aufl.). Beltz.

Kuger, S., Haas, W., Kalicki, B., Loss, J., Buchholz, U., Fackler, S., Finkel, B., Grgic, M., Jordan, S., Lehfeld, A.-S., Maly-Motta, H., Neuberger, F., Wurm, J., Braun, D., Iwanowski, H., Kubisch, U., Maron, J., Sandoni, A., Schienkewitz, A. & Wieschke, J. (2022). *Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie.* wbv.

Kuhlmann, N. (2023). „Verantwortung" als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Beltz Juventa.

Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2017). Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.), *Verantwortung. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 127–153). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657785766_009

Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2019). Verantwortung und Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 236–243). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_30

Kuhlmann, N. & Thiersch, S. (2023). Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *69*(1), 54–66. https://doi.org/10.3262/ZP2301054

Lipkina, J. (2022). „Wie viel Transformation braucht Bildung?" Erweiterungen und Öffnungen des bildungstheoretischen Diskurses im Anschluss an Charles Taylor. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs* (S. 123–137). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_8

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic. Results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Front. Public Health* 11:1129073. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073

Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.). (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp.

Reinhold, S. & Brendel, P. (2022). *„Brennglas Corona". Lokale Integrationsarbeit in Zeiten einer globalen Pandemie*. Robert Bosch Stiftung.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.69

Rieger-Ladich, M. (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 66–84). Beltz Juventa.

Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung.

Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (StäwiKo) 2021. *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen. Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf

Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier: Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Suhrkamp.

Vogelmann, F. (2014). *Im Bann der Verantwortung*. Campus.

Wimmer, K.-M. (1992). Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In H. Peukert, K. Mey-

er-Drawe & J. Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion* (S. 151–180). Deutscher Studienverlag.

Witte, E. (2017). Verantwortung in Erziehung und Bildung. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Sombetzki (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 667–680). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_34

Zeiher, H. (1983). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz, P. Buechner & M. Fischer-Kowalski (Hrsg.), *Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176–195). Beltz.

Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In I. Behnken (Hrsg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation* (S. 142–162). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95539-5_8

Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 36–68). Beltz.

9 Selbstpositionierungen und Bewältigungsformen von Jugendlichen in Krisen

Sozialisationstheoretische Einbettungen und typologische Bestimmungen

Sven Thiersch

Abstrakt: Krisen sind konstitutiv für die moderne Gesellschaft und die Adoleszenzphase. Ging man sozialisationstheoretisch lange von einer Kontinuität der gesellschaftlichen Bedingungen aus, sind zunehmend die Erfahrungen von Jugendlichen in einer Multikrisengesellschaft, die selbst mit Ungewissheiten und Umbrüchen konfrontiert ist, empirisch und theoretisch zu würdigen. Der Beitrag fragt am Beispiel der Corona-Krise danach, wie die im Kontext von Muntermacher I befragten Jugendlichen eine gesellschaftliche Krise wahrnehmen und bewältigen und welche Selbstpositionierungsprozesse im Zusammenspiel von äußerer Krisenindukt ion und innerer Krisenbearbeitung zum Ausdruck kommen. Anhand von exemplarischen Fallstudien werden vier Typen beschrieben: die Ohnmacht in der Ordnungskrise, der Aufschub in der Entbehrungskrise, der Protest in der Benachteiligungskrise und die Aneignung in der Ermöglichungskrise.

Schlagwörter: Adoleszenz; Bewältigung; Gesellschaft; Jugend; Krise; Sozialisation

9.1 Einleitung

Im Zusammenhang mit aktuellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie dem Klimawandel und der Zerstörung der Biodiversität, den geopolitischen Konflikten (z. B. Krieg in der Ukraine) oder den epidemischen Gefahren (z. B. Corona-Pandemie) wird im öffentlichen Diskurs der Begriff der Krise beansprucht (Lessenich, 2022; Reckwitz & Rosa, 2021). Einerseits werden damit die tiefen, bis in die Lebenswelt hineinreichenden Folgen der Einschränkungen und Maßnahmen, die alle Menschen betreffen, überhaupt beschreibbar. Andererseits kann mit dem Krisenausdruck gesellschaftspolitisches Handeln und Entscheiden bearbeitet und begründet werden. Der Krisenbegriff war bezogen auf die Corona-Pandemie bereits eine Übersetzung eines neuen medizinischen Phänomens bzw. Problems mit der Bezeichnung SARS-

CoV-2-Virus in ein soziales Phänomen gesellschaftlicher Kommunikation und Konstruktion.[1] Die verwaltende Exekutive der verunsicherten Gesellschaft verhängte auch gegenüber jungen Menschen mit Schließungen von Bildungseinrichtungen und Kontaktbeschränkungen Maßnahmen, die fundamentale Auswirkungen auf ihre Alltagspraktiken und insofern auf ihre Sozialisations-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse hatten. Jugendliche, die sich ohnehin in einer sensiblen Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter befinden, sehen sich in gesellschaftlichen Krisenzeiten aufgrund eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten und fehlender Perspektiven verstärkt Herausforderungen ausgesetzt. Zugleich sind Krisen für sie aber immer auch Möglichkeitsräume der Entstehung neuer Welt- und Selbstentwürfe (King, 2013).

Aus einer Sozialisationsperspektive wird im folgenden Beitrag argumentiert, dass Krisen für die Adoleszenzphase und die Gesellschaft theoretisch den Normalfall kennzeichnen. Die Adoleszenz als zentrale Lebensphase der Bewährung ist strukturell krisenhaft (Oevermann, 2004), die Gesellschaft in der Spätmoderne befindet sich aufgrund von permanenten Kontingenzöffnungen und Ungewissheiten in einer Dauerkrise (Reckwitz, 2021). Die Extreme der Pandemie stellten zwar einen Lackmustest für die Stabilität und den Zusammenhalt in der Gesellschaft dar und machten die Probleme einer spätmodernen Gesellschaft besonders deutlich, sie sind aber nicht als Einzelkrise oder -phänomen zu betrachten. Auch wenn dabei Experimentierfelder für die Entwicklung und die Ausweitung von Handlungsspielräumen und Erfahrungsräumen für Jugendliche eingeschränkt waren, vollzogen sich analytisch betrachtet – entgegen Darstellungen im öffentlichen und mitunter auch im wissenschaftlichen Diskurs – in der Bewältigung der Krise sozialisatorisch relevante Selbstpositionierungs- und Bewältigungsprozesse, die im folgenden Beitrag in den Blick geraten.

9.2 Zur sozialisatorischen Bedeutung von Krisen – Strukturtheoretische Rahmungen

In analytischer Distanz zu gesellschaftlichen Phänomenen, die wir lebensweltlich als Krise wahrnehmen und bezeichnen, ist der Krisenbegriff adoleszenz- und gesellschaftstheoretisch zunächst als eine zentrale wissenschaftliche Kategorie zu verstehen. Strukturtheoretisch kennzeichnet sie den Normallfall insofern, als dass sich bekannte Handlungsroutinen in Phasen der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere vor dem Hintergrund sozialer Beschleunigung (Rosa, 2005) und eines „sozialen Regimes des Neuen" (Reckwitz, 2021, S. 120), nur auf absehbare Zeit halten und zusammenbrechen. Anschließend sind immer wieder neue Entwürfe der Lebenspraxis zu finden, die sich wiederum bewähren müssen. In einer derartigen Perspektive ist ein „Aufwachsen und Leben im Krisenmodus", wie sie angesichts der drohenden

1 Zweifelsohne sind und waren sozialwissenschaftlich betrachtet moderne gesellschaftliche Lebens- und Produktionsweisen an der Entstehung von Krisen wie einer Pandemie beteiligt. Eine solche Sichtweise distanziert sich von Deutungen eines Determinismus eines äußeren, kausal wirkenden Naturereignisses (Lessenich, 2020, S. 219).

„Krisenpermanenz“ (Hafeneger, 2023, S. 44) der „Corona Generation“ (Dohmen & Hurrelmann, 2021) und den nächsten jungen Generationen zugeschrieben werden, kein neuer „Sozialisationsmodus“ (Hafeneger, 2023, S. 44), sondern bestimmend für die Adoleszenz in (spät-)modernen Gesellschaften.

Eine strukturtheoretische Grundannahme folgend sind Sozialisationsprozesse in der Polarität von Krisen und Routine bzw. Altem und Neuem zu betrachten (Oevermann, 2004). Das heißt, „dass das Neue, was in einer Krise zutage tritt, aus dem vorherigen Alten emergiert, also in der Potentialität latent schon vor der Krise vorhanden war“, was nicht nur für die Krisenbewältigung in der Adoleszenz, sondern auch „für die hier in Rede stehende Krise, die Coronakrise, gilt“ (Rademacher & Tressat, 2022, S. 98). Damit gilt auch, dass man aus der Analyse der besonderen Krisendeutung und -bearbeitung allgemeine Strukturgesetzlichkeiten der Krisenwahrnehmung und des Umgangs mit gesellschaftlichen Krisen herausarbeiten kann.

Im strukturtheoretischen Krisenmodell Oevermanns (2004) wird dabei analytisch-kategorial zwischen einer traumatischen Krise und einer Entscheidungs- bzw. Bewährungskrise unterschieden. Gewissermaßen war für den überwiegenden Teil der Gesellschaft – spätestens im März 2020 – die Pandemie eine traumatische Krise, da sie unvorhergesehen und überraschend zur Realität wurde, den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit berührte und es keine Handlungsentwürfe und -programme zur Kontrolle des Virus gab. Medizinisch betrachtet gilt dies insbesondere für ältere Erwachsene, weil sie ein höheres Risiko einer schweren Erkrankung hatten und die Bedrohung des eigenen Leibs erfuhren. Zwar waren Jugendliche weniger von schweren Erkrankungen betroffen, für sie nahmen aber die Eindämmungsmaßnahmen enormen Einfluss auf die Bewältigung der Adoleszenzkrise und die damit verbundene Selbstpositionierung zu zentralen Sinnfragen des Lebens (Rademacher & Tressat, 2022).

Die Adoleszenz ist strukturell als ein krisenhaftes Geschehen zu fassen, weil sich Jugendliche in dieser Lebens- und Entwicklungsphase diesen Fragen eigenständig stellen und sich bezüglich dieser bewähren müssen. Auch wenn historische, soziale und kulturelle Wandlungsprozesse veränderte Sozialisationsanforderungen und Entwicklungsaufgaben hervorbringen, so stellt die Adoleszenz (nach der Geburt, dem frühkindlichen Aufbrechen der Eltern-Kind-Symbiose und der Loslösung aus der ödipalen Triade) – strukturtheoretisch betrachtet – die vierte ontogenetische Ablösungskrise dar, in der sich Jugendliche zu drei zentralen Themenbereichen des Lebens eigenständig positionieren und diese mit Sinn füllen müssen, obwohl hierfür noch keine Handlungsroutinen entwickelt worden sind (Oevermann, 2014). In dieser Phase werden erstens die Weichen für den beruflichen und sozialen Status gestellt und diesbezüglich Entscheidungen in Schule, Beruf und Studium getroffen. Daneben müssen zweitens Antworten auf Fragen von Familienbildung und Sexualität sowie drittens der Partizipation am Gemeinwesen als staatsbürgerliche Bewährungskarriere gefunden werden (Oevermann, 2001). Oevermann (2004) hat vor dem Hintergrund dieser Bewährungsherausforderungen Sozialisation in der Adoleszenz als Prozess der Krisenbewältigung beschrieben. Obwohl man sich dabei nicht auf Routinen und

bewährte Krisenlösungen beziehen kann, besteht die Verpflichtung, die Entscheidung für sich und das soziale Umfeld zu begründen (Oevermann, 2014). Die Adoleszenzkrisenbewältigung und das Bewährungsproblem sind in einer gesellschaftlich kommunizierten Krise nicht stillgelegt, weil die Jugendlichen bspw. nicht das Haus verlassen dürfen. Im Gegenteil: Es fragt sich, wie die Selbstpositionierung und die Bildung neuer Selbst- und Weltentwürfe entstehen, wenn eine Gesellschaft selbst auf der Suche nach neuen Lösungen des Zusammenlebens ist.

Die Krise stellt ebenfalls in der Gesellschaftstheorie eine Schlüsselkategorie dar, um gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie sie in den Gegenwartsdiagnosen zum Ausdruck kommen, zu beschreiben. Insofern war die Soziologie auch immer schon „Krisenwissenschaft", die Krisen als „normale Anomalien" (Steg, 2020) der Gesellschaft interpretiert und eine krisenhafte Grundstruktur beobachtet: „Die Moderne ist prinzipiell eine Gesellschaft in der Dauerrevision und daher auch in der Dauerkrise; der Prozess des immer wieder neuen An- und Abschwellens diverser Krisenmomente ist fester Bestandteil ihres Existenzmodus" (Reckwitz, 2021, S. 119). Krisen entstehen in der modernen Gesellschaft vor allem durch die kulturelle Ausrichtung an besonderen und außergewöhnlichen Singularitäten und das „am Fortschritt orientierte Regime des Neuen", die Kontingenz mit Ungewissheiten und Verlustängsten der Menschen erzeugt (Reckwitz, 2021, S. 120). Die Krise ist somit gesellschaftstheoretisch zum strukturellen Normalfall und Dauerzustand geworden (Reckwitz, 2019). Neue Aktanten wie ein Virus erweitern zwar das Soziale und nehmen Einfluss auf das soziale Handeln und die Interaktion der menschlichen Akteure. Die Ordnungs- und Handlungsprobleme einer krisenhaften Gesellschaft der Moderne kommen mit einer solchen Perspektive, wie sie bspw. in der Akteur-Netzwerk-Theorie eingenommen wird, aber nicht in den Blick, im Gegenteil: Deren Bedingungen und Grenzen werden eher noch unsichtbarer und verdecken die Strukturprobleme der modernen Gesellschaft (Nassehi, 2021).

9.3 Jugend und Sozialisation in der Corona-Krise – Überblick über den Forschungsstand

Im Folgenden werden exemplarische Untersuchungen zu Feldern systematisiert, die explizit Sozialisationsprozesse und -bedingungen und das jugendliche Erleben in der Corona-Krise fokussieren. Dabei fällt *erstens* auf, dass in zahlreichen Studien sehr vergleichbare Themen bzw. Problemkomplexe der Lebenswelten und Alltagspraktiken von jungen Menschen in den Blick kamen: Freizeitgestaltung und -aktivitäten, Familienleben und -klima, Kontakt zu Peers, Schule und Lernen, psychosoziale Belastungen, Zukunftsängste und Wohlbefinden von Jugendlichen (Walper et al., 2021). Mitunter fehlt dabei *zweitens* eine Differenziertheit in der Betrachtung der Ergebnisse, wenn z. B. in Zuschreibungen Jugend homogenisiert wird (Gravelmann, 2022). Zudem wurden *drittens*, vor dem Hintergrund des schnellen Bedarfs an Wissen in einer Pandemie, vor allem deskriptive Befunde vorgelegt. Schließlich finden sich

viertens somit bislang kaum grundlegende Fragestellungen, die die Corona-Krise als exemplarischen Ausdruck der Strukturprobleme einer Gesellschaft erforschen und die jugendliche Wahrnehmung von Krisen in den Blick nehmen.

9.3.1 Psychosoziale Belastungen und Zukunftsängste[2]

In der Corona-Pandemie waren aus medizinischer Sicht vor allem ältere Menschen gefährdet, schwerwiegender am Covid-Virus zu erkranken. Untersuchungen zeigen aber, dass besonders Jugendliche mit psychosozialen Belastungen, Ängsten und Erkrankungen auf die Einschränkungen reagierten (z. B. Entringer & Kröger, 2020). Es liegen bereits eine Reihe von Untersuchungen zu Zukunftsängsten vor, die belegen, dass sich Jugendliche in der Corona-Krise sozial isoliert bzw. einsam, in ihren Zukunftsplänen eingeschränkt, (politisch) kaum wahrgenommen und auf Rollenfunktionen (z. B. als Schüler*innen) reduziert fühlten (Andresen et al., 2020a, b; TUI-Stiftung, 2020). Besonders äußern Jugendliche an institutionellen Übergangspassagen „Verunsicherung, Überforderung und Sorgen" (Andresen et al., 2020a, S. 14). Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen in der JuCo-Studie II (Andresen et al., 2020b, S. 8) hat bspw. Angst vor der Zukunft. Dabei gibt es durchaus paradox anmutende Ergebnisse. So findet sich eine hohe Akzeptanz der Maßnahmen und Generationensolidarität auf Seiten der deutschen Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren. Zugleich sieht über die Hälfte (54%) – im internationalen Vergleich der höchste Zustimmungswert (in Frankreich z. B. „nur" 32%) – einen Konflikt zwischen den Generationen und es monieren 48%, dass in der Politik die Interessen der älteren Generation stärker berücksichtigt werden (TUI-Stiftung, 2020). Aktuell halten Jugendliche in Europa, wie die letzte TUI-Umfrage zeigt, vor allem die Klimakrise im Vergleich zum Ukraine-Krieg und zur Corona-Pandemie für die größte Gefahr der Zukunft (TUI-Stiftung, 2022). Grundsätzlich gibt es Bedarf, an einem breiten öffentlichen Diskurs zur Beteiligung der Jugendlichen beim Umgang mit Zukunftsfragen.

9.3.2 Familie und Milieu

Auf Basis von Langzeitdaten weiß man auch, dass in den *Familien* während der Corona-Pandemie die Belastungen für Jugendliche und die Konflikte mit Eltern angestiegen sind, sich die Zeit für schulisches Lernen verringert hat und eine Erhöhung der Mediennutzungszeit zu verzeichnen ist (Dohmen & Hurrelmann, 2021). Labede und Idel (2020) arbeiten in der Rekonstruktion einer Petition von Schüler*innen vor dem Hintergrund einer instrumentellen und rollenförmigen Orientierung aus deren Sicht das „Problem und die Unmöglichkeit, Schülerin oder Schüler zu sein, wenn die Ausfüllung der Schülerrolle institutionell nicht möglich ist" (S. 18) heraus. Als Konsequenz der eingeschränkten Mobilität in der Krise waren die Jugendlichen

2 Auf Untersuchungen zum Wohlbefinden wird in diesem Beitrag nicht eingegangen (vgl. dazu die Kapitel 2 und 4 in diesem Band).

auf das Elternhaus und damit auf das Herkunftsmilieu verwiesen, was bestehende Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturelle Ungleichheiten verschärfte (Dimmel & Schweiger, 2023). Insbesondere waren Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit beengten Wohnverhältnissen und schlechter technischer Infrastruktur davon betroffen (Dohmen & Hurrelmann, 2021; vgl. Kapitel 4.5 in diesem Band). Der Distanzunterricht verstärkt dabei die bereits vor der Krise bestehenden sozial bedingten Disparitäten, vor allem in der Nutzung digitaler Medien für Lernen und Bildung (Senkbeil et al., 2019). Die gesteigerte Abhängigkeit zu den Eltern zeigt sich auch darin, dass diese sowohl im Distanzunterricht die Lehrer*innenrolle übernehmen, indem sie schulische Lernsettings, Aufgaben und Kommunikation organisieren (MPFS, 2020), als auch in der Position des Peer-Ersatzes in den häuslichen Freizeitpraktiken agieren.

9.3.3 Peers und Medien

So zeigen Ergebnisse des Surveys des Deutschen Jugendinstituts „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten", dass sich die Online-Kontakte zwischen Peers erhöht haben, die Bedeutung von Freunden von 66% 2019 (vor der Pandemie) auf 58% aber leicht gesunken ist und sie auch weniger gemeinsame Freizeitaktivitäten miteinander unternommen haben (Berngruber & Gaupp, 2021; Tran et al., 2022). Insgesamt haben sich im Verlauf der Corona-Pandemie auch die Werte für die Zufriedenheit mit der Freundesgruppe verschlechtert (Wilmes et al., 2020). Der Pflege von sozialen Kontakten über digitale Medien kam somit eine wichtige Funktion in der Bewältigung der Krise zu, womit die tägliche Online-Zeit von Jugendlichen sich um ca. 20% auf 250 Minuten pro Tag erhöhte (MPFS, 2022).

Trotz der immensen Bedeutung der Eltern, der Kontaktbeschränkungen und der sinkenden Zustimmungswerte zum Stellenwert der Peers verweisen die in der JIM-plus-Untersuchung (MPFS, 2020) erhobenen Daten darauf, dass die Freund*innen über Chats oder Gleichaltrige über Tutorials im Internet (insbesondere über YouTube) vor allem – mehr als die Eltern – beim Lernen helfen und unterstützen. Sie werden zu emotionalen Unterstützer*innen und wichtigen Partner*innen, mit denen über persönliche und gesellschaftliche Sorgen gesprochen werden kann (Walper et al., 2021, S. 9). Zudem wurden außerhalb des Schulischen soziale Messenger bzw. Nachrichten-Dienste, Telefon, Computerspiele genutzt, um in Kontakt zu Peers zu treten, wobei Mädchen (z. B. das Telefon) andere Medien als Jungen (z. B. Computerspiele und Teamspeak) nutzten (Wilmes et al., 2020). Insbesondere kamen im Zuge der Corona-Krise veränderte und paradoxe Strukturen des Raum-Zeit-Gefüges in der Lebenswelt von Jugendlichen zum Ausdruck. So nahmen sie die Krise gleichermaßen als Belastung des Zeitmanagements aber auch als Auszeit und zeitliche Entlastung mit Freiräumen für Peer-Vergemeinschaftung und Peer-Kultur wahr (Mengilli & Köhler, 2022).

9.3.4 Studien zur adoleszenten Deutung und Bewältigung der Corona-Krise

Tiefergehende und differenziertere Analysen zu Sinnkonstruktionen und Deutungen der Krise von Jugendlichen, gerade auch im Hinblick auf Bildungs- und Berufswege, gibt es bislang erst wenige. Gravelmann (2022) kritisiert etwa etikettierende, pauschalisierende und medial aufgeladene Zuschreibungen wie „Generation Corona" (S. 126) oder „Corona-Party-Jugend" (S. 62) und bildet auf der Grundlage von Interviewstudien Kategorien wie „rücksichtsvolle Jugendliche" (S. 49), „regelbrechende Jugendliche" (S. 50) oder „entspanntere Jugendliche" (S. 54). Andere Typologisierungen unterscheiden Bearbeitungsweisen von Krisen zwischen „pragmatisch und konstruktiv, besorgt und ängstlich, unsicher und […] ungewiss" (Hafeneger, 2023, S. 43). Eine weitere qualitative Interviewstudie fokussiert die biografischen Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext der Corona-Krise und vergleicht ihre Wahrnehmung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (Schule, Ausbildung und Studium). Herausgearbeitet wird vor dem Hintergrund der fehlenden pädagogischen Beziehungen und Inhalte in der Selbstpositionierung eine Verunsicherung und Isolation bezüglich der Zukunftsentwürfe für den Bildungsverlauf (Wischmann, 2021). In einer Untersuchung zur Bewältigung der Adoleszenzkrise in der Corona-Krise wird ebenfalls aufgezeigt, wie das Wegbrechen stabiler Ordnungsstrukturen zu einem erfahrenen „Strukturverlust" für Jugendliche im Alltag und einer „Krise der Selbst- und Weltpositionierung" wird (Rademacher & Tressat, 2022, S. 120). Hier wurden 50 narrative Interviews im Alter von elf bis 19 Jahren in zwei Erhebungswellen geführt und in ersten Auswertungen ein Typus herausgearbeitet, der die Corona-Krise als Maßnahmenkrise erlebt, die die Bedeutung der Schule als Strukturgeberin im Alltag sichtbar werden lässt. In der Krise werden für diese Jugendliche stabilisierende Lebensverhältnisse und Routinen bedeutsam (Rademacher & Tressat, 2022). Im Folgenden wird an die letztgenannte Studie angeschlossen und das Spektrum der Adoleszenzkrisenbewältigung in einer gesellschaftlichen Krise durch komparative Fallbetrachtungen typologisch weiter ausgeleuchtet.

9.4 Objektiv hermeneutische Rekonstruktion von Textprotokollen in einem Fragebogen – Methodisches Vorgehen und methodische Reflexion

Da das Design von *Muntermacher I* (Reintjes et al., 2021; vgl. auch Kapitel 3 in diesem Band) keine eigene qualitative Studie vorsah, stützen sich die Analysen in diesem Beitrag nicht auf eigene Erhebungen wie Interviews oder Gruppendiskussionen. Ausgangspunkt der qualitativen Auswertung ist das interessante (Feld-)Phänomen, dass die befragten Kinder und Jugendlichen in Muntermacher I die offenen Fragen im Fragebogen viel ausführlicher als in anderen Untersuchungen beantworteten. Während in der Regel in einem standardisierten Fragebogen auch offene Fragen zumeist mit kurzen Äußerungen, wenigen Wörtern oder gar nicht beantwortet werden, sind insbesondere die zusammenhängenden Sätze und Reflexionen der Jugendlichen in

Muntermacher I mit bis zu einer DIN A4 Seite für eine Frage ungewöhnlich umfassend und elaboriert. Folglich kann das Datenmaterial als ein sinnstrukturierter und textförmiger Ausdruck der sozialen Wirklichkeit behandelt werden. Die Antworten im Fragebogen sind Protokolle oder vertextete soziale Wirklichkeit, die einen empirisch-methodischen Zugriff erlauben (Wernet, 2009). Wenngleich die Schriftsprache im Vergleich zu einem interaktiven Interviewsetting ein anderes Medium der Selbstthematisierung darstellt, werden Sinnzusammenhänge deutlich.

Das Durchbrechen des formalisierten Charakters eines Fragebogens ist dabei bereits als ein Ausdruck des großen Mitteilungsbedürfnisses und des Reflexionsbedarfs auf Seiten der Jugendlichen in der gesellschaftlichen Krise zu deuten. Der Online-Fragebogen wird so zum einen als ein öffentlicher Artikulationsraum wahrgenommen, den es außerhalb von sozialen Medien in der pandemischen Krise für junge Menschen kaum gab und der für die Jugendlichen die Chance eröffnet, öffentlich gehört zu werden. Zum anderen stellt die anonyme Schriftlichkeit nicht nur eine bekannte mediale Praxis für die Jugendlichen dar, sondern ermöglicht Äußerungen und Selbstreflexionen, die in Face-to-Face Erhebungen aufgrund des Interaktionsdrucks nicht generiert werden. Somit erzeugt das Erhebungssetting andere Ausdrucksgestalten als in einem Interview.[3] Die langen Antworten im Fragebogen deuten nun darauf hin, dass die Jugendlichen in einen vom Interaktionsdruck entlasteten, fiktiv-antizipierten Dialog mit der Außenwelt (wie z. B. in einem Tagebuch) treten und dieses Format nutzen, um sich – reflexiv und „quasi-therapeutisch" – mit der Pandemie und ihrer Situation auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund werden (biografische) Bewältigungs- und Selbstheilungsprozesse angestoßen. Zugleich können sie hier mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen an den öffentlichen Krisendiskurs anschließen bzw. sich an diesen anpassen, der allein durch den Umstand, dass eine Untersuchung zum Thema durchgeführt wird, im Fragebogen geführt wird. Bereits einige Filterfragen enthalten so krisenhafte Sinnkonstruktionen („Was genau war für dich während der Schulschließungen besonders schwierig? Wie würdest du deine freie Zeit gerne verbringen, wenn du dir etwas wünschen dürfest?").[4] Aus der Perspektive qualitativer Zugänge stellt dies keine Kritik an den Fragen dar, es geht vielmehr darum, die Erhebungssituation und -instrumente in die Analyse einzubeziehen und zu reflektieren.

Konkret wurde zunächst eine Eingrenzung der Jugendlichen auf die Altersspanne von 13 bis 18 Jahren vorgenommen und aus den Interviewnummern des Fragebogens Einzelfälle gebildet, indem die Antworten des jeweiligen Falls zusammengetragen worden sind. Danach wählten wir typische und im weiteren Verlauf der Untersu-

3 Erzähltheoretisch werden in der Interaktion Zugzwänge des Stegreiferzählens virulent, die zu Konkretisierungen, Begründungen und Legitimationen in der Erzählung zwingen, wie sie Fritz Schütze (1987) als Gestalt-, Detaillierungszwang und Kondensierungszwang im narrativen Interview beschrieben hat.

4 Zuvor wurden die Schüler*innen gebeten, einzuordnen, wie sie mit den Schulschließungen zurechtkamen (sehr gut, gut, mittelmäßig, schlecht, sehr schlecht). Je nachdem was die Jugendlichen angaben, wurden diese Filterfragen gestellt.

chung kontrastierende Antworten zu einzelnen Fragen aus und interpretierten kleine Sinneinheiten sequenziell in der Dialektik des Allgemeinen und Besonderen nach den kodifizierten Arbeitsschritten des etablierten Verfahrens der Objektiven Hermeneutik (dazu Oevermann, 2000; Wernet, 2009). Danach ist das Allgemeine nur in den Erscheinungsformen des besonderen Falls (jugendliche Schüler*in in der Corona-Krise) zu rekonstruieren. Dieser individuierte Fall ist konstitutionstheoretisch somit gleichermaßen sowohl ein Ausdruck des Besonderen als auch des Allgemeinen bzw. Sozialen, vor dessen Hintergrund sich diese Individuiertheit erst ausbilden kann. Wir erhalten somit im besonderen Fall Aufschlüsse über allgemeine Handlungs- bzw. Strukturprobleme.

Im Folgenden wird das Datenmaterial einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion unterzogen. Die Objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode passt in mehrfacher Hinsicht zum Erkenntnisinteresse und zum Datenmaterial der Untersuchung. Erstens ist die Methode auf kein Erhebungsverfahren (z. B. ein narratives Interview) angewiesen und nimmt sog. natürliche Protokolle der sozialen Welt, die die offenen Antworten in einem Fragebogen abbilden, in den Blick. Sie ist insofern nicht auf abgeschlossene Erzählungen festgelegt und es kann bereits an kleinen Textpassagen die Sinnstruktur eines Falls herausgearbeitet werden. Zweitens kann mit dieser Methode eine Analyse der sinnstrukturellen Verfasstheit der von den Jugendlichen artikulierten gesellschaftlichen und adoleszenzspezifischen Krisenphänomenen angestrebt werden. Die Objektive Hermeneutik zielt methodologisch auf das Zusammenspiel von Krisen und Routinen einer Lebenspraxis. Danach entsteht Neues nur durch Krisen der Routinen. Die für die Methodologie leitende und konstitutive Differenz von manifester Aussageintention und latentem Sinngehalt eröffnet drittens das Erkenntnispotential, zwischen intentionaler Kritik an den Schulschließungen und Klage über jene sowie den handlungsleitenden Sinnstrukturen in der Krise zu unterscheiden und diese in Relation zueinander zu setzen.

9.5 Die Corona-Pandemie als Ordnungs-, Entbehrungs-, Benachteiligungs- und Ermöglichungskrise – Typologische Bestimmungen jugendlicher Deutungen

Während für Kinder in einer gesellschaftlichen Krise die Frage der Verantwortlichkeit und Schuld im Vordergrund steht und sie die Komplexität in ihren Alltag übersetzen und runterbrechen (vgl. Krinninger/Thiersch, Kapitel 8 in diesem Band), setzen sich die Jugendlichen mit der Corona-Krise in ihrer Vielschichtigkeit auseinander. Dieses tiefgründige Erfassen zeigt sich im Fragebogen in den längeren Antworten, in denen die eigene Situation und die der Welt reflektiert werden. Jugendliche nehmen die Corona-Pandemie in ihren moralischen, ethischen und gesellschaftlichen Implikationen wahr und schließen unmittelbar an den gesellschaftlichen Diskurs an. Die gesellschaftliche Krise ist insofern zugleich ein gesteigerter Impuls, aber auch eine Notwendigkeit für Selbstreflexivität und -positionierungen und überlagert adoleszen-

te Entwicklungs- und Sozialisationskrisen. Das Verständnis für und die Akzeptanz der Maßnahmen im Außen geht mit einer gesteigerten „Arbeit am Selbst“ (Selbstdiagnose und -problematisierung) einher (Deppe, 2020).

Dabei sind es nicht nur die Peers, die den Jugendlichen in Zeiten der Schulschließungen gefehlt haben, oder eine gesteigerte Ablösungsproblematik von den Eltern angesichts von Homeschooling und Homeoffice. Ebenfalls die fehlenden institutionellen Strukturen werden problematisiert, da sich Jugendliche in Krisen verstärkt an strukturgebenden Ablaufmustern von Institutionen orientieren. Im Folgenden werden anhand von vier Fällen typische adoleszente Wahrnehmungs- und Bearbeitungsmuster der Corona-Pandemie beschrieben.

9.5.1 Ohnmacht in der Ordnungskrise: Das Hereinbrechen des Verlustes von Normalitätsvorstellungen und Handlungsroutinen im Fall Helena

In einem ersten, in den Antworten häufig anzutreffenden Typ erfahren die Jugendlichen die Corona-Pandemie als eine *Ordnungskrise*. Maßnahmen wie Schulschließungen, Isolation und Quarantäne werden als ein Verlust von stabilen und verlässlichen Strukturen (z. B. in der Schule) wahrgenommen. Dieses Wegbrechen bekannter Handlungsroutinen zeigt sich sinnstrukturell besonders in massiven *Verunsicherungen des Selbst* dieser Jugendlichen. Einige, wie hier die Schülerin Helena (17 Jahre, Berufsschülerin), nutzen die offenen Fragen im Bogen, um die persönlichen Auswirkungen der Maßnahmen wie in einem Tagebuch zu reflektieren. Auf die Frage, was sie während der Schulschließungen als besonders schwierig empfand, was im Vergleich zu einem auf Handlungskompetenzen abzielenden „Schwer“ bereits eine persönliche emotionale Betroffenheit unterstellt, schreibt Helena:

> „Am aller schlimmsten war, dass ich keinen persönlichen Kontakt mehr mit meinen Mitschüler/innen und den Lehrern zum Austausch hatte.
Es war auch schwer, dass man sich alles auf gut Glück selber beibringen musste, ohne zu wissen, ob das jetzt richtig war.
“

Vor dem Hintergrund der Frage führt Helena mit „am aller schlimmsten war“ die Steigerungslogik von einem „besonders schwierig“ bezüglich der sozio-emotionalen und psychosozialen Aspekte der Krise fort. Verwiesen wird dabei auf ein Unwahrscheinlichkeitsmotiv: Nicht das „Eigentliche“ bzw. objektiv so Erscheinende einer faktischen Sache ist handlungspraktisch für sie problematisch, vielmehr verbindet sie ein nicht zu antizipierendes Leid in der Gefühlswelt mit den Schulschließungen. Sie thematisiert damit etwas Unerwartetes oder Hintergründiges der inneren Realität, das nicht ab- bzw. vorhersehbar war und passiv erlebt worden ist.[5] Im sachlichen Be-

5 Bei einem Beinbruch könnte man so etwa sagen: „am allerschlimmsten waren nicht die Schmerzen, sondern 100 Tage auf dem Sofa zu sitzen“. Davon ist bspw. mit einem „schlimm war“ eine moralische und distanzierte Sachrede abzugrenzen, in der „lediglich“ die Schwierigkeit des Inhalts beurteilt wird.

zug, „dass ich keinen persönlichen Kontakt mehr mit meinen Mitschüler/innen und den Lehrern zum Austausch hatte", wird dann deutlich, dass sich dabei unterschiedliche Problemlagen zusammenschieben. Die distanzierte Rede, die sich in der Formulierung „Kontakte" ausdrückt, bricht damit die vorher geäußerte Selbstbetroffenheit. Wörtlich wird beklagt, dass ihr durch die Corona-Maßnahmen die „Kontaktmöglichkeiten zu Peers und Lehrkräften zum Austausch" genommen wurden. Die Maßnahmen werden dafür verantwortlich gemacht, dass die theoretischen Optionen des Kontaktes und Austausches vor Ort verloren gehen. Der Status quo ihrer Beziehungen vor der Corona-Pandemie wird auf diese minimalen Formen der sozialen Kooperation reduziert und funktionalisiert. Mit „persönlichen Kontakt" als Face-to-Face-Begegnung wird eine Differenz zu distanzierten, digital ermöglichten Kontakten eröffnet. Helena leidet damit am Wegbrechen rollenförmiger Beziehungen und der Strukturierung des sozialen Umfelds durch die Schule im pandemischen Home-Learning. Dies ist nicht verwunderlich, weil diese rollenförmigen Beziehungen für konforme Schüler*innen mit leistungs- und schulaffinen Haltungen („ob das jetzt richtig war") wie Helena, die sich an einer traditionellen Verfasstheit und der regulativen Ordnung schulischen Unterrichts orientieren, Halt und Sicherheit geben. Hier potenziert sich also das Krisenerleben im zeitweiligen Verlust der Schüler*innenrolle. Der Gegenstand des inneren Leids ist damit die Unmöglichkeit in der Pandemie, Schülerin sein zu dürfen. Die für diese eher (wert-)konservativen Schüler*innen so zentrale Bearbeitung der Kontingenzen von Selbst und Welt in verlässlichen und haltgebenden Strukturen bleibt während der Corona-Krise versperrt. Mit diesem Quasi-Tagebucheintrag kommt damit auch ein Sehnen nach generationaler Ordnung und stabiler kollektiver Kultur zum Ausdruck, die angesichts zunehmender Krisen und Individualisierungstendenzen erodieren.

„Es war auch schwer" bringt die Schwierigkeit in der Bearbeitung der gesellschaftlichen Krise zum Ausdruck. Krisenerleben und aktuelle Krisenbearbeitung fallen in eins, die Krise reaktualisiert sich im Schreiben. Diese Form der Selbstreflexivität und der Ich-Thematisierung erscheint damit generalisiert bzw. distanziert, zugleich aber, da die eigene Person betroffen ist, diffus und aufgeladen. Manifest wird also die Pragmatik des Schwierigen bedient, latent zeigt sich aber eine Fortsetzung des krisenhaften akuten Erlebens. Das selbstorganisierte Lernen steht dabei im negativen Gegenhorizont, was sich mit dem „Auf gut Glück" als Zufallstreffer wie in einem „Würfelspiel" oder beim „Roulette" dokumentiert. Die Wahrnehmung der Ordnungskrise vor dem Hintergrund *schul- und leistungsorientierter Orientierungen* und eine damit verbundene *Krisenhaftigkeit des Selbst* werden auch in der Antwort zur Frage, was die Klassen nach den Ferien gemeinsam nachholen oder erleben sollten, deutlich.

> „Außerdem sollten die Lehrer auch vielleicht nochmal die wichtigsten Sachen wiederholen, die wir uns im Homeschooling selber beibringen mussten, damit wir alle auf dem gleichen Stand sind."

Während sich andere Schüler*innen hier auch soziale und kulturelle Aktivitäten wünschen oder eine rücksichtsvolle „Resozialisation" erwarten (vgl. Fall Hannah), betont Helena die Bedeutung der (Wieder-)Herstellung der Ordnung in Form einer universalen und formalen Leistungshomogenität. Auf die explizite Frage nach den Wünschen bezüglich gemeinsamer Unternehmungen mit Freunden schreibt Helena:

> „Ich würde mir wünschen, dass wir es jetzt wieder nutzen, dass man ins Kino gehen kann, schwimmen gehen kann oder andere schöne Sachen machen kann, die während der Home-Schooling- Zeit einfach viel zu kurz gekommen sind. Wir würden auch gerne Tagesausflüge machen, dafür müssen wir ja nicht lange mit dem Zug fahren, M.-Stadt oder H.-Stadt wären doch schon gute Optionen.
Ich wünsche mir einfach, dass wir unsere Jugendzeit genießen, so oft es möglich ist, denn wenn man älter ist, hat man auch nicht mehr so viel Zeit."

Bemerkenswert sind in dieser Antwort die theoretischen Überlegungen im Zusammenspiel von „Optionen zu haben" und „diese zu nutzen", da es zum Erhebungszeitpunkt keine Einschränkungen der Freizeitorte (mehr) gibt. Dies verweist nun paradoxerweise darauf, dass Helena sinnlogisch die mangelnde Wahrnehmung der wieder eröffneten Freizeitmöglichkeiten bedauert. Auch hier kommt bezüglich der außerschulischen Aktivitäten mit Peers ein Leid zum Ausdruck und auch hier fehlen Helena die Ordnung und der Impuls von außen. Für das, was sich einstellen sollte („Jugendzeit genießen, so oft es möglich ist"), gibt es zwar theoretische Entwürfe, eigene Handlungspotentiale, Jugend zu füllen, sie werden aber nicht ersichtlich. „So oft es möglich ist" verweist sinnstrukturell zum einen auf die Sehnsucht, zum anderen auf den Seltenheitscharakter („ich möchte dich sehen, so oft es möglich ist"). Auch die Vorstellung und Handlungsroutinen einer „normalen" Jugend sind damit irritiert. Manifest werden zwar die Wünsche auf die Maßnahme bezogen, latent zeigt sich aber eine grundsätzliche *Ernüchterung* bezüglich der Jugendzeit, die im Fragebogen bearbeitet und reflektiert werden. Es geht insofern gar nicht mehr um die Corona-Krise als vielmehr um eine *Krise der Jugend* und eine *Krise des Lebensnormalmodells* („denn wenn man älter ist, hat man auch nicht mehr so viel Zeit"), die auf die Krise projiziert werden.

Zusammenfassend dürfen die Transformationsprozesse bezüglich Schule und Jugend so nicht allein ausgelöst durch die Corona-Krise betrachtet werden. Für Helena werden sie aber in und nach der pandemischen Situation deutlicher erfahren und erkennbar. Schüler*innen wie sie sind insofern „schlecht" auf Krisen vorbereitet, weil sie in ihren Normalitätsvorstellungen und Handlungsroutinen fundamental erschüttert werden. Es fehlen für das adoleszente Selbst in der gesellschaftlichen Krise damit Orientierungsfiguren, die eine Positionierung ermöglichen, unabhängig, ob es sich dabei um ein Anschließen oder ein Abgrenzen bzw. Ablösen handelt. Diese Jugendlichen sind somit massiv mit der Bewältigung sowohl der Gesellschafts- als auch der Adoleszenzkrise konfrontiert. Die im Fall beschriebenen Ordnungsverluste gehen mit Unsicherheiten, Ohnmachtserfahrungen und grundlegenden Fragen des Lebens im Individuationsprozess einher, die im Fragebogen – wie in einem Tagebuch – bearbeitet werden.

9.5.2 Aufschub in der Entbehrungskrise: Die adoleszente Selbstexpertisierung und Offenbarung im Fall Manuel

In einem zweiten Fall Manuel (17 Jahre, Gesamtschule, 12. Klasse) werden nicht die Maßnahmen in der Krise an sich, sondern vielmehr die damit verbundenen Entbehrungen und Verzichtserfahrungen für die Jugendlichen selbst zum Thema. Jugendliche dieses Typus verstehen sich als Sprachrohr ihrer Generation und weisen mitunter moralisierend auf die mit der Krise für sie verbundenen Belastungen und Zumutungen hin. Manuel, der hier exemplarisch für diesen Typ steht, schließt in seinen Antworten – sprachlich elaboriert – dabei an öffentliche Diskurse und Narrative an, die stilistisch an journalistische Feuilletonartikeln überregionaler Zeitungen erinnern. Auf die Frage nach den Wünschen für sich und seine Freunde bezüglich gemeinsamer Freizeitaktivitäten in der Zukunft antwortet Manuel:

> „Was vielen lange gefehlt hat war körperliche Nähe. Die würde ich mir wünschen. Zum Glück kann das mittlerweile immer mehr nachgeholt werden, da viele Schüler mittlerweile geimpft sind (mich eingeschlossen).
Was wir als Freunde wirklich gerne wieder machen würden, ist, uns in unseren vertrauten Gruppen zu treffen, auch auf Events zu gehen oder einfach gemeinsam wieder längere Zeiten miteinander zu verbringen gehören dazu.
 Blöd gesagt, aber ich würde auch gerne mit jemandem Schlafen XD
“

Obwohl die Frage auf persönliche Zukunftswünsche Manuels abzielt, schreibt dieser zunächst nicht über sich, sondern retrospektiv „was vielen gefehlt hat“. Auffällig ist nun, dass er – genau genommen – aber auch nicht authentisch über andere und als Mitglied dieser Gruppe im Sinne „was uns gefehlt hat“ schreibt und damit zu einem *distanzierten bzw. diagnostischen Beobachter* der Gruppe wird. Dieser Satz ist sinnlogisch in Kontexten professionellen Handelns (z. B. in sozialen, pädagogischen, gruppentherapeutischen, medizinischen Settings) denkbar, da er zu einer stellvertretenden Deutung ansetzt. Die Gruppe, über die gesprochen wird, wird damit Hilfebedürftigkeit und Unterstützungsbedarf attestiert. Implizit wird eine Verfügbarkeit über dieses Deutungswissen suggeriert. Manuel inszeniert sich, obwohl er sich selbst nicht in der Generation bzw. Gemeinschaft verorten kann, nicht nur als Sprachrohr, sondern somit auch als empathischer Experte seiner hilfsbedürftigen Generation. Diese *Selbstexpertisierung* im Spannungsfeld von empathisch-professional und zugleich distanziert-diagnostisch macht einen Bearbeitungsmodus deutlich, der die Krise im Modus eines Experten der Krisenkommunikation und Weltdeutung rationalisiert und so bewältigt.

Die überschüssige und fast schon anmaßende Figur ersetzt die Antwort zur Frage eigener Zukunftswünsche und offenbart eine fehlende Verortung in der Kohorte. Über eigene oder über gemeinsame Erfahrungsräume in der Krise kann Manuel nicht schreiben. Anders als z. B. ein „was gefehlt hat“, das eine Ankündigung einer sachhaltigen Analyse wäre, verweist die übergriffige Form „was vielen lange gefehlt hat“ auf einen *moralisierenden Jargon*, der vorgibt, nicht nur über die Befindlichkeiten der

eigenen Generation Bescheid zu wissen, sondern diesen Umstand auch öffentlich anzuklagen.

Die brüchige und zugleich extrovertierte Thematisierung Manuels hinsichtlich seiner Wünsche im Kontext der Peers macht so eine persönliche Aktualität deutlich, die unabhängig von der gesellschaftlichen Krisenkommunikation operiert. Manuel betreibt damit in gewisser Weise eine *charismatische Identitätspolitik*, indem er von seinen nicht ausgesprochenen Bedürfnissen auf Probleme seiner Generation in der Krise schließt und in deren Namen anprangernd spricht.

Im weiteren Verlauf der schriftlichen Antwort wird ein adoleszenzspezifisches Thema („körperliche Nähe") aufgerufen. Obwohl der Satz manifest auf sexuelle Bedürfnisse anspielt, wird latent deutlich, dass eine Thematisierung körperlicher Nähe Sexualität sinnlogisch ausschließt. Da zunächst einmal elementare Bedürfnisse des körperlichen Kontakts angesprochen werden, haben wir keinen authentischen Ausdruck für ein Intimitätsverlangen. Der Ausdruck wird – eher negativ und defizitär konnotiert – in Kontexten gebraucht, in denen es um Beratungen oder Therapien geht (z. B. in der Altenpflege oder Förderpädagogik). Manuel äußert sich erneut – wie ein distanzierter Experte – über eigene diffuse Beziehungsbedürfnisse. Die Charismatisierung liegt dabei im versteckten Appell, dass sich die Gesellschaft um die körperlichen Bedürfnisse professionell zu kümmern habe. Die gesellschaftliche Krisenkommunikation wird zur Projektfläche, um persönliche Krisen in Form einer Selbstexpertisierung zu bearbeiten. Umgekehrt bedeutet dies, dass durch Maßnahmen wie Schulschließungen oder Kontaktbeschränkungen und damit verbundene Entbehrungen, eine *Selbstoffenbarung* virulent wird, nicht an jugendspezifischen Praktiken und Themen teilhaben zu können. Es zeigt sich eine Spannung zwischen den nicht verwirklichten partikularen Wünschen und der starken Bearbeitung dieser im Außen. Für die Externalisierung stellen Deutungsmuster und Jargon geeignete Projektionen für den Umgang mit der Krise bereit, schieben die Auseinandersetzung damit aber zugleich auf.

Der folgende Sprechakt („die würde ich mir wünschen") kann so als Kritik und moralischer Appell gedeutet werden. Damit wird die Exponiertheit der angesprochenen und mit einem hohen Wert versehenen Sache (hier: „körperliche Nähe") zum Ausdruck gebracht. Paradoxerweise wird damit ebenfalls gesagt, dass diese handlungspraktisch aber nicht realisierbar erscheint. In dieser Spannung wird damit ein moralischer Druck im Sinne, „das steht mir oder anderen zu" aufgebaut. Folglich wird das Außen paternalistisch adressiert, auch für die eigenen adoleszenztypischen Dilemmata verantwortlich zu sein. Diese Externalisierung zeigt sich auch in der Beantwortung anderer Fragen:

> „Eine weitere Sache, die jedoch sehr schwer am Homeoffice war und geblieben ist, ist, dass aufgrund der Auslastung die persönliche Balance völlig außer Kontrolle geraten ist bzw. irgendwann nicht mehr existent war. Damit ist gemeint, dass man weder auf Schlaf, noch Essen, Trinken, Gesundheit, Psyche, Hobbies, Sport, Freunde, oder sonst alles was ein ausgewogenes Dasein ausmacht, achten konnte."

In der Kritik werden dabei nicht die Nachteile bezüglich der schulischen Leistungen (vgl. Fall Hannah) adressiert, sondern „mutig" die Entbehrungen über die Jugend hinaus für den „Bürger" gesellschaftspolitisch referiert und kritisiert sowie die Auswirkungen für die psychosoziale Gesundheit diagnostiziert. Auch hier kommt die Offenbarung sozialer Desintegrationen in der Spannung zwischen seiner möglichen Betroffenheit und seiner Sprecherposition über das Schulische hinaus zum Ausdruck. So spricht Manuel durchweg vom Homeoffice und thematisiert jargonhaft die „persönliche Balance", die „völlig außer Kontrolle geraten" sei. Durch die Krise, so die Projektion, sind Selbstachtsamkeit und die eigene Mitte verloren gegangen. Er schildert jedoch keine Praktiken und ruft selbstdistanziert zeitgeistaffine, postmoderne Lebensphilosophien an, um eigene Problemlagen zu bearbeiten. Diese schieben sich so lediglich auf.

9.5.3 Protest in der Benachteiligungskrise: Die adoleszente Selbstermächtigung im Fall Hannah

Im Kontrast zu Jugendlichen, die die Corona-Pandemie vor allem als Entbehrungskrise deuten, ist ein zweiter Typ zu bestimmen, bei dem sich die Jugendlichen ebenfalls als Sprecher*innen bzw. Schreibende ihrer Generation wahrnehmen. Allerdings richtet sich ihre Kritik nicht an die Gesellschaft im Allgemeinen. Vielmehr thematisieren sie ein konkretes Thema der *Bildungsungleichheiten,* auf das sie aufmerksam machen und adressieren damit direkt verantwortliche Akteur*innen wie Lehrkräfte. Diese Jugendlichen nehmen die Pandemie als eine *Benachteiligungskrise* wahr. Eine Schülerin (Hannah, 18 Jahre, Gesamtschule, 12. Klasse) dieses Typs vertritt im Stile eines *gewerkschaftlichen Brief- bzw. Flugblattappels* die Interessen ihrer gleichaltrigen Mitschüler*innen und schreibt auf die Frage, was sie sich von ihren Lehrer*innen für die Zeit nach den Ferien wünschen würde, die folgende Antwort:

> „Bitte keinen verpassten Stoff nachholen, sondern einfach aus dem Abitur rausstreichen!! Es fehlt uns an Kraft, Konzentration und Motivation neben dem ganzen Stress den wir hatten nochmal alles nachholen zu müssen. Anstatt dass man es einfach weglässt, wir haben ja das meiste gelernt, was wir bereits brauchen. Wir können nichts für, wenn die Schulen schließen!"

Auffällig sind hier die kritische Positionierung, die selbstbewussten Forderungen aber auch die pragmatischen Lösungsvorschläge im Geschriebenen, mit dem sich Hannah imaginär in eine Verhandlungsposition bringt. Wie eine Schülervertreterin kämpft sie engagiert für die Rechte ihrer Peers und macht auf deren psychosoziale Verfassung und Situation aufmerksam. Bemerkenswert ist dabei ihre Antizipation, dass es nach den Ferien zur Mehrarbeit bzw. -belastung kommen könnte. Seismographisch hat sie die öffentliche Diskussion „des Aufholens nach Corona" aufgrund der Schulschließungen aufgegriffen und sieht sich und ihre Mitschüler*innen in der Krise einer *doppelten Benachteiligung* ausgesetzt: Zum einen thematisiert sie den „ganzen Stress" während der Schulschließungen und den staatlichen Maßnahmen, zum anderen antizipiert sie

ein „erneutes“ Nachholen der Unterrichtsinhalte. Sie beklagt präventiv dabei nicht nur die Einschränkungen und Belastungen der Maßnahmen, sondern auch mögliche Mehrbelastungen durch die Lehrer*innen. Typisch für eine gewerkschaftliche Rede sind damit die Übertreibungen und Zuspitzungen. In diesem Zusammenhang beansprucht Hannah die Expertise für den Leistungsstand ihrer Mitschüler*innen („wir haben ja das meiste gelernt, was wir bereits brauchen“) und zeigt sich zumindest nach außen *wehrhaft* gegenüber gesteigerten Macht- bzw. Herrschaftsansprüchen, wenngleich damit die getroffenen Entscheidungen akzeptiert werden.

Hannah erteilt so keine Auskunft über sich und folgt einer politischen Agenda. Die Corona-Pandemie wird im Aufrufen politischer und pädagogischer Semantiken auf Sinnebene also mit aktiver Teilhabe und Mitbestimmung am Diskurs gefüllt. Im Kontrast zu Manuel erfolgt das aber nicht aus der Perspektive einer Beobachterin, sondern als Betroffene, die für sich ein Mandat zum Kritisieren der Bildungspolitik und -praxis beansprucht. Die Krise politisiert hier insofern, dass um den Ausgleich der Benachteiligung der betroffenen Kohorte und damit um die Rechte der jugendlichen Schüler*innen gekämpft wird. Diese Deutung der Schulschließungen als Benachteiligungskrise bearbeitet sie mit der durchaus für die Bewältigung der Adoleszenz sinn- und identitätsstiftenden Figur einer *normativen und politischen (Protest-)Haltung der Selbstermächtigung*. Die Erhebung wird somit nicht als Befragungssetting, sondern als ein Beeinflussungssetting aufgefasst. Bei diesem Typ der jugendlichen Politisierung durch gesellschaftliche Krisenphänomene, der durchaus in der Vergangenheit im Rahmen von Jugendkulturen zu beobachten war und der auch im Zusammenhang mit der Klimakrise bekannt ist, werden Vulnerabilitäten zu einer Chance, sich in den öffentlichen Diskurs einzubringen und eine Position einzunehmen.

9.5.4 Aneignung der Ermöglichungskrise: Das entlastete Erproben einer Selbstpositionierung im Fall Marie

Schließlich sind ein Teil der Schüler*innen, die gut durch die Krise gekommen sind, wie auch in der quantitativen Befragung deutlich wird, sehr zufrieden mit den Schulschließungen. Die damit verbundenen Freiräume im Home-Learning werden positiv hervorgehoben. Im Gegensatz zu Helena und Schüler*innen, für die mit der Corona-Krise verlässliche und ordnungsstiftende Strukturen wegbrechen, betonen Jugendliche dieses Typs die Vorzüge der Krise in der Ablösung von erwachsenen Bezugspersonen und damit die Handlungsmöglichkeiten und -spielräume für „die Entstehung von Neuen in der Adoleszenz“ (King, 2013). Diese Jugendlichen interpretieren die Corona-Pandemie somit für sich als *Chance und Ermöglichungskrise*. Marie (13 Jahre, Gymnasium, 7. Klasse), die hier exemplarisch für diesen Typ steht, betont hier auf die Frage der positiven Seiten der Schulschließungen vor allem die identitätsstiftenden Perspektiven der Krise.

> „Ich hatte Zeit für mich selber, konnte selber bestimmen was ich und wann ich es mache. Ich konnte herausfinden was ich mag, wer ich bin und was ich brauche. Ich

konnte mit Dingen aus der Vergangenheit abschließen. Einen Neuanfang machen, um ich selber zu sein."

Wie in einem Erfahrungsbericht in einem Magazin (z. B. Glamour, Cosmopolitan) werden die emanzipatorischen Aspekte und die Autonomiegewinne in der Krise von Marie mitunter literarisch thematisiert. Das Geschriebene weist dabei den Modus neuer Freiräume bspw. nach einer Trennung bzw. der Ablösung aus einem langjährigen Abhängigkeitsverhältnis und einer Fremdbestimmung auf. Folglich wird hier deutlich, dass es um eine (Wieder-)Herstellung einer inneren Ordnung geht, wenngleich die Figur für eine 13-jährige überschüssig, inszeniert und irritierend erscheint („Vergangenheit abschließen, Neuanfang"). Gerade diese biographische Aufladung, die deutlich macht, dass das gezeichnete Gleichgewicht noch nicht dauerhaft sein kann, beinhaltet subjektiv jedoch die Chance, sich bezüglich der Entwürfe eines achtsamen, guten und glücklichen Lebens zu positionieren. Denn inhaltlich geht es bei Marie um eine Befreiung aus festgefahrenen Zeit- und Handlungsregimes oder lebensweltlich gesprochen aus dem bekannten „Hamsterrad". Jenseits alltäglicher, so interpretierter Anstrengung und Arbeit und des nutzlosen Wiederholens verbindet sie mit der Krise eine Befreiung und deutet sie als *Entschleunigung* und *Entlastung*. Die Krise ermöglicht ihr, aus bekannten und fremdbestimmten Handlungsroutinen auszubrechen, was sie im maximalen Kontrast zum Fall Helena für sich positiv auffasst. Auch wenn wir aufgrund des Settings nicht mehr über Marie wissen, welche konkreten Abhängigkeiten oder Probleme (auf-)gelöst worden sind, wird doch zumindest deutlich, dass die Schulschließungen als willkommene Unterbrechung zur Erprobung einer Ich-Identität im Modus des „Als-ob" gedeutet werden. Dass das Geschriebene ohne Inhalte auskommt, verweist auf die Bedeutung des Ausprobierens. Die Krise bietet die Chance der Erprobung einer Ich-Identität, indem hier nun gerade der Ordnungsverlust im Außen Möglichkeiten der Ordnungsstiftung der inneren Realität für Jugendliche schafft. Gesellschaftliche Krisen eröffnen bei diesem Typus Räume für Selbstentwürfe und -positionierungen und deren Integration. Folglich können sie Krisen aneignen und haben gesellschaftliche Krisen für diese Jugendlichen Potential, eine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse auszulösen.

9.6 Krisenpositionierungen und -bewältigungen von Jugendlichen – Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Ziel des Beitrags war es, unabhängig etwa von sozialen, genderbezogenen und regionalen Disparitäten, grundlegende Typen der jugendlichen Krisendeutung und -bewältigung zu rekonstruieren. Neigt die Öffentlichkeit in Krisensituationen dazu, Gruppen zu homogenisieren, so zeigen die Fallrekonstruktionen auf, wie differenziert jugendliche Krisenwahrnehmungen zu betrachten sind und wie gerade hier von einer „Jugend im Plural" (Scherr, 2016, S. 147) auszugehen ist. Zwar werden sie als Generation – insbesondere durch mediale Präsentationen – für Krisen und Krisenphänomene begriffs- und bildgeschichtlich sozialisiert (Hafeneger, 2023), wie es sich auch

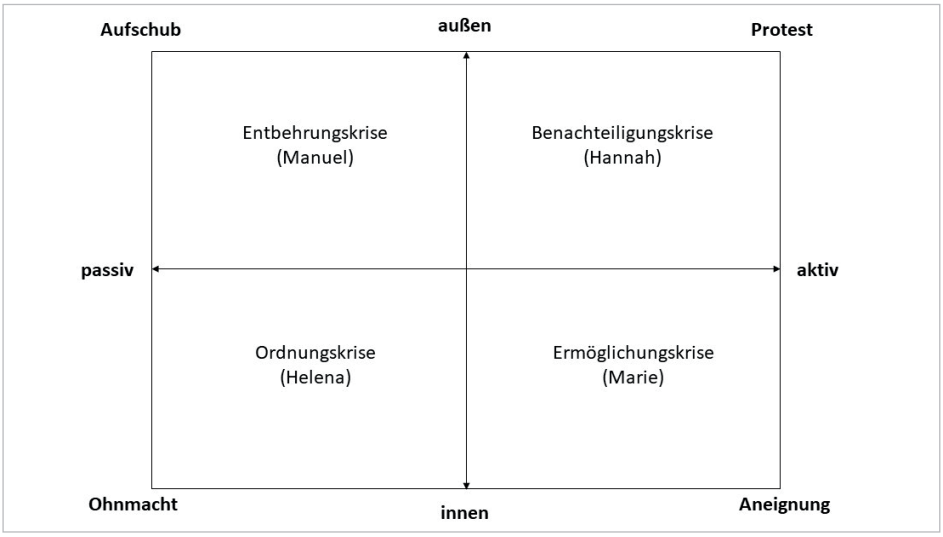

Abb. 1: Typologische Bestimmungen der Krisenwahrnehmung und -bewältigung.

in den Ausschnitten dokumentiert. Der Umgang damit variiert aber deutlich. Der Erkenntnisgewinn von (komparativen) Fallanalysen für die Krisenforschung aber auch gerade für Beratungs- oder Therapiesettings und -angebote ist somit deutlich geworden. Allgemeine Empfehlungen oder gar konkrete Maßnahmen in der Arbeit mit Jugendlichen können daraus nicht abgeleitet werden. Zum Teil stehen sich Orientierungen und Wünsche der Jugendlichen diametral entgegen: Während für Helena die Herstellung haltgebender Strukturen existenziell erscheint und sie fordert, den „Stoff aufzuholen", bietet etwa für Marie das Wegbrechen der äußeren Ordnungsstrukturen Möglichkeitsräume zum Erproben einer Ich-Identität oder appelliert Hannah in ihrer Protesthaltung dafür, den „Stoff wegzulassen". Von Bedeutung ist dabei, dass die Wahrnehmungs- und Bewältigungsformen auf der Grundlage der jeweiligen Fallstrukturen und Selbstproblematiken zu verstehen sind, die unterschiedliche Positionierungen und Haltungen zu gesellschaftlichen Krisen, wie der Corona-Pandemie, hervorbringen. Auf der Grundlage der Fallstudien sind für die Bewältigungsarbeit der Krise in der Krise zwei Achsen relevant, die in einem Schaubild veranschaulicht werden können (vgl. Abb. 1): Zum einen ist zu fragen, wie die Krise zwischen innerer und äußerer Realität bewältigt wird, zum anderen ist entscheidend, ob ihr eher aktiv begegnet oder sie passiv erfahren wird.

Die rekonstruierten Wahrnehmungsmuster der Corona-Krise lassen sich also in vier Typen darstellen: Ordnungs-, Entbehrungs-, Benachteiligungs- und Ermöglichungskrise. Diese Muster sind wiederum eng mit der Frage verknüpft, wie die Krise bewältigbar erscheint. Diesbezüglich konnte ein Spektrum zwischen Ohnmacht, Aufschub, Protest und Aneignung herausgearbeitet werden. Methodisch erkenntnisreich wurden diese unterschiedlichen Typen der Selbstpositionierung in der Art und Weise der schriftlichen Selbstthematisierung rekonstruiert und zwei zentrale Idealtypen

unterschieden: Während sich im ersten Typus die Jugendlichen als Sprachrohr ihrer Generation in Form eines Flugblatt oder Feuilletonartikels verstehen und die Außenwelt auf ihre Situation in der Krise aufmerksam machen (Benachteiligungs- und Entbehrungskrise), nutzen die Jugendlichen des zweiten Typus den Fragebogen, um ihre Erfahrungen in der Corona-Pandemie selbstreflexiv in der inneren Realität bspw. in Form eines Tagebuchs zu bearbeiten (Ordnungs- und Ermöglichungskrise). In der Komparation der Fälle ist auf einer zweiten Differenzierungsachse zu unterscheiden, wie aktiv bzw. passiv sich die Jugendlichen gegenüber der Krise positionieren können. So hat gerade eine aktive Auseinandersetzung (Protest- und Ermöglichungskrise) identitätsstiftendes Potential für die Jugendlichen. Umgekehrt wird in den Fällen einer Passivität deutlich, dass die Corona-Krise für die Jugendlichen zur Projektionsfläche wird, um darüber Selbstproblematiken in der Positionierung und Bewältigung der Adoleszenz zu bearbeiten (Entbehrungs- und Ordnungskrise).

Auch wenn methodologisch davon auszugehen ist, dass von der Krisendeutung der Corona-Pandemie auf grundlegende Strukturen der jugendlichen Wahrnehmung und Bewältigung gesellschaftlicher Dauerkrisen zu schließen ist, sind weitere Fälle von Jugendlichen in Krisen (z. B. Klima- und Energiekrisen, Krieg, soziale Spaltungen und Armut) heranzuziehen, um diese Typologie empirisch auszudifferenzieren und zu erweitern. Das ändert aber nichts daran, dass Jugendliche in der sensiblen Übergangsphase schon immer Seismographen gesellschaftlicher Entwicklungen waren, diese zum Ausdruck bringen und insofern strukturell „krisensozialisiert und -erprobt“ sind (Hafeneger, 2023, S. 40). Umgekehrt waren gesellschaftlich kommunizierte Krisen schon immer „Brenngläser“ für gesellschaftliche Entwicklungen und Zustände, in die Jugendliche sozialisiert werden.

Literatur

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W. & Wilmes, J. (2020a). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/120

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

Berngruber, A. & Gaupp, N. (2021). Unterstützung suchen, Unterstützung leisten. Junge Menschen in der Zeit des ersten Corona-Lockdowns. In N. Gaupp, B. Holthusen, B. Milbradt, C. Lüders & M. Seckinger (Hrsg.), *Jugend ermöglichen – auch unter den Bedingungen des Pandemieschutzes* (S. 17–29). Deutsches Jugendinstitut.

Deppe, U. (2020). Die Arbeit am Selbst. Eine systematische Betrachtung der theoretischen Positionen und empirischen Befunde zu Karrieren an herausgehobenen Bildungsorten und erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_1

Dimmel, N. & Schweiger, G. (2023). *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39304-5

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

Entringer, T. & Kröger, H. (2020). *Einsam, aber resilient – Die Menschen haben den Lockdown besser verkraftet als vermutet*. DIW aktuell, *46*.

Gravelmann, R. (2022). *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Beltz Juventa.

Hafeneger, B. (2023). Aufwachsen in Krisenzeiten: Jugendliche zwischen Klimakrise, Pandemie und Krieg. *Journal für politische Bildung*, *13*(1), 40–45. https://doi.org/10.46499/2232.2628

King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9

Labede, J. & Idel, T.-S. (2020). Schülerin- und Schüler-Sein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls. Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen. *Datum & Diskurs, 3*, 1–20. https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/39/27

Lessenich, S. (2020). Soziologie – Corona – Kritik. *Berliner Journal für Soziologie*, *30*(2), 215–230. https://doi.org/10.1007/s11609-020-00417-3

Lessenich, S. (2022). *Nicht mehr normal: Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Hanser Berlin.

Mengilli, Y. & Köhler, S.-M. (2022). Veränderte (digitale) Zeit-Räume der Peers? –Jugendkulturelle Praxen zwischen Gewissheit und Vergewisserung im gesellschaftlichen Transformationsprozess. *Gesellschaft –Individuum –Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, *3*(2). https://doi.org/10.26043/GISo.2022.2.1

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *JIMplus 2022. Jugend, Information, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf

Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft.* C.H. Beck.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.

Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen* (S. 78–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2_5

Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär* (S. 155–181). Lucius & Lucius. https://doi.org/10.1515/9783110511246-011

Oevermann, U. (2014). Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In D. Garz & B. Zizek (Hrsg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie-*

und bildungstheoretische Aspekte (S. 15–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03539-6_2

Rademacher, S. & Tressat, M. (2022). Alltag in der Krise. Psychosoziale Herausforderungen und adoleszente Positionierungen in Zeiten von Corona. In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Schule in Distanz – Kindheit in Krise* (S. 97–123). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_5

Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23–150). Suhrkamp.

Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.). (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp. https://doi.org/10.46499/1254.1674

Reintjes, Ch., Nonte, S., V. Thönes, K. & Grommé, E. (2021). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen nach den pandemiebedingten (Teil-)Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handeln im Schulsystem – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung. *Der pädagogische Blick, 4*, 226–241. https://doi.org/10.3262/PB2104226

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.

Scherr, A. (2016). Jugenden. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 147–155). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_15

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301–333). Waxmann.

Steg, J. (2020). Was heißt eigentlich Krise? *Soziologie, 49*(4), 423–435.

Tran, K., Berngruber, A., Herz, A. & Gaupp, N. (2022). Jugendliche und ihre Peers in der Corona-Pandemie – kein selbstverständliches Forschungsthema. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, *70*(3), 126–133. https://doi.org/10.3262/DJ2203126

TUI-Stiftung (2020). *Junges Deutschland in Zeiten von Corona. Mit Einordnung im europäischen Vergleich*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020_YouGov_TUI-Stiftung_Junges-Deutschland-in-Zeiten-von-Corona.pdf

TUI-Stiftung (2022). *Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Broschuere.pdf

Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A. & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. Kurzbericht*. https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/30354-die-situation-jugendlicher-in-der-corona-krise.html

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0

Wilmes, J., Lips, A. & Heyer, L. (2020). *Datenhandbuch zur bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.

Wischmann, A. (2021). Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2021: Zukunft – Stand jetzt* (S. 195–209). Beltz Juventa.

10 Implikationen für das Krisenmanagement

Harald Karutz

Abstrakt: Die Studien Muntermacher und SchuCo sind nicht allein aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive relevant. Aus den Befunden können vielmehr auch zahlreiche Hinweise für die Weiterentwicklung des Krisenmanagements abgeleitet werden. Vor diesem Hintergrund enthält der Beitrag zunächst eine literaturbasierte, kritische Rückschau auf den Umgang mit der Coronavirus-Pandemie im Bildungswesen. Besondere Herausforderungen und Defizite werden identifiziert; Handlungsempfehlungen für die Zukunft schließen sich an. Vorrangig bezieht sich der Beitrag dabei auf Überlegungen zu einer bislang wenig beachteten Schnittstelle zwischen der empirischen Bildungsforschung sowie der wissenschaftlichen Arbeit zum Krisenmanagement im Allgemeinen.
Schlagwörter: Bildungsmanagement; Krisenstab; Kritische Infrastruktur; Notfallplan

10.1 Einführung

Im folgenden Beitrag wird – diesen Sammelband abschließend – eine Perspektiverweiterung vorgenommen: Einerseits werden auch hier Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung aufgegriffen. Andererseits soll – ergänzend – aus einer Perspektive des Bevölkerungsschutzes sowie der Forschung zur präventiven Gefahrenabwehrplanung der Frage nachgegangen werden, welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen aus den vorliegenden Befunden zum Erleben von Schulschließungen für das Krisenmanagement abzuleiten sind.

Ausgehend von einer kritischen Reflexion des Pandemie-Krisenmanagements in den vergangenen Jahren wird insbesondere thematisiert, wie Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung in Entscheidungsprozessen von Krisenstäben auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen zukünftig besser berücksichtigt werden könnten als bisher.

Systematische Auswertungen des Krisenmanagements während der Coronavirus-Pandemie haben aufgezeigt, dass psychosoziale bzw. pädagogische Aspekte unzureichend berücksichtigt worden sind. Grundsätzlich können wissenschaftliche Erkenntnisse jedoch kaum weiterhelfen, wenn die Ableitung praktischer Konsequenzen schon aus strukturell-organisatorischen Gründen weitgehend ausgeschlossen ist. Im Hinblick auf zukünftige Krisenlagen besteht demnach Optimierungsbedarf. Die Ge-

staltung der bislang nur selten thematisierten Schnittstelle zwischen der empirischen Bildungsforschung sowie der Praxis des Krisenmanagements ist hierbei von zentraler Bedeutung.

10.2 Schulisches Krisenmanagement als eine besonders komplexe Herausforderung

Speziell im Bildungswesen findet die Bewältigung „kollektiver" Krisenlagen – also von Krisen, denen sehr viele Menschen in einer bestimmten Region ausgesetzt sind – unter komplexen Rahmenbedingungen statt. Sowohl in der Schulverwaltung als auch im Krisenmanagement sind föderale Strukturen zu beachten. Aber nicht nur aus den involvierten administrativen Ebenen, sondern auch aus der Beteiligung verschiedener Ressorts – des Kultus-, Gesundheits- und des Innenressorts – ergeben sich zahlreiche aufwändige Abstimmungsprozesse. Hinzu kommt eine äußerst heterogene Schullandschaft mit unterschiedlichsten Beteiligten, Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen, die sich in einer dynamischen Lage auch noch verändern können.

In einer Pandemie kollidieren außerdem die Schutzgüter „Bildung" und „Gesundheit", wobei die Komplexität der Situation dadurch nochmals erhöht wird, dass „Bildung" in einem bio-psycho-sozialen Gesundheitsverständnis durchaus selbst als eine Determinante von Gesundheit verstanden werden muss.

In dieser schwierigen Gemengelage müssen Prioritäten gesetzt und Entscheidungen getroffen werden – und zwar ebenso rasch wie bestmöglich begründet. Akteurinnen und Akteure im Krisenmanagement sind auf diese Weise mit einer erheblichen Herausforderung konfrontiert.

10.3 Strukturen des (schulischen) Krisenmanagements

Mehr oder weniger *alltägliche* Krisen, die beispielsweise aus Unfällen, Bränden und Gewalttaten resultieren, regelt und bewältigt jede Schule in *eigener* Zuständigkeit. Nach den Amokläufen bzw. „School Shootings" in Erfurt, Emsdetten und Winnenden wurden in allen Bundesländern schulische Notfallpläne etabliert und entsprechende Erlasse verabschiedet, in denen Maßnahmen und Handlungskonzepte für derartige Situationen detailliert beschrieben sind (Drewes & Seifried, 2012). Unter anderem ist vorgesehen, dass – von schulpsychologischer Expertise unterstützt – schulinterne Notfall- bzw. Krisenteams und ggf. auch externe psychosoziale Akuthelfende zum Einsatz kommen. Die Führungsverantwortung für das Krisenmanagement trägt jedoch die jeweilige Schulleitung bzw. der Schulträger (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Unfallkasse NRW, 2023; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).

In *größeren* Gefahren- und Schadenslagen bzw. Krisen und Katastrophen – die genaue Terminologie ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt – werden demgegenüber *übergeordnete* Führungsgremien einberufen, die dann

für sämtliche Maßnahmen, die im Rahmen der Krisenbewältigung getroffen werden, gesamtverantwortlich sind (Plattner, 2017).

Üblicherweise sind zwei Gremien voneinander zu unterscheiden – ein operativ-taktischer Führungsstab der jeweils vorrangig zuständigen (Gefahrenabwehr-)Behörde (Feuerwehr oder Polizei) sowie ein politisch-administrativer Krisenstab, der formell vom zuständigen Hauptverwaltungsbeamten (Oberbürgermeister*in oder Kreisrät*in) geleitet wird.

Die Zusammensetzung dieses politisch-administrativen Krisenstabs (der auch eigenständig, d. h. ohne ein gleichzeitig bestehendes, operativ-taktisches Führungsgremium eingerichtet werden kann) variiert je nach Ereignis und aktuellen Anforderungen. Es gibt sowohl ständige als auch ereignisspezifische Mitglieder von Krisenstäben, die jeweils offiziell in den Krisenstab berufen werden. Häufig involviert sind diverse städtische Ämter und Einrichtungen, aber beispielsweise auch Energie- und Wasserversorger sowie Entsorgungs- und Verkehrsbetriebe (Ministerium für Inneres und Kommunales, 2016).

Auch auf übergeordneten Verwaltungsebenen werden entsprechende Gremien aktiviert, dies sind beispielsweise die Koordinierungsgruppen und Krisenstäbe in Bezirksregierungen, auf Landes- und Bundesebene (Geier, 2017), wobei die komplexen föderalen Strukturen und Unterstützungsmechanismen sowie die Zusammensetzung dieser Gremien an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden können (ausführlich siehe Klinger et al., 2022). Nachfolgend wird vorrangig auf das schulische Krisenmanagement in Städten und Kreisen sowie die sich hier ergebenden Problemstellungen fokussiert.

10.4 Psychosoziale und pädagogische Aspekte im Krisenmanagement

Üblicherweise stehen in der Arbeit von Krisenstäben technische, rechtliche und administrative, ggf. auch medizinische Aspekte, im Vordergrund. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Eine ursächliche Facette ist sicherlich, dass Führungskräfte im Bereich der Gefahrenabwehr – beispielsweise Beamte und Beamtinnen im gehobenen und höheren feuerwehrtechnischen Dienst – den jeweiligen Laufbahnverordnungen entsprechend über eine natur- oder ingenieurwissenschaftliche Ausbildung verfügen. Bei vielen weiteren Krisenstabsmitgliedern handelt es sich um Expertinnen und Experten aus der Verwaltung. Psychosoziale und pädagogische Expertise ist in der Regel nicht vertreten und wird oftmals auch nicht als notwendig erachtet (Karutz & Mitschke, 2014). Auf diese Problematik wurde in der Vergangenheit schon mehrfach hingewiesen, insbesondere wurde die Fixierung auf vorrangig bzw. einseitig *technische* Problemlösungen („technoloical fix“) kritisiert (Teusch, 2008).

Ein interdisziplinäres Krisenmanagement ist in der jüngeren Vergangenheit zwar oftmals angemahnt worden (siehe z. B. Kühn, 2022), es stellt aber weiterhin eher die Ausnahme als die Regel dar. Die Erkenntnis, dass in Krisenlagen auch „human factors“ – sozialwissenschaftliche, psychologische und pädagogische Überlegungen – berücksichtigt werden müssen, setzt sich erst allmählich durch. Bislang ist Sachsen

beispielsweise das einzige Bundesland, in dem ein eigenständiges Sachgebiet „Psychosoziale Notfallversorgung“ in der Krisenstabsarbeit obligatorisch vorgesehen ist (Mähler et al., 2019).

Auch in der Coronavirus-Pandemie hat sich diese Problematik offenbart. Hier war das Krisenmanagement vorrangig *virologisch* bzw. *infektiologisch* begründet. Intensiv wurde darüber diskutiert, ob Luftfilteranlagen installiert werden sollen oder nicht (Kähler et al., 2020). Zudem wurden „Lüftungskonzepte“, Abstandsregelungen und „Einbahnstraßenregelungen“ verabschiedet, um das Infektionsrisiko in Schulen zu reduzieren. Zeitweise wurden Schulen aber eben auch vollständig geschlossen, wenngleich an den vereinbarten Bildungsstandards bzw. den Vorgaben der Lehrpläne festgehalten worden ist.

Ein weiterer Fokus hat darauf gelegen, eine Notbetreuung für diejenigen Kinder sicherzustellen, deren Eltern in Einrichtungen der Kritischen Infrastruktur tätig sind (siehe z. B. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020). Schulen wurden im Krisenmanagement somit vorrangig als Lernorte und als Betreuungseinrichtungen wahrgenommen. Weitere bedeutsame Funktionen von Schulen für die Entwicklung heranwachsender Menschen (Schutz- und Wächterfunktion von Schule, Schule als Sozial- und Erfahrungsraum usw.) sind dabei aus dem Blick geraten.

Zumindest einige der Belastungen, denen Kinder und ihre Familien in den Pandemiejahren ausgesetzt waren, sind vor diesem Hintergrund nicht auf das Infektionsgeschehen als solches, sondern eher auf Strategien des Krisenmanagements zurückzuführen. Bei einer frühzeitigeren Berücksichtigung von Hinweisen und Handlungsempfehlungen, die aus psychosozialer und pädagogischer Perspektive durchaus gegeben worden sind, wären einige der jetzt festzustellenden Effekte sicherlich vermeidbar gewesen (Bundesregierung, 2023; Evaluationskommission, 2022; Karutz, 2023).

Ab Mitte des Jahres 2020 lagen konkrete Konzepte für das Krisenmanagement in Bildungseinrichtungen vor, mit denen pädagogische, psychosoziale und infektiologische Erfordernisse hätten austariert werden können. Bundesweit ist jedoch *keines* dieser Konzepte vollumfänglich umgesetzt worden. Dies gilt für die im Februar 2021 veröffentlichte S-3-Leitlinie „Maßnahmen zur Prävention und Kontrolle der SARS-CoV-2-Übertragung in Schulen“ (AWMF, 2022) ebenso wie für die im August 2020 sowie im Juni 2021 herausgegebenen Empfehlungen der Leopoldina (2020; 2021).

Auch Fachberaterinnen und Fachberater, die als Krisenstabsmitglieder gezielt auf pädagogische und psychosoziale Problemstellungen hätten hinweisen können, waren nur selten involviert (Lüttschwager et al., 2022). Empfehlungen zum Einsatz solcher Expertinnen und Experten, die in einem Qualitätssicherungs- und Konsensusprozess für die Psychosoziale Notfallversorgung auf Bundesebene schon 2011 verabschiedet worden sind (Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe, 2012), wurden somit nicht umgesetzt.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass *spezialisierte* Fachkräfte, die in Krisenstäben auf das Wohl betroffener Kinder zu achten haben, in Deutschland generell nicht

vorgesehen sind. „Child protection advisors", wie sie in UN-Konzepten für die internationale humanitäre Hilfe in Krisen- und Katastrophengebieten beschrieben werden (United Nations, o. J.), existieren in den nationalen Planungen für den Bevölkerungsschutz nicht (Karutz et al., 2021).

Die deutsche Schulverwaltungsstruktur hat ferner zur Folge, dass zahlreiche Schulformen in Krisenstäben auf kommunaler Ebene ohnehin nicht vertreten bzw. repräsentiert sind (Gallas, 2023). Schul- bzw. Schulverwaltungsämter arbeiten bei Bedarf zwar in den kommunalen Krisenstäben mit, ihre Zuständigkeit bezieht sich aber immer nur auf einen Teil bzw. sogar nur Teilaspekte des örtlichen Schulbetriebs. Zahlreiche Entscheidungen für das schulische Krisenmanagement werden somit nicht auf kommunaler, sondern auf übergeordneten Ebenen der Schulaufsicht getroffen, was ein lokal einheitliches und auf die jeweilige Situation vor Ort abgestimmtes Krisenmanagement wesentlich verkompliziert.

In der Pandemie hat diese Problematik u. a. dazu geführt, dass zum einen selbst an unmittelbar benachbarten Schulen unterschiedliche Infektionsschutzregelungen sowie Hygienekonzepte umgesetzt werden mussten und zum anderen Entscheidungen getroffen wurden, die lokalen Bedarfen und Bedürfnissen nicht immer gerecht geworden sind. Auf diese Weise sind nicht zuletzt auch einige der Konflikte zu erklären, die sich in der Coronavirus-Pandemie zwischen verschiedenen Ebenen des Krisenmanagements entwickelt haben. So hat eine Auseinandersetzung zwischen der Stadt Solingen und dem nordrhein-westfälischen Kulturministerium im November 2020 für öffentliche Aufmerksamkeit gesorgt (Oberpriller, 2020): Eltern, deren Kinder in der gleichen Gemeinde auf unterschiedliche Schulen gehen, haben kaum einsehen können, warum in der einen Schule andere Regelungen befolgt werden mussten als in der anderen (Karutz, 2022) usw.

Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass „kollektive", d. h. großflächige und längerfristig anhaltende Krisenlagen in den entsprechenden schulbezogenen Notfallplanungen bislang kaum berücksichtigt worden sind. In den bereits genannten Notfall- und Krisenplänen werden – von Unwetterlagen einmal abgesehen – lediglich „Individualnotfälle" thematisiert, von denen allenfalls eine einzelne Schule betroffen ist (Karutz et al., 2022a). Krisenlagen, die mit landes- bzw. sogar bundesweiten Einschränkungen der Funktionsfähigkeit des Bildungswesens verbunden sind, sind bis zum Ausbruch der Coronavirus-Pandemie schlichtweg kein Thema gewesen. Bis zum Frühjahr des Jahres 2020 lagen auf sämtlichen Ebenen des Krisenmanagements zumindest in Deutschland keine vergleichbaren Erfahrungen vor, auf die hätte zurückgegriffen werden können.

Schließlich haben im gesamten Pandemieverlauf wesentliche Daten gefehlt, die für eine bessere Begründung und Absicherung von Entscheidungen erforderlich gewesen wären (Kühn, 2022). Die Forschungsprojekte *Muntermacher* und *SchuCo* wurden lediglich in zwei Städten durchgeführt. Vergleichbare weitere Erhebungen auf kommunaler oder zumindest regionaler Ebene hat es nur vereinzelt gegeben.

Auch die Ergebnisse der Muntermacher und SchuCo-Studien standen, deutlich zeitverzögert, erst nach einigen Monaten zur Verfügung, weil die sorgfältige Daten-

auswertung mit den verfügbaren Ressourcen nicht schneller möglich gewesen ist. Während Inzidenzen und andere Angaben zum Infektionsgeschehen tagesaktuell zur Verfügung standen und sorgfältig – sogar öffentlich nachvollziehbar – dokumentiert worden sind, war dies bei Daten zum psychischen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und zu ihrer schulischen Situation somit nicht der Fall.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Situation von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen sowie die Situation in Schulen im Besonderen während der Coronavirus-Pandemie – „multifaktoriell begründet" – nur unzureichend beachtet worden ist. Dies lässt sich exemplarisch auch mit konkreten Zahlen belegen. So hat die Stadt Mülheim an der Ruhr während der Coronavirus-Pandemie zwar ad hoc ein kommunales psychosoziales Krisenmanagement eingerichtet: Von einer Stabsstelle bei der städtischen Berufsfeuerwehr aus sollten psychosoziale Bedarfe und Bedürfnisse identifiziert und Unterstützungsmaßnahmen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen koordiniert werden (Karutz & Tinla, 2021).

Dennoch konnten – wie eine systematische Auswertung zeigt – auch in Mülheim an der Ruhr nur wenige Handlungsempfehlungen umgesetzt werden, die sich auf das Krisenmanagement im Bildungswesen bzw. auf Kinder und Jugendliche bezogen haben. Von insgesamt 32 zielgruppenspezifischen Handlungsempfehlungen wurden 29 nicht oder nur zum Teil realisiert, was insbesondere auf die fehlende kommunale Zuständigkeit und Befugnisse oder auf fehlende materielle bzw. personelle Ressourcen zurückzuführen ist (Karutz et al., 2022b). Auf diese Weise konnten im Bereich der Schulsozialarbeit zunächst keine zusätzlichen Stellen eingerichtet werden. Auch die Etablierung von Unterstützungsangeboten für Familien, die sich in Quarantäne befinden, sowie konkrete Vorschläge zu einem Förderprogramm für benachteiligte Schülerinnen und Schüler und viele weitere Hinweise für das schulische Krisenmanagement blieben erst einmal unbeachtet. In keinem anderen Bereich des kommunalen psychosozialen Krisenmanagements war die Umsetzungsquote der gegebenen Handlungsempfehlungen derart gering wie im Bezug auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen (Karutz et al., 2022b).

Da die wirklich bedeutsamen Entscheidungen für den Umgang mit dem Pandemiegeschehen im Bildungswesen fast ausschließlich auf anderen Ebenen getroffen worden sind, konnte das kommunale psychosoziale Krisenmanagement letztlich immer nur den problematischen Auswirkungen von Entscheidungen entgegenwirken, die eigentlich von vornherein hätten anders getroffen werden müssen. Zwar wurden psychoedukative Informationsmaterialien, mehrere Bilderbücher für jüngere Kinder, Bastelbögen für Kinder in Quarantäne und Tipps für das häusliche Lernen bereitgestellt. Auch wurden Online-Elternabende veranstaltet sowie zusätzliche Beratungs- und Bildungsangebote etabliert (Karutz, 2023). Zu einem großen Teil waren diese Maßnahmen jedoch lediglich darauf ausgerichtet, Belastungen zu vermindern, die nicht oder zumindest nicht in diesem Ausmaß hätten auftreten müssen.

In insgesamt 75 psychosozialen Lageberichten wurde in Mülheim an der Ruhr explizit und frühzeitig vor den erheblichen Belastungen gewarnt, die sich aus bestimmten formellen Regelungen für Kinder und Jugendliche ergeben haben. Unter

anderem wurde bereits im Mai 2020 darauf hingewiesen, dass durch die übergeordneten Entscheidungen des Krisenmanagements fundamentale Kinderrechte verletzt würden (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020). Dies wurde nicht nur von Fachgesellschaften und -institutionen auf nationaler Ebene (für einen tabellarischen Überblick siehe Karutz et al., 2022a, S. 50–60), sondern auch von der EU-Kommissarin für Menschenrechte kritisiert (Mijatović, 2021).

Gleichwohl waren kommunalen Krisenstäben sprichwörtlich „die Hände gebunden“: Anregungen, die von einer Kommune an übergeordnete Ebenen des Krisenmanagements weitergegeben worden sind, versandeten dort oder wurden explizit abgelehnt (Karutz et al., 2022b).

Dass dies nicht nur für die betroffenen Kinder und ihre Familien, sondern auch für die Akteurinnen und Akteure im kommunalen Krisenmanagement selbst in hohem Maße unbefriedigend und belastend gewesen ist; dass hier auch *moral disstress* (Gustavsson et al., 2020) verursacht worden ist, soll an dieser Stelle keineswegs unerwähnt bleiben.

10.5 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Dass ein möglichst uneingeschränkter Schulbetrieb aus zahlreichen Gründen wichtig ist, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden: Die Studien Muntermacher, SchuCo und viele weitere Erhebungen weisen darauf hin, dass Schulschließungen mit einer Vielzahl problematischer Effekte verbunden sind (Karutz et al., 2022a). Dennoch ist es in einer kollektiven Krisenlage nicht allein damit getan, Schulen uneingeschränkt, „irgendwie“ und quasi „um jeden Preis“ einfach nur geöffnet zu lassen. Eine solche Krisenmanagementstrategie zeugt von einem unterkomplexen Problemverständnis, das letztlich zu neuen bzw. zusätzlichen Problemen führt.

Im Winter 2021 bzw. dem Frühjahr 2022 haben z. B. hohe, teilweise vierstellige Inzidenzwerte in einem weitgehend regulären Schulbetrieb bei vielen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften Ängste, Unruhe und Bedrohungsgefühle ausgelöst (Karutz, 2022). Durchaus nachvollziehbar wurde die Frage aufgeworfen, ob Schulen tatsächlich so „sicher“ sind, wie es zu dieser Zeit häufig kommuniziert worden ist. Der Vorwurf, eine „Durchseuchung“ von Kindern und Jugendlichen bewusst in Kauf zu nehmen und etwaige Spätfolgen einer Coronavirus-Infektion zu verharmlosen, stand zu dieser Zeit – wie zahlreiche Medienberichte belegen – permanent im Raum (siehe z. B. Braunsdorf, 2022; Heinze, 2021). Dass solche Umstände keine guten Rahmenbedingungen für einen reibungslosen, atmosphärisch angenehmen Schulbetrieb und gelingende Bildungsprozesse sind, liegt auf der Hand.

In einer kollektiven Krisenlage muss es also darum gehen, Unterricht so durchzuführen, dass er tatsächlich bestmöglich abgesichert ist und sich Mitglieder der Schulgemeinden in ihren Schulen auch sicher fühlen. Dabei ist zu beachten, dass sich ein Sicherheitsgefühl eben nicht „anordnen“ lässt. Auch „Lüftungskonzepte“ für das Öffnen und Schließen von Fenstern sowie bloße Beschwichtigungen durch Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker reichen hier nicht aus. Vielmehr wird

Handlungsbedarf in (mindestens) zehn Bereichen gesehen, auf die nachfolgend eingegangen werden soll.

10.5.1 Berücksichtigung und Integration wissenschaftlicher Expertise

Gerade in hoch komplexen und mitunter emotional stark aufgeladenen Krisenlagen kommt wissenschaftlich fundierten Argumenten in den Prozessen der Entscheidungsfindung größte Bedeutung zu. Persönliche Überzeugungen und „Bauchgefühle" dürfen keinesfalls handlungsleitend sein. Empfohlen wird daher die Etablierung wissenschaftlicher (Fach-)Beiräte in Krisenstäben auf allen Ebenen.

Selbstverständlich müssen diese Fachbeiräte personell adäquat ausgestattet und angemessen finanziert werden. Da es jedoch unrealistisch und auch unnötig ist, für sämtliche Eventualitäten Expertinnen und Experten *jederzeit* vorzuhalten, sind Kooperationsvereinbarungen mit Hochschulen, Fachgesellschaften und -institutionen bezüglich etwaiger Abordnungen geeigneter Fachpersonen für den Bedarfsfall zu treffen. Diese Fachpersonen sollen die weiteren potentiellen Krisenstabmitglieder anlassunabhängig kennenlernen und idealerweise auch regelmäßig an gemeinsamen Übungen teilnehmen, zumal in Krisen der Grundsatz des „Stakeholder-Managements" gilt, dass man nicht nur Prozesse und Strukturen, sondern vor allem „Köpfe kennen" muss, um eine effektive und reibungslose Zusammenarbeit zu gewährleisten (Schönefeld et al., 2022). Darüber hinaus muss im Vorfeld *verbindlich* festgelegt werden, welche *konkreten* Aufgaben und Befugnisse Fachbeiräten zukommen und wie ihre Kompetenzen *im Detail* einbezogen werden können. Dies verweist auf den folgenden Aspekt.

10.5.2 Interdisziplinäre, ressort- und ebenenübergreifende Zusammenarbeit

Um die Funktionsfähigkeit des Bildungswesens auch in einer komplexen Krisenlage zuverlässig aufrecht erhalten zu können, ist – wie bereits dargestellt – eine interdisziplinäre, ressort- und ebenenübergreifende Zusammenarbeit erforderlich. Interministerielle Arbeitsgruppen hat es zweifellos auch in der Coronavirus-Pandemie bereits gegeben. Der Verlauf des Krisenmanagements und die aktuell erkennbar werdenden Auswirkungen der getroffenen Entscheidungen legen jedoch nahe, dass die Art der Zusammenarbeit durchaus effektiver und konstruktiver verlaufen könnte.

Über die formelle, bloße „Beteiligung" sämtlicher involvierten Disziplinen, Ressorts und Ebenen hinaus sind verbesserte Planungs- und Entscheidungsprozesse angebracht. Dabei darf es eben nicht vereinfacht um die Frage gehen, wer „Recht hat", wer wem etwas sagen darf, wer sich wohl durchsetzt oder welche Disziplin womöglich wichtiger ist als die andere. Vielmehr müssen unterschiedliche Risikoeinschätzungen und Schutzgüter sorgfältig gegeneinander abgewogen werden, und Schutzkonzepte müssen *zusammen gedacht* wie auch *zusammengedacht* werden (Baumann et al., 2022).

Tatsächlich sind im Schulkontext neben pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen immer auch juristische Überlegungen zu berücksichtigen. Mitunter müssen Expertinnen und Experten für den Öffentlichen Personennahverkehr, moderne Medien, Informations- und Gebäudetechnik einbezogen werden. Teilweise ergeben sich ethische Dilemmata. Und zweifellos waren in der Pandemie virologische bzw. infektiologische Einschätzungen von Bedeutung.

Umso wichtiger ist es, angemessene Methoden der Kooperation, Interaktion und des fachlichen Diskurses zu finden. Bei aller Unterschiedlichkeit von disziplin-, ressort- und ebenenspezifischen Sozialisationen, Denkmustern und Handlungslogiken ist hier auf gemeinsame mentale Modelle, geeignete Führungsstile (mit möglichst niedrigem Autoritätsgradienten) und von gegenseitigem Respekt geprägte Konsultationen hinzuweisen: Forschungsergebnisse zu „human factors" im Krisenmanagement (Künzer et al., 2016) müssen in diesem Zusammenhang eine stärkere Beachtung finden als bisher.

Vor allem aber sollte ein kommunales psychosoziales Krisenmanagement, wie es beispielsweise in Mülheim an der Ruhr etabliert worden ist, in allen Städten und Kreisen sowie auf allen Ebenen des Krisenmanagements eingerichtet werden. Diese Forderung wird inzwischen auch bereits durch zahlreiche Stellungnahmen und Positionspapiere unterstützt (siehe z. B. Deutscher Städte- und Gemeindebund, 2021; Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022; Waterstraat et al., 2023).

10.5.3 Bedarfs- und Bedürfniserhebungen sowie lokales Bildungsmonitoring

Die Erhebungen Muntermacher und SchuCo zeigen deutlich auf, dass Krisenerfahrungen individuell sehr unterschiedlich erlebt und bewältigt werden (Grommé et al., 2023a). Zahlreiche situative und personenbezogene Moderatorvariablen, die belastungsverstärkend oder vermindernd wirken, sind inzwischen allgemein bekannt und können unabhängig von der jeweiligen Krisenlage als grundsätzlich relevant angenommen werden (ausführlich siehe Gasch, 2011; Karutz, 2017).

Speziell in der Pandemie hat sich gezeigt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen stärker belastet gewesen sind und insgesamt häufiger psychische Auffälligkeiten entwickelt haben. Als Risikofaktor wurde beispielsweise auch ein niedriger sozioökonomischer Status, verbunden mit einem niedrigen Bildungsstand der Eltern, geringen monetären Ressourcen und begrenzten bzw. beengten Wohnverhältnissen identifiziert (Grommé et al., 2023b; Ravens-Sieberer et al., 2022).

Die zum Alter vorliegenden Befunde sind aktuell uneinheitlich: Einerseits wird auf eine stärkere Belastung der jüngeren Kinder hingewiesen (Ravens-Sieberer et al., 2022). Andererseits zeigt sich in einigen Studien auch eine ausgeprägtere Belastungsintensität im Jugendalter (Mansfield et al., 2021).

Protektiv ist wiederum, wenn Kinder über zuverlässige Bindungspersonen bzw. ein stabiles soziales Netz verfügen und in ihrer Familie einen guten Zusammenhalt

erleben. Auch die Verfügbarkeit und der Zugang zu Unterstützungsangeboten wird als schützend und hilfreich erlebt (Grommé et al., 2023b; siehe Kapitel 4 und 5).

Bundesweite bzw. auch internationale Erhebungen tragen dazu bei, solche übergeordneten, grundsätzlich relevanten Schutz- und Risikofaktoren zu identifizieren. Lokale, erst recht schulspezifische Besonderheiten lassen sich mit ihnen jedoch nicht detektieren (Grommé et al., 2023a).

Buchholz et al. (2021) weisen jedoch darauf hin, dass auch der Standort und die Größe einer Schule mit dem Auftreten spezifischer Belastungen assoziiert sind (Buchholz et al., 2021). Insofern zeigt sich die Notwendigkeit, gerade in längerfristig anhaltenden Krisen ein besonders engmaschiges Bildungsmonitoring sowie regelmäßige Bedarfs- und Bedürfnisanalysen *auf einer lokalen Ebene* durchzuführen, um die aktuelle Belastungsintensität bei Schülerinnen und Schülern sowie auftretende (Lern-) Schwierigkeiten rasch erkennen, ggf. problematische Bewältigungsmuster identifizieren und entsprechend intervenieren zu können.

Stehen entsprechende Daten jedoch *nicht, nicht flächendeckend oder nur zeitverzögert* zur Verfügung, kann Krisenmanagement im Bildungsbereich nicht empirisch begründet werden. Vor diesem Hintergrund ist zukünftig *Quick Response Disaster Research* (Oulahen et al., 2020) wünschenswert, die als fester Bestandteil des Krisenmanagements etabliert werden sollte. Basierend auf qualitativ und quantitativ gewonnenen Daten – auf Online-Erhebungen wie auch auf Face-to-Face-Interviews – würde es dann möglich sein, zielgruppenspezifisch angepasste Maßnahmen umzusetzen und den konkreten Bedarfen und Bedürfnissen der Betroffenen angepasste Krisenbewältigungsstrategien zu entwickeln.

Zwei anschauliche Beispiele liefert die „SchuCo"-Studie in Mülheim an der Ruhr: Unter anderem hat es hier den Befund gegeben, dass der Impfstatus von Jugendlichen schulformabhängig stark variiert (siehe Kapitel 6), sodass Anstrengungen zur Erhöhung der Impfmotivation auf eine bestimmte Schulform ausgerichtet werden konnten.

Deutlich wurde auch, dass fast alle befragten Schülerinnen und Schüler über digitale Endgeräte verfügen. Diese Erkenntnis ist wichtig, um z. B. nicht Laptops zu beschaffen, die letztlich nicht benötigt werden. Finanzielle Mittel können dann zielführender für andere Zwecke eingesetzt werden, etwa die personelle Verstärkung der Schulsozialarbeit usw.

10.5.4 Partizipation

Komplexe Krisenlagen erfordern, Betroffene *einzubeziehen* – dies gilt auch und gerade im Bildungswesen, zumal dort regelmäßig sehr viele unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen aufeinanderprallen.

Einige Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern und Lehrkräfte haben in der Coronavirus-Pandemie eindringlich gefordert, dass Schulen geöffnet bleiben und Präsenzunterricht stattfinden möge. Andere haben ebenso eindringlich für umgehende Schulschließungen plädiert. Allein um Verständnis für unterschiedliche Si-

tuationen zu zeigen, Konflikten deeskalierend entgegenzuwirken und idealerweise gemeinsam, zur allgemeinen Zufriedenheit wissenschaftlich plausible Kompromisse zu finden, müssen Betroffene zu Beteiligten gemacht und muss ihnen innerhalb des Krisenmanagements eine Stimme gegeben werden (Andresen et al., 2021). Hierfür sind andere Formen der Mitbestimmung erforderlich als bisher.

Auf allen Handlungsebenen sollten diejenigen, die unmittelbar betroffen sind, deutlich wahrnehmbar in die entsprechenden Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Diese (keineswegs neue, aber nun erneuerte) Forderung bezieht sich beispielsweise auf die Einbindung von Schulleitungen in Krisenstäbe der Kommunen und der übergeordneten Schulaufsichtsinstanzen, aber auch auf die grundsätzliche Integration von Vertretungen der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler selbst (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2013; Deutsche Sportjugend und Bundesschülerkonferenz, 2021).

Wie eine solche Einbindung konkret gestaltet werden kann, muss sicherlich genauer untersucht werden. Aus verschiedenen Gründen dürfte die verstärkte Partizipation mitunter auch mühsam sein. Hinweise darauf, dass sich diese Mühen lohnen, und wichtige Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen liegen aber durchaus vor (Rowland et al., 2020). Auch die in der „SchuCo"-Studie von Schülerinnen und Schülern geäußerten Vorschläge, beispielsweise zur Einführung eines „Mental Health day" (Grommé et al., 2023b), stehen exemplarisch dafür, wie wertvoll und hilfreich es sein kann, Betroffenen selbst zuzuhören und ihre Anregungen ernst zu nehmen.

10.5.5 Niedrigschwellige, bedarfs- und bedürfnisgerechte Hilfen

Die Studien Muntermacher und SchuCo haben deutlich gemacht, dass die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte – auf die sich die bildungspolitische Diskussion im Sinne der oben erwähnten Fixierung auf *technische* Problemlösungen oftmals konzentriert – keineswegs die einzige Herausforderung darstellt, der im schulbezogenen Krisenmanagement während einer Pandemie begegnet werden muss.

Auch dass sich die verschiedenen Aufholprogramme nach der Coronavirus-Pandemie vornehmlich auf die Förderung von fachlichen „Kernkompetenzen" fokussieren, kann kritisch betrachtet werden (Helbig et al., 2022). Von großer Bedeutung ist vielmehr, v. a. Ängste, Sorgen und Einschränkungen im Wohlbefinden ernst zu nehmen und zunächst einmal adäquat *darauf* zu reagieren.

Insbesondere kann aus den Studien Muntermacher und SchuCo abgeleitet werden, dass sich Unterstützungsbedarfe keineswegs auf einzelne Schulformen beschränken (Grommé et al., 2023b). Hilfsangebote für Kinder und Jugendliche sind prinzipiell *überall* sinnvoll und angebracht. Erst kürzlich hat auch der deutsche Ethikrat ein Positionspapier zu dieser Thematik veröffentlicht (Deutscher Ethikrat, 2022).

Hobfoll et al. (2007) weisen darauf hin, welche Grundbedürfnisse von Menschen in Krisensituationen möglichst gestillt werden sollen. Dabei handelt es sich um Sicherheit, Beruhigung, soziale An- und Einbindung, das Empfinden von Selbstwirksamkeit sowie die Vermittlung von Hoffnung. Konkrete Vorschläge, wie diese Bedürfnisse in

Unglücksfällen, Krisen und Katastrophen kindgerecht berücksichtigt und nicht zuletzt auch in den Schulalltag integriert werden können, liegen seit geraumer Zeit vor (Karutz, 2020; Karutz et al., 2021; Lohmann, 2017; National Child Traumatic Stress Network, 2006): Besonders hilfreich sind psychoedukative Angebote, d. h. die Aufklärung über zu erwartende Belastungsreaktionen und den angemessenen Umgang mit ihnen, das Training von Bewältigungsstrategien sowie die Unterstützung bzw. das Coaching von Eltern und weiteren erwachsenen Bindungspersonen (Kramer & Landolt, 2011). Ein praxisorientierter Leitfaden zum psychosozialen und pädagogischen Krisenmanagement im Schulkontext ist bereits kurz nach dem Beginn der Coronavirus-Pandemie veröffentlicht worden (Karutz & Posingies, 2020).

Demnach muss die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen in einer kollektiven Krisenlage auch und gerade innerhalb des Unterrichts berücksichtigt werden. Zwar wird Sicherheitsgefühl auch durch vertraute Alltagsstrukturen und -routinen vermittelt. Dies ist jedoch keine Legitimation dafür, sich in einem Ausnahmezustand ausschließlich auf „business as usual" zu beschränken, in dem dann – bei identifiziertem Handlungsbedarf – lediglich an eine schulpsychologische Beratungsstelle verwiesen wird. Vielmehr ist hier ein umfassendes Gesamtkonzept erforderlich, in dem Lehrkräfte mit Fachkräften aus den Bereichen der Schulpsychologie, der Schulseelsorge, der Schulsozialarbeit und selbstverständlich auch den Eltern (!) eng zusammenarbeiten.

Neben der Gestaltung von krisen- bzw. traumasensiblem Unterricht ist dementsprechend ein deutlicher Ausbau der bislang etablierten Hilfestrukturen zu empfehlen. Die schulpsychologische Versorgung in Deutschland ist im internationalen Vergleich schlecht: Während in skandinavischen Ländern eine schulpsychologische Fachkraft für 2 000 Schülerinnen und Schüler zuständig ist, beträgt das entsprechende Verhältnis in Deutschland – regional stark schwankend – im bundesweiten Durchschnitt 1:6300 (Seifried, 2020). Für den Bereich der Schulsozialarbeit kann ähnliche Kritik geübt werden, auch hier ist die personelle Situation defizitär und unbefriedigend (Zankl, 2017).

Die Erhebungen Muntermacher und SchuCo geben allerdings auch Hinweise darauf, dass keineswegs alle Kinder stark betroffen sind und Hilfe benötigen. Ein Teil der Kinder kam durchaus gut mit den Schulschließungen zurecht, wurde gern zuhause unterrichtet und weist keine psychischen Auffälligkeiten auf (Grommé et al., 2023a).

Aus diesem Grund verbietet sich im Krisenmanagement auch die Anwendung eines „Gießkannenprinzips". Vielmehr wird die Notwendigkeit des oben bereits thematisierten Monitorings bzw. Screenings, mit dem auch die *individuelle* Situation einzelner Schülerinnen und Schüler erhoben werden kann, nochmals unterstrichen.

Die Studien Muntermacher und SchuCo liefern außerdem Hinweise darauf, wie der *Zugang* zu psychosozialen Hilfsangeboten gestaltet werden muss: Zum einen werden ausdrücklich *anonym* erreichbare Angebote gewünscht. Zum anderen werden v. a. Klassenlehrkräfte, zu denen eine besonders vertrauensvolle Bindung besteht, als erste Ansprechpersonen wahrgenommen (Grommé et al., 2023b). Dies sollte auch im Rahmen des Lehramtsstudiums zukünftig verstärkt beachtet werden.

Indirekt liefern die Studien schließlich Hinweise darauf, wie wichtig Unterstützungsangebote für Eltern mit niedrigem Bildungsstand sind. In einer Pandemie sollten beispielsweise von schulpsychologischer Expertise begleitete Elternabende veranstaltet werden, um Hilfestellungen für den Umgang mit dem Krisengeschehen zu vermitteln.

10.5.6 Bildungsmanagement

Abhängig von den identifizierten Bedarfen und Bedürfnissen müssen die Prioritäten im Bildungsmanagement während einer kollektiven Krisenlage besonders gut begründet gesetzt werden. Dringend angebracht ist, den Fokus des Krisenmanagements eben nicht allein auf juristische Korrektheit bzw. formelle Unangreifbarkeit getroffener Entscheidungen zu legen, sondern auf die Gesundheit und das Wohlbefinden aller Beteiligten, was wiederum unabdingbare Voraussetzung für gelingendes Lernen und Bildung ist.

Viele Handlungsempfehlungen konnten während der Coronavirus-Pandemie nicht nur aufgrund fehlender Ressourcen, sondern aufgrund formeller Hürden und Bedenken nicht umgesetzt werden. Dazu gehört die Nutzung von Ersatzräumlichkeiten für Unterricht, die Umsetzung von Konzepten zur personellen Verstärkung von Schulkollegien sowie die Etablierung eines „Krisencurriculums". Auch das in der Pandemiekrise selbst sehr wohl enthaltene Bildungspotential (Karutz et al., 2022a) ist weitgehend ungenutzt geblieben, weil spontane Abweichungen von Lehrplänen, die Integration neuer Themen usw. rein formell kaum möglich gewesen sind.

Die Bewältigung von Krisen erfordert oftmals jedoch Improvisation, Kreativität und den Mut, ggf. auch von Regulärem und Vertrautem abzuweichen; eine wesentliche Regel lautet hier: „Not bricht Gebot" (Karutz & Posingies, 2020, S. 51).

So wäre es wünschenswert, erhielten Schulen einen größeren und auch formell abgesicherten *Handlungskorridor*, um zumindest in einem bestimmten Rahmen eigenverantwortliche Problemlösungen erarbeiten und frei von Sanktionsängsten umsetzen zu können. An diese Überlegungen knüpft auch der folgende Aspekt an.

10.5.7 Administrativ-rechtlich-strukturelle Aspekte

Dass das Krisenmanagement für einzelne Schulformen und Schulbereiche auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet, ist wenig plausibel und hat in der Coronavirus-Pandemie zu Inkompatibilitäten, Widersprüchen, Irritationen und Unverständnis geführt (Karutz, 2022). Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, dass sämtliche Schulformen auf sämtlichen Ebenen unmittelbar in das Krisenmanagement einbezogen und beachtet werden.

Die Studien Muntermacher und SchuCo geben außerdem Hinweise darauf, dass sich kollektive Krisenlagen an einzelnen Schulen und Schulformen durchaus unterschiedlich zeigen, sodass – in einem vorgegebenen Rahmen – eine stärkere Ausdiffe-

renzierung sowie auch eine Flexibilisierung und Individualisierung des schulischen Krisenmanagements erforderlich ist.

Die Krisenmanagementkompetenz und Befugnis von Schulleitungen sollte gestärkt werden, um die angesprochenen Handlungskorridore auch tatsächlich nutzen zu können. In etwaigen Überforderungssituationen müsste es selbstverständlich möglich sein, im Sinne eines „Peer-Supports" fachliche Begleitung bzw. Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Die Umsetzung dieser Überlegungen erfordert eine übergreifende, schulbezogene Krisenmanagementstrategie, die bislang nicht vorhanden ist. Zudem ist eine Vereinfachung und Entbürokratisierung von Entscheidungsfindungsprozessen erforderlich (Karutz et al., 2022a).

Wünschenswert erscheint ferner ein nationaler Krisen(rahmen)plan für das Bildungswesen in kollektiven Krisenlagen, der über die bisherigen Notfall- und Krisenpläne deutlich hinausgeht sowie die Aufgaben, Befugnisse und Zuständigkeiten der einzelnen Akteurinnen und Akteure noch einmal neu definieren müsste. Zweifellos stellt dies im Föderalismus eine enorme Herausforderung dar.

10.5.8 Professionelle Krisenkommunikation

Frühzeitiger (!) und proaktiver Krisenkommunikation kommt im Rahmen des Krisenmanagements größte Bedeutung zu. Lediglich reaktive, unidirektionale und noch dazu verspätete Krisenkommunkation verärgert Betroffene, stellt einen Stressfaktor dar und sorgt für Unmut (Hering et al., 2021).

Krisenkommunikation sollte daher schnell, wahrhaftig, verständlich, zielgruppenspezifisch und konsistent sein (Bundesministerium des Innern, 2014). Insbesondere darf Krisenkommunikation nicht als kommunikative Einbahnstraße verstanden und ausschließlich „top down" geführt werden, sondern sie muss einen konstruktiven, von ernsthaftem Interesse geprägten Austausch zwischen Betroffenen bzw. Beteiligten sowie den Akteurinnen und Akteuren des Krisenmanagements ermöglichen (Hering et al., 2021). Das bedeutet, dass es Kommunikationskanäle und -gelegenheiten geben muss, die in verschiedene Richtungen funktionieren und entsprechend professionell zu bedienen sind (Petersen et al., 2022).

Mack et al. (2022) weisen ferner darauf hin, dass effektive Krisenkommunikation zielgruppenspezifisch *differenziert* werden muss. In der allgemeinen Krisenstabsarbeit ist für diese Aufgabe das Tätigkeitsfeld „Bevölkerungsinformation und Medienarbeit" (BuMa) vorgesehen (Plattner, 2017). Wünschenswert wäre, dass die Krisenkommunikation auch innerhalb des Kultusressorts – nicht zuletzt durch geeignete Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich – eine weitere Aufwertung erfährt.

10.5.9 Systemische Resilienz: Das Bildungswesen als Kritische Infrastruktur

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Funktionseinschränkungen im Bildungswesen mit einer Vielzahl negativer Effekte verbunden sind, stellt sich die Frage, ob und inwiefern Schulen nicht als Teil der Kritischen Infrastruktur (KRITIS) betrachtet werden müssten. Die fachliche und nicht zuletzt bildungspolitische Diskussion zu dieser Thematik ist in den vergangenen Monaten äußerst kontrovers geführt worden (siehe z. B. Landtag Nordrhein-Westfalen, 2022).

Eine Studie, die im Auftrag des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) durchgeführt worden ist, kommt zwar zum Ergebnis, dass von einer hohen Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens auszugehen ist (Karutz et al., 2022a). Eine offizielle Einordnung des Bildungswesens als Kritische Infrastruktur ist auf Bundesebene jedoch gescheitert. Der bislang vorliegende Entwurf des KRITIS-Dachgesetzes (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023) sieht keine Regelungen zur Absicherung der Funktionsfähigkeit des Bildungswesens vor, enthält in § 5 allerdings den Hinweis, dass die Bundesländer im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für die Bereiche Bildung und Betreuung „resilienzsteigernde Maßnahmen sowie Vorgaben für ein Störungsmonitoring festlegen" können.

Zu den Maßnahmen, mit denen die Krisenfestigkeit des Bildungswesens erhöht werden könnte, gehören beispielsweise Verbesserungen der Gebäudesicherheit, ein Ausbau der IT-Infrastruktur, eine optimierte Erreichbarkeit von Schulgebäuden (Karutz et al., 2022a; Mirzaei, 2019; 2020) sowie insbesondere eine personelle Unterstützung in Krisenzeiten, etwa durch *disaster child care volunteers*, wie sie in den USA verfügbar sind (Meyer Lueck & Peek, 2012). Da im Sinne des Konzeptes *people as infrastructure* (Simone, 2004) auch einzelne (Bindungs-)Personen für Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung sind, sollte darüber hinaus die persönliche Krisenfestigkeit von Lehrkräften durch geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gesteigert werden (Posingies, 2023).

Insgesamt hat die Diskussion zu einer Betrachtung des Bildungswesens als Kritische Infrastruktur und zum (bedeutsamen!) Zusammenhang von Bildung und Resilienz in Deutschland gerade erst begonnen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2022). Den Studien Muntermacher und SchuCo können jedoch erste Hinweise darauf entnommen werden, welche Funktionen des Bildungswesens gerade in Krisenzeiten besonders wichtig sind und dementsprechend prioritär aufrechterhalten werden sollten. Eine vertiefende Analyse der Vulnerabilität und Kritikalität einzelner Prozesse und Dienstleistungen innerhalb des Bildungswesens steht bislang allerdings noch aus; hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

10.5.10 Diskussion über Relevanz und Bedeutung des Bildungswesens und von Bildung

Krisenmanagement ist immer eingebettet in gesellschaftliche Bezüge, Traditionen, Normen und Wertvorstellungen. Auch und gerade gilt diese Feststellung für das Kri-

senmanagement im Bildungswesen. Aus diesem Grund soll dazu angeregt werden, eine (erneute) Diskussion über die gesellschaftliche Relevanz formeller Bildung zu führen und dabei insbesondere in den Blick zu nehmen, welcher Anspruch an das Bildungswesen aus welchen Gründen erhoben wird und was getan werden muss, damit das Bildungswesen diesem Anspruch überhaupt gerecht werden kann.

Während der Coronavirus-Pandemie sind hier sehr unterschiedliche Vorstellungen deutlich geworden: Einerseits wurden Schulen als „wirtschaftsdienliche Betreuungseinrichtungen" betrachtet, deren Hauptaufgabe es ist, dafür zu sorgen, dass Eltern unbeeinträchtigt ihrer Arbeit nachgehen können (Soltau, 2021). Andererseits wurde die Forderung erhoben, dass gerade Schulen in Krisenzeiten doch eigentlich „sichere Häfen" (GTZ, 2005, S. 2), „child friendly spaces" (UNICEF, 2011, S. 2) bzw. „Wohlfühlorte" (Grommé et al., 2023a, S. 309) sein müssten, an denen Kinder und Jugendliche zuverlässig Sicherheit und Geborgenheit finden können: Was Schule *eigentlich* sein soll, gehört jedenfalls umfassend reflektiert. Auch dazu geben die Studien Muntermacher und SchuCo Denkanstöße.

Aus der Perspektive des Krisenmanagements im Allgemeinen soll abschließend noch ein weiterführender Gedanke formuliert werden. So besteht *eine* wichtige Aufgabe zweifellos darin, Schulbetrieb auch und gerade in Krisenzeiten zuverlässig aufrecht zu erhalten. Dass es dabei nicht allein um die Betreuungsfunktion von Schule und auch nicht nur um Schulen als Lernorte gehen darf, ist in den vorangegangenen Ausführungen bereits angesprochen worden.

Darüber hinaus könnte Schulen gerade in Krisenzeiten noch eine zusätzliche Aufgabe zukommen, die in Deutschland bislang kaum thematisiert worden ist. In internationalen Krisenmanagementkonzepten werden Schulen demnach als zentrale Anlaufstellen für die gesamte Bevölkerung betrachtet: Durch die meist zentrale Lage, relativ günstige Verkehrsanbindungen und die Gebäudestruktur bzw. die räumlichen Gegebenheiten eignen sich Schulen wie kaum ein anderer Ort für die Durchführung von Informationsveranstaltungen, als Notunterkünfte, als Zufluchtsmöglichkeiten, als Treffpunkte von Helfenden oder auch als Versorgungs- und Hilfeeinrichtungen, etwa für Beratungsgespräche, die Ausgabe von Lebensmitteln oder auch die Verpflegung und Betreuung von Betroffenen (D'Ayala, 2020; Dwiningrum, 2017; Karutz et al., 2022a).

Im Hinblick auf längerfristig anhaltende Stromausfälle (sog. „Blackout"-Situationen) wird vorgeschlagen, auch und gerade Schulen als „Katastrophenschutz-Leuchttürme" (Forschungszentrum Katastrophenrecht, 2015, S. 24) zu nutzen. Für diesen Zweck wäre zweifellos eine zusätzliche Ausstattung und Stärkung der Krisenfestigkeit von Schulen bzw. v. a. den Schulgebäuden erforderlich. Auf diese Weise würden Schulen aber nicht nur in regulärer Weise „funktionsfähig gehalten", sondern sie erhielten für die Bewältigung von Krisenlagen eine ganz besondere, konstruktive Bedeutung. Pacheco et al. (2021) schreiben dazu explizit: „Über ihre Funktion als Bildungseinrichtungen hinaus können Schulen als Gemeinschaftszentren fungieren, die den Bewohnern einen physischen und sozialen Raum bieten, in dem sie sich treffen und austauschen können, wodurch sie informelle soziale Unterstützung bieten und ein

Gefühl der Zusammengehörigkeit schaffen“ (S. 9). Auch diese Überlegung könnte und sollte in einem weiterentwickelten schulischen bzw. schulbezogenen Krisenmanagement Beachtung finden.

10.6 Schlussbetrachtung

Die Studien Muntermacher und SchuCo sowie die systematischen Auswertungen des Krisenmanagements während der Coronavirus-Pandemie haben zahlreiche Optimierungspotentiale aufgezeigt. Gesundheit, Wohlbefinden und Sicherheit sämtlicher Mitglieder von Schulgemeinden sollten zukünftig eine andere Bedeutung haben als bisher. Psychosoziale und auch pädagogische Aspekte müssen frühzeitiger beachtet und Entscheidungen besser begründet werden als dies in den vergangenen drei Jahren der Fall gewesen ist. Die möglichst uneingeschränkte Aufrechterhaltung eines *gefühlt und tatsächlich sicheren* Schulbetriebs – die Gewährleistung von Bildung – stellt sich als anspruchsvolle, in seiner besonderen Komplexität, Vulnerabilität und Kritikalität bisweilen unterschätzte Herausforderung für das Krisenmanagement dar. Forschung an der Schnittstelle von empirischer Bildungsforschung und Krisenmanagement liefert hierzu wichtige Hinweise und Handlungsempfehlungen. Die verantwortlichen Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Krisenmanagements sind dazu aufgefordert, diese Erkenntnisse wahrzunehmen und in ihrem Handeln aufzugreifen.

Darüber hinaus sind geeignete strukturelle Rahmenbedingungen wie ein professionelles Wissensmanagement (Olfermann & Bhatti, 2022) erforderlich, um die frühzeitige Einbeziehung von psychosozialer und pädagogischer Expertise im Krisenmanagement überhaupt erst zu ermöglichen. Sämtliche zur Verfügung stehende Erkenntnisse helfen nicht weiter, wenn sie die relevanten Gremien und Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen nicht erreichen und mit ihnen auch nicht adäquat umgegangen werden kann.

Literatur

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2021021

AWMF. (2022). *S3-Leitlinie Maßnahmen zur Prävention und Kontrolle der SARS-CoV-2-Übertragung in Schulen.* https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/027-076k_Praeventi-on_und_Kontrolle_SARS-CoV-2-Uebertragung_in_Schulen_2022-10.pdf.

Baumann, M., Beeking, C., Hillebrand, G., Metge, C., Riedel, J., Schmitz, J., Schneider, S. & Schroeder, J. (2022). *Stellungnahme zum Thema Kinder in der Pandemie.* https://www.lw.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_LeWi/Stellungnahme_Kinder_in_der_Pandemie_final.pdf

Braunsdorf, C. (2022). *Epidemiologe zu Omikron: Die Kinder werden durchseucht.* t-online. https://www.t-online.de/gesundheit/krankheiten-symptome/id_91428938/corona-experte-zu-omikron-welle-die-kinder-werden-durchseucht.html

Buchholz, U., Lehfeld, A.-S., Otte im Kampe, E., Lindahl, M., Lewandowsky, M., Hauer, B., Pozo Martin F., El Bcheraoui, C, Hanefeld, J. & Haas, W. (2021). *Epidemiologie von COVID-19 im Schulsetting.* Robert Koch Institut. https://doi.org/10.25646/8030

Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. (2012). *Psychosoziale Notfallversorgung: Qualitätsstandards und Leitlinien, Teil I und II.* Praxis im Bevölkerungsschutz Band 7. https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Mediathek/Publikationen/PiB/PiB-07-psnv-qualitaet-stand-leitlinien-teil-1-2.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Bundesministerium des Innern. (2014). *Leitfaden Krisenkommunikation.* https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bevoelkerungsschutz/leitfaden-krisenkommunikation.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Entwurf eines Gesetzes zur Umsetzung der CER-Richtlinie und zur Stärkung der Resilienz kritischer Anlagen (KRITIS-Dachgesetz – KRITIS-DachG).* https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/gesetzgebungsverfahren/DE/Downloads/referentenentwuerfe/KM4/KRITIS-DachG.pdf?__blob=publicationFile&v=3&fbclid=IwAR1g2mSFsHqCMVWaTlseWdeAYVkVWpWON7g4KI_362haxEs5cXf8S5HQRNo

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2013). *Katastrophenvorsorge für alle. Inklusion von Kindern, älteren Menschen und Menschen mit Behinderungen.* BMZ-Informationsbroschüre 1. https://repository.publisso.de/resource/frl:5162377-1/data

Bundesregierung. (2023). *Interministerielle Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona".* https://www.bmfsfj.de/resource/blob/214866/b2bb16239600b9e257c31db91d872129/ima-abschlussbericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf

D'Ayala, D., Galasso, C., Nassirpour, A., Adhikari, R., Yamin, L., Fernandez, R., Lo, D., Garciano, L. & Oreta, A. (2020). Resilient communities through safer schools. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 45*, 101446. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101446

Deutsche Sportjugend (DSJ) & Bundesschülerkonferenz (BSK). (2021). *Kinder und Jugendliche an Lösungen und Perspektiven in Corona-Krise beteiligen.* https://www.dbjr.de/artikel/kinder-und-jugendliche-an-loesungen-und-perspektiven-in-corona-krise-beteiligen

Deutscher Ethikrat. (2022). *Pandemie und psychische Gesundheit. Aufmerksamkeit, Beistand und Unterstützung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in und nach gesellschaftlichen Krisen. Ad-hoc-Empfehlung.* https://www.ethikrat.org/publikationen/ad-hoc-empfehlungen/pandemie-und-psychische-gesundheit/

Deutscher Städte- und Gemeindebund (DStGB). (2021). *Dokumentation No. 162: Bevölkerungsschutz in Städten und Gemeinden.*

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2020). *Kinderrechte in Zeiten der Corona-Pandemie: Kinderrechtsbasierte Maßnahmen stützen und schützen Kinder und Jugendliche in Krisenzeiten.* https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Stellungnahme__Kinderrechte_in_der_Corona-Pandemie.pdf

Drewes, S. & Seifried, K. (Hrsg.). (2012). *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-023196-2

Dwiningrum, S. (2017). Developing school resilience for disaster mitigation: a confirmatory factor analysis. *Disaster Prevention and Management: An International Journal, 26*(4), 437–451. https://doi.org/10.1108/DPM-02-2017-0042

Evaluationskommission. (2022). *Evaluation der Rechtsgrundlagen und Maßnahmen der Pandemie-politik. Bericht des Sachverständigenausschusses nach § 5 Abs. 9 IFSG.* https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/S/Sachverstaendigenausschuss/BER_IfSG-BMG.pdf

Forschungszentrum Katastrophenrecht. (2015). *Abschlussbericht zum BMBF-Förderprojekt Katastrophenschutzleuchttürme als Anlaufstelle für die Bevölkerung in Krisensituationen („Kat-Leuchttürme").* https://edocs.tib.eu/files/e01fb16/861913337.pdf

Gallas, S. (2023). *Schulisches Krisenmanagement an weiterführenden Schulen in NRW: Bisherige Defizite und mögliche Lösungsansätze.* Unveröff. Masterarbeit, Universität Bonn.

Gasch, B. (2011). Belastungen und Folgen. In F. Lasogga & B. Gasch (Hrsg.), *Notfallpsychologie. Lehrbuch für Theorie und Praxis* (S. 35–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-15308-2_4

Geier, W. (2017). Strukturen, Zuständigkeiten, Aufgaben und Akteure. In H. Karutz, W. Geier & Th. Mitschke (Hrsg.), *Bevölkerungsschutz. Notfallvorsorge und Krisenmanagement in Theorie und Praxis* (S. 93–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44635-5_4

Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023a). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 13,* 297–313. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w

Grommé, E., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von (Teil-)Schulschließungen, Isolation und Quarantäne. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann* (S. 23–42). Waxmann.

GTZ. (2005). *Konzeptpapier Grundbildung und Katastrophenvorsorge.* https://docplayer.org/13384494-Konzeptpapier-grundbildung-und-katastrophenvorsorge.html

Gustavsson, M. E., Arnberg, F. K., Juth, N. & von Schreeb, J. (2020). Moral distress among disaster responders: What is it? *Prehosp Disaster Med, 35*(2), 212–219. https://doi.org/10.1017/S1049023X20000096

Heinze, S. (2021). *Vierte Welle und Kinder: Durchseuchung darf nicht die Strategie sein.* https://www.rnd.de/gesundheit/corona-vierte-welle-und-kinder-durchseuchung-darf-nicht-die-strategie-sein-FGKU6W3YABDHDLTGJXEV4U4LYI.html

Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D. & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996033

Hering, T., Karutz, H., Leuschner, V., Müller-Cyran, A., Neumann, O. & Zippert, T. (2021). *Gemeinsames Positionspapier: Psychosoziale Aspekte müssen im Corona-Krisenmanagement stärker berücksichtigt werden als bisher!.* https://www.harald-karutz.de/wp-content/uploads/2021/11/Positionspapier_final_169.pdf

Hobfoll, Stevan E., Watson, Patricia, Bell, Carl C., Bryant, Richard A., Brymer, Melissa J., Friedman, Matthew J., Friedman, Merle, Gersons, Berthold P. R., Jong, Joop T. V. M. de, Layne, Christopher M., Maguen, Shira, Neria, Yuval, Norwood, Ann E., Pynoos, Robert S., Reissman, Dori, Ruzek, Josef I., Shalev, Arieh Y., Solomon, Zahava, Steinberg, Alan M., Ursano, Robert J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatrie, 70*, 283–315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

Kähler, C. J., Fuchs, T., Mutsch, B. & Hain, R. (2020). *Schulunterricht während der SARS-CoV-2-Pandemie: Welches Konzept ist sicher, realisierbar und ökologisch vertretbar?* Universität

der Bundeswehr München. https://www.unibw.de/lrt7/schulbetrieb-waehrend-der-pandemie

Karutz, H. (2017). Belastungen, Moderatorvariablen und situative Variablen. In H. Karutz, B. Juen, D. Kratzer & R. Warger (Hrsg.), *Kinder in Krisen und Katastrophen. Spezielle Aspekte psychosozialer Notfallversorgung* (S. 43–63). Studia.

Karutz, H. (2020). *Notfälle und Krisen in Schulen. Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management* (2., komplett überarb. Aufl.). Stumpf & Kossendey.

Karutz, H. (2022). Zeit für Veränderungen: Das Bildungswesen in der Coronavirus-Pandemie. *Notfallvorsorge*, *53*(1), 16–21.

Karutz, H. (2023). Dokumentation des kommunalen psychosozialen Krisenmanagements in der Coronavirus-Pandemie: Das „DoKoPsy"-Projekt in Mülheim an der Ruhr. *Bevölkerungsschutz*, *2*, 10–14.

Karutz, H., Fegert, A.-K. & Blank-Gorki, V. (2021). *PSNV für Kinder und Jugendliche in komplexen Schadenslagen.* Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Karutz, H. & Mitschke, T. (2014). Pädagogik im Bevölkerungsschutz: Wieso, weshalb, warum? *Im Einsatz, 21*, 188–193.

Karutz, H. & Posingies, C. (2020). *Zurück zum Schulalltag – aber wie? Pädagogisches und Psychosoziales Krisenmanagement in der Coronavirus-Pandemie.* Stumpf & Kossendey.

Karutz, H., Posingies, C. & Dülks, J. (2022a). *Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens in Deutschland.* Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Karutz, H. & Tinla, M. (2021). Kommunales Psychosoziales Krisenmanagement im Rahmen der Coronavirus-Pandemie. *Trauma und Gewalt, 15*(3), 222–231. https://doi.org/10.21706/tg-15-3-222

Karutz, H., Tinla, M., Posingies, C. & Karutz, A. (2022b). *Dokumentation des kommunalen psychosozialen Krisenmanagements während der Coronavirus-Pandemie in Mülheim an der Ruhr (DoKoPsy).* Unveröff. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Klinger, I., Heckel, M., Shahda, S., Krisen, U., Stellmacher, S., Kurkowski, S., Junghanß, Ch. & Ostgathe, Ch. (2022). COVID-19-Pandemiekrisenstäbe: Organisation, Befugnisse und Herausforderungen – Strukturelle Gegebenheiten verstehen und nutzen. *Bundesgesundheitsblatt, 65*, 650–657. https://doi.org/10.1007/s00103-022-03542-x

Kramer, D. N. & Landolt, M. A. (2011). Characteristics and efficacy of brief early psychological interventions in children and adolescents after single trauma: A systematic review. *European Journal of Psychotraumatology*, *2*(1), 7858. https://doi.org/10.3402/ejpt.v2i0.7858

Kühn, K. (2022, 07. Juli). Fehlende Interdisziplinarität in der Pandemie. *Deutschlandfunk.* https://www.deutschlandfunk.de/zu-wenig-und-zu-langsam-die-sozialwissenschaftliche-datenlage-in-der-pandemie-dlf-e624c2dd-100.html

Künzer, L., Hofinger, G. & Mähler, M. (2016). Einfluss individueller Human Factors auf Stabsarbeit. In G. Hofinger & R. Heimann (Hrsg.), *Handbuch Stabsarbeit. Führungs- und Krisenstäbe in Einsatzorganisationen, Behörden und Unternehmen* (S. 129–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48187-5_21

Landtag Nordrhein-Westfalen. (2022). *Protokoll Apr 18/90 der gemeinsamen Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung sowie des Ausschusses für Familie, Kinder und Jugend vom 29.11.2022.* https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA18-90.pdf

Leopoldina, nationale Akademie der Wissenschaften. (2020). *Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem.* https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/coronavirus-pandemie-fuer-ein-krisenresistentes-bildungssystem-2020

Leopoldina, nationale Akademie der Wissenschaften. (2021). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: Psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen.* https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf

Lohmann, M. (2017). *Traumatisierte Schüler in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). AOL.

Lüttschwager, N., Stelzmann, D., Gerhold, L. & Sterl, S. (2022). How did Corona crisis managers in Germany make sense of the psychosocial situation? *European Journal for Security Research, 7*, 163–189, https://doi.org/10.1007/s41125-022-00086-8

Mack, B., Nonhoff, L., Tampe-Mai, K. & Dreyer, M. (2022). *Risikokommunikation für infektionsschützendes Verhalten in einer lang andauernden Pandemie. Eine Praxishilfe am Beispiel der COVID-19-Pandemie.* https://www.dialogik-expert.de/sites/default/files/downloads/de/ricort-praxishilfe-covid-19-risikokommunikation-april-2022.pdf

Mähler, M., Hofinger, G., Künzer, L., Zinke, R. & Kather, F. (2019). *Führungskräfte PSNV. Anforderungen und Qualifizierung.* Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhife.

Mansfield, K. L., Jindra, C., Geulayov, G. & Fazel, M. (2021). *Self-reported wellbeing and sample characteristics in a survey of 19000 school pupils during the first UK COVID-19 school closures.* https://doi.org/10.31234/osf.io/gtbfm

Meyer Lueck, M. & Peek, L. (2012). Disaster social service volunteers: Evaluation of a training program. *Journal of Applied Social Science, 6*(2), 191–208. https://doi.org/10.1177/0162243912461804

Mijatović, D. (2021). *Germany should pursue efforts to fully ensure children's rights.* https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/germany-should-pursue-efforts-to-fully-ensure-children-s-rights

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Katastrophenschutz der Zukunft. Abschlussbericht des Kompetenzteams Katastrophenschutz.* https://www.im.nrw/system/files/media/document/file/berkompetenzteam2_0.pdf

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Leitlinie zur Bestimmung des Personals kritischer Infrastrukturen.* https://www.mkffi.nrw/leitlinie-zur-bestimmung-des-personals-kritischer-infrastrukturen

Ministerium für Inneres und Kommunales. (2016). *Krisenmanagement durch Krisenstäbe im Lande Nordrhein-Westfalen bei Großeinsatzlagen, Krisen und Katastrophen.* Runderlass vom 26. September 2016.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Unfallkasse NRW (Hrsg.). (2023). *Krisenprävention. Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen.*

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Strukturen, Aufgaben und Verfahrensweisen des Schulpsychologischen Krisenmanagements in Schulen in Nordrhein-Westfalen.* https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Empfehlungen-Krisenintervention.pdf

Mirzaei, S., Mohammadinia, L., Nasiriani, K. & Dehghani Tafti, A. (2019). Schools' resilience components in accidents and disasters: A systematic review protocol. *Health in Emergencies & Disasters Quarterly*, *5*(1), 13–18. https://doi.org/10.32598/hdq.5.1.291.1

Mirzaei, S., Tafti, A., Mohammadinia, L., Nasiriani, K., Rahaei, Z. & Falahzadeh, H. & Ramiri, H. R. (2020). Operational strategies for establishing disaster-resilient schools: A qualitative study. *Advanced Journal of Emergency Medicine*, *4*(2), e23.

National Child Traumatic Stress Network. (2006). *Psychological first aid field operations manual* (2. Aufl.). https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//pfa_field_operations_guide.pdf

Oberpriller, M. (2020). *Schule testet „Solinger Weg" trotz Verbot.* https://rp-online.de/nrw/staedte/solingen/corona-solingen-schule-testet-hybrid-unterricht-trotz-verbot_aid-54426445

Olfermann, E. & Bhatti, S. (2022). Wissen in Krisen- und Katastrophenlagen: Umgang mit Erfahrungen aus der Praxis. In P. M. Schütte, Y. Schulte, M. Schönefeld & F. Fiedrich (Hrsg.), *Krisenmanagement am Beispiel der Flüchtlingslage 2015/2016. Akteure, Zusammenarbeit und der Umgang mit Wissen* (S. 127–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37141-8_4

Oulahen, G., Vogel, B. & Gouett-Hanna, C. (2020). Quick response disaster research: Opportunities and challenges for a new funding program. *Int J Disaster Risk Sc,i 11*, 568–577. https://doi.org/10.1007/s13753-020-00299-2

Pacheco, E. M., Bisaga, I., Oktari, R. S., Parikh, P. & Joffe, H. (2021). Integrating psychosocial and WASH school interventions to build disaster resilience. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *65*, 102520. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102520

Petersen, M. B., Christiansen, L. E., Bor, A., Lindholt, M. F., Jørgensen, F., Adler-Nissen, R., Roepstorff, A. & Lehmann, S. (2022). Communicate hope to motivate the public during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports, 12*, 2502. https://doi.org/10.1038/s41598-022-06316-2.

Plattner, H.-P. (2017). Führung und Leitung. In H. Karutz, W. Geier & Th. Mitschke (Hrsg.), *Bevölkerungsschutz. Notfallvorsorge und Krisenmanagement in Theorie und Praxis* (S. 255–284). Springer.

Posingies, C. (2023). *Resilienz von Lehrkräften: Überlegungen zur persönlichen Krisenfestigkeit und zur krisenbezogenen Handlungsfähigkeit.* Abstract für den Fachkongress „Forschung im Bevölkerungsschutz" vom 12.01.2023 bis zum 13.01.2023 in Bonn.

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave Longitudinal COPSY study. *J Adolesc Health, 71*(5), 570–578. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022

Rowland, J., Arenas, M., Cordani, F., Grisi, A., Nikolaraizi, M., Papazafiri, M., Lloyd Williams, A., Goto, A. & Bingley, A. (2020). Participatory tools for disaster risk management with children and young people. In J. Mort, M., Rodríguez-Giralt, I. & Delicad, A. (Hrsg.), *Children and Young People's Participation in Disaster Risk Reduction: Agency and Resilience* (S. 117–150). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781447354437.ch005

Schönefeld, M., Schulte, Y., Bhatti, S., Olfermann, E., Frommer, J.-A. & Sotoudeh, M. (2022). Stakeholder-Management. In P. M. Schütte, Y. Schulte, M. Schönefeld & F. Fiedrich

(Hrsg.), *Krisenmanagement am Beispiel der Flüchtlingslage 2015/2016. Akteure, Zusammenarbeit und der Umgang mit Wissen* (S. 103–113). Springer.

Seifried, K. (2020). *Versorgungszahlen 2020. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in den Bundesländern.* https://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/2021/210110_versorgungszahlen.pdf. https://doi.org/10.17433/978-3-17-039787-3

Simone, A. M. (2004). People as infrastructure: intersecting fragments in Johannesburg. *Public Culture, 24*, 407–429. https://doi.org/10.1215/08992363-16-3-407

Soltau, H. (2021). *Auf dem Holzweg: In der deutschen Bildungspolitik stehen schon lange nicht mehr Inhalte im Vordergrund.* https://www.tagesspiegel.de/kultur/auf-dem-holzweg-in-der-deutschen-bildungspolitik-stehen-schon-lange-nicht-mehr-inhalte-im-vordergrund/26783422.html

Teusch, U. (2008). *Die Katastrophengesellschaft. Warum wir aus Schaden nicht klug werden.* Rotpunktverlag.

United Nations. (o. J.). *Child protection advisers.* https://peacekeeping.un.org/en/child-protection-advisers

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *Guidelines for child friendly spaces in emergencies.* https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2022). *Bildung und Resilienz*. Waxmann.

Waterstraat, P., Scheuermann, A. & Karutz, H. (2023). Aktuelle Überlegungen zur Psychosozialen Notfallversorgung in Pandemien, Großschadensereignissen, Katastrophen und Mangellagen. *Intensiv- und Notfallbehandlung*, *48*(2), 93–98. https://doi.org/10.5414/IBX00601

Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland – Forschungsstand und Entwicklungstendenzen.* Deutsches Jugendinstitut.

11 Fazit: Bilanz einer Krise

Schule in Verantwortung auf allen Ebenen

Christian Reintjes, Sonja Nonte, Eva Grommé & Harald Karutz

Die Beiträge dieses Sammelbandes verdeutlichen eindrücklich, wie tiefgreifend die Corona-Pandemie in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eingegriffen hat – nicht nur hinsichtlich des schulischen Lernens, sondern insbesondere auch im Hinblick auf ihr Wohlbefinden, ihre Selbstwahrnehmung und ihre soziale Eingebundenheit. Die Studien *Muntermacher I & II* sowie *SchuCo* liefern hierfür ein empirisch dichtes Bild: Sie zeigen, wie unterschiedlich Kinder und Jugendliche die pandemiebedingten Einschränkungen wahrgenommen und verarbeitet haben – abhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem schulischen Umfeld, ihrer individuellen Lernkompetenz und den Unterstützungsressourcen, die ihnen zur Verfügung standen.

Ein zentrales Ergebnis besteht in der Bestätigung bereits in früheren Studien beschriebener Ungleichheiten im Bildungssystem, die während der Pandemie nicht nur sichtbar, sondern zum Teil drastisch verschärft wurden. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Haushalten litten stärker unter Schulschließungen, erlebten ein geringeres schulisches Wohlbefinden und zeigten häufiger psychosoziale Belastungssymptome. Auch geschlechtsspezifische Differenzen wurden evident: Mädchen und insbesondere nicht-binäre Jugendliche berichteten signifikant häufiger von emotionaler Erschöpfung und psychosomatischen Beschwerden. Die Kombination aus sozialstruktureller Benachteiligung und marginalisierter Geschlechtsidentität wirkte dabei in vielen Fällen kumulativ. Insbesondere liefern die empirischen Befunde Reflexionshorizonte für eine differenzierte und differenzsensible Schulentwicklung.

Auch im Bereich des Lernens zeigen die Ergebnisse eine starke Heterogenität. Zwar nutzten einige Heranwachsende die Situation für mehr Selbstständigkeit und entdeckten Potenziale selbstregulierten Lernens; jedoch waren viele Schüler*innen mit den Anforderungen offenen Lernens überfordert – insbesondere dort, wo keine systematische Förderung von Lernstrategien stattgefunden hatte oder keine stabile familiäre Unterstützung gegeben war. Selbstreguliertes Lernen stellte sich damit als eine Schlüsselkompetenz heraus, deren Erwerb und Anwendung jedoch massiv von strukturellen Voraussetzungen und der Qualität pädagogischer Begleitung abhängig ist.

Neben diesen sozialstatistischen Befunden geben die qualitativen Beiträge des Bandes tiefere Einblicke in die subjektive Aneignung der Krise durch Kinder und Jugendliche. Sie zeigen, dass nicht alle jungen Menschen der Krise passiv ausgeliefert waren, sondern aktiv ihre Erfahrungen deuteten und verarbeiteten. Ihre Schilderungen dokumentieren eine beeindruckende Bandbreite an Reaktionsmustern und Copingstrategien – von Ohnmacht und Resignation über Protest bis hin zu produktiven, reflexiven Bildungsprozessen. Hier zeigt sich ein bisher wenig beachtetes Potenzial: Inmitten von Einschränkungen und Kontrollverlust entstanden auch neue Welt- und Selbstverhältnisse, die als Ausgangspunkt für Bildungs-, Reifungs- und Wachstumsprozesse verstanden werden können. Ein Indiz für derartige Verläufe einer durchaus konstruktiven Krisenbewältigung zeigt sich in der Anpassung von Alltagssprache (Social Distancing, Homeschooling; vgl. Kapitel 8) sowie von Ritualen, wie etwa dem Begrüßungsritual (*Fist Bump*). Möhrs (2021) verweist darauf, dass bereits bis zum Juni 2021 in der Online-Liste „Neuer Wortschatz" (OWID, 2025) über 1600 Wörter und Wortverbindungen dokumentiert wurden, die im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie entstanden sind. Neben der gesprochenen Sprache hat sich auch die Kommunikation im digitalen Raum verändert. Emojis wurden besonders häufig genutzt und während der Pandemie sogar teilweise angepasst (Spritzen-Emoji, Masken-Emoji). So beschreibt etwa die Pharmazeutische Zeitung: „Statt emotionaler Bebilderung von Textnachrichten, sind sie zum Teil Ersatz für menschliche Nähe sowie Eisbrecher in der Kommunikation geworden" (Evans, 2021). Diese Beispiele illustrieren, wie sehr die Pandemie innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne deutliche Spuren in unserer Gesellschaft hinterlassen hat, die weit über die häufig beschriebenen technologischen und medizinischen Innovationen hinausgehen. Was bedeuten diese einschneidenden Veränderungen für Kinder und Jugendliche? Sie sind es, die bei der Verarbeitung, Aneignung und Bewältigung des Pandemiegeschehens besonders auf die Unterstützung ihrer Umwelt angewiesen sind.

Baumann und Kolleg*innen (2021) haben einen Vorschlag für die Entwicklung eines Pandemiemanagements vorgelegt, der die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf zentrale Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter berücksichtigt: Für die mittlere Kindheit, die in etwa dem Grundschulalter entspricht, gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben das Festigen motorischer, sprachlicher und sozialer Fähigkeiten sowie der Erwerb von kulturellen Werkzeugen. Diese Phase zeichnet sich durch eine erhebliche Zunahme an Autonomie aus, die gleichzeitig aber auch mit einem hohen Bedürfnis nach Kontinuität sowie stabilen Bezugspersonen verbunden ist. Schule erfüllt in diesem Alter zentrale soziale und kognitive Bedürfnisse von Kindern. Maßnahmen wie Schulschließungen oder (drohende) Quarantäne schüren Ängste und entziehen Grundschulkindern wichtige Strukturen und (soziale) Erfahrungsräume (vgl. Kapitel 6). Dies zeigt sich auch im Hinblick auf die mangelnde Unterstützung bei der Erledigung der schulischen Aufgaben während der Schulschließungen. In dieser Altersgruppe fehlen die Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen, die erst noch aufgebaut werden müssen (Kapitel 7). Der Kontakt zu Lehrkräften ist von großer Bedeutung, da sie oft als zentrale Bezugspersonen fun-

gieren. In der Präadoleszenz, die der Zeit nach dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule entspricht, greifen bei Jugendlichen massive neuronale Restrukturierungsprozesse sowie gravierende Veränderungen der sozialen Beziehungsgefüge. Das Bedürfnis nach Peer-Kontakten nimmt zu und die Bedeutung der Eltern als zentrale Bezugspersonen nimmt ab. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und dem eigenen Körperselbstbild sind wesentliche Bestandteile der Entwicklungsprozesse von Jugendlichen, die zum einen Rückzugsmöglichkeiten erfordern als auch (Entfaltungs-)Räume außerhalb der Kernfamilie. Hier greifen die in der Pandemie ergriffen Maßnahmen besonders in das Leben der Jugendlichen ein, wie das Zitat von Baumann et al., (2021) verdeutlicht: „Fehlende soziale Interaktionen in der Gruppe, schon die Veränderung der Kontakte durch Distanzregeln und Maskenpflicht, führen dazu, dass Kinder in einer sensiblen Phase ihrer sozialen Entwicklung vollkommen veränderte Erfahrungen machen" (S. 22). Jugendliche ab 14 Jahren haben zudem das Bedürfnis, eigene Entscheidungen zu treffen, und zwar unabhängig von ihren Bezugspersonen. Der Wunsch nach Partizipation ist in dieser Altersgruppe besonders groß. Der Einfluss der Eltern nimmt in dieser Zeit stark ab, sodass sich Jugendliche verstärkt auch über andere Quellen, insbesondere über soziale Medien informieren. Die Festigung einer Körperidentität und die Bedeutung von sexuellen Partnerschaften spielen eine wesentliche Rolle, was durch die vorliegenden Ergebnisse aus dem Kapitel zur Geschlechtsidentität (vgl. Kapitel 4) sowie zur Bewältigung und Aneignung von Krisen durch Jugendliche (vgl. Kapitel 9) verdeutlichen. Unabhängig vom Alter zeigt sich in allen Entwicklungsbereichen, dass Kinder und Jugendliche in Familien mit geringem sozioökonomischen Kapital bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben auf weniger Ressourcen (eigenes Zimmer, digitale Ausstattung) zurückgreifen können und stärker mit Konflikten und herausfordernden Lebenslagen konfrontiert werden (vgl. Kapitel 5).

Die hier kursorisch in Anlehnung an Baumann et al. (2021) dargestellten Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen verweisen darauf, dass die getroffenen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie ganzheitlicher als bisher erfolgt, diskutiert werden müssen. Insbesondere nach dem Übergang von der Kita in die Grundschule übernimmt die Schule wichtige Funktionen bei der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter. In anerkannten Entwicklungsaufgabenkonzepten (z. B. bei Hurrelmann & Quenzel, 2022) wird unter anderem auf die Aufgaben „Qualifizieren/Bilden" sowie „Konsumieren" im Jugendalter verwiesen. Viele Kinder und Jugendliche konnten diese Aufgaben unter den Bedingungen der Pandemie jedoch nicht angemessen bewältigen – sei es aufgrund des eingeschränkten Bildungszugangs oder eines übermäßigen Konsums digitaler Medien, wie etwa exzessivem PC-Spielekonsum. Grundsätzlich ist die Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben neben der Identitätsbildung auch für die gesellschaftliche Integration und Stabilität zentral. Auch diese zweite Funktion – nämlich die Rolle von Entwicklungsprozessen für den sozialen Zusammenhalt – war durch die pandemiebedingten Einschränkungen erheblich gestört und sollte in zukünftigen Maßnahmen deutlich stärker mitbedacht werden. Wie können wir dieses Wissen nutzen? Hier lassen sich

im Mehrebenensystem Schule Implikationen ableiten, die nach Wirkfeldern differenziert werden müssen.

Für die Schulentwicklung bedeutet dies zunächst, dass Schulen verstärkt als psychosoziale Lebensräume begriffen werden müssen – nicht nur als Lernorte. Konzepte schulischer Gesundheit, Resilienzförderung und partizipativer Schulgestaltung sind keine „Add-ons", sondern zentrale Bestandteile zukunftsfähiger Bildungsorte. Schulentwicklung muss sich stärker auf das Wohlbefinden, die Autonomie und die Partizipation von Schüler*innen ausrichten – und dabei sozial benachteiligte Gruppen besonders in den Blick nehmen. Die Förderung von selbstreguliertem Lernen sollte nicht als technisches Kompetenztraining begriffen werden, sondern als integraler Bestandteil pädagogischer Schulkonzepte, der mit Fragen der Beziehungsgestaltung, Motivation und Reflexionsfähigkeit verwoben ist. Darüber hinaus bedarf es eines Verständnisses von Schule, das subjektive Bildungsprozesse anerkennt und auch außerschulische Lernorte, informelles Lernen, biografische Erfahrung sowie Prozesse der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung einbezieht. Vor allem aber muss die Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems Schule zuverlässig sichergestellt werden, weil nur stabile Institutionen für eine Stabilisierung in Krisenzeiten sorgen können. Umgekehrt wird ein von Fragilität, Unsicherheiten und eingeschränktem Wohlbefinden geprägter Schulalltag sicherlich keine solide Grundlage für gelingende Lernprozesse bieten können.

Für die Bildungspolitik ergibt sich daraus der Auftrag, Bildung nicht nur in kurzfristigen Programmen und Förderlogiken zu denken, sondern langfristig strukturelle Gerechtigkeit und individuelle wie auch systemische Resilienz aufzubauen. Die Pandemie hat gezeigt, wie sehr kurzfristige Fördermaßnahmen an ihre Grenzen stoßen, wenn ihnen keine nachhaltige Strategie zugrunde liegt. Digitale Infrastruktur, psychosoziale Unterstützungsangebote und personelle Ressourcen dürfen nicht punktuell bereitgestellt, sondern müssen strukturell verankert werden. Zudem ist eine bessere Koordination im Mehrebenensystem notwendig: Zwischen Bundes-, Landes- und Kommunalebene, aber auch zwischen Schulverwaltung, Jugendhilfe, Gesundheitswesen und Katastrophenschutz. Eine zentrale Erkenntnis des Beitrags von Karutz (vgl. Kapitel 10) ist, dass pädagogische Expertise in Entscheidungsprozessen von Krisenstäben bislang kaum vertreten ist. Bildungsentscheidungen in Krisenzeiten müssen jedoch pädagogisch reflektiert und auf Basis empirischer Evidenz getroffen werden. Dies erfordert neue Governance-Strukturen, die wissenschaftliche Erkenntnisse schneller, zielgerichteter und inklusiver in politische Steuerung überführen.

Für die Bildungsforschung wiederum bedeutet die Pandemie eine methodische und inhaltliche Zäsur – und gleichzeitig einen Auftrag zur Neupositionierung. Die Forschung muss nicht nur retrospektiv dokumentieren und sich methodisch in Krisenzeiten den Verhältnissen anpassen, sondern prospektiv wirksam werden: durch Transfer, partizipative Methoden und stärkere Zusammenarbeit mit Praxis und Politik. Das Beispiel der Studien Muntermacher und SchuCo zeigt, wie eine lokal verankerte, interdisziplinär angelegte Bildungsforschung evidenzbasierte Reflexion und Steuerung ermöglichen kann. In Zukunft sollte stärker darauf geachtet werden, dass

Bildungsstudien Kinder und Jugendliche nicht nur als Datenquelle, sondern als Subjekte *ernst nehmen* – mit eigenen Perspektiven, Deutungen und Gestaltungswillen. Auch die methodische Vielfalt muss gestärkt werden: Quantitative Verfahren müssen um qualitative und ethnografische Ansätze ergänzt werden, die subjektive Sinnhorizonte sichtbar machen und damit einen wichtigen Beitrag zur datenbasierten Schulentwicklung leisten können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Pandemie war nicht nur ein Krisenmoment, sondern ein struktureller Wendepunkt, der mit großer Deutlichkeit offengelegt hat, was Schule leisten muss – und woran sie bislang scheitert. Wie Kai Maaz im Interview betont, wurde das Bildungssystem in einen Stresstest versetzt, der seine Anpassungsfähigkeit sichtbar machte, zugleich aber gravierende strukturelle Defizite offenbarte – insbesondere die fehlende langfristige Strategie, die mangelnde Koordination im Mehrebenensystem sowie die Versäumnisse bei der Digitalisierung und psychosozialen Unterstützung (Maaz, 2025). Schule ist eben nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern ein sozialer Raum, der Stabilität, Beziehung, Sicherheit und Entwicklung bieten muss – auch und gerade in krisenhaften Zeiten. Bildung wiederum ist mehr als Leistung: Sie ist Ermöglichung von Teilhabe, Sinnkonstruktion und Persönlichkeitsentwicklung. Und nicht zuletzt leistet Bildung auch einen bedeutsamen Beitrag zur Krisenbewältigung (Karutz et al., 2022).

Die Aufgabe besteht daher nicht nur darin, die Lehren aus der Pandemie zu dokumentieren, sondern sie in konkrete, dauerhafte Veränderung zu übersetzen – auf allen Ebenen des Bildungssystems. In der täglichen Praxis bedeutet dies, Lernräume ganzheitlich zu gestalten, pädagogische Beziehungen zu stärken, Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen sowie auf Gesundheit und Wohlbefinden junger Menschen deutlich stärker zu achten als dies in der Pandemie geschehen ist. In der politischen Steuerung sind kohärente Strategien, nachhaltige Investitionen und ressortübergreifende Zusammenarbeit notwendig, die Bildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begreift. Und in der Bildungsforschung braucht es eine stärkere Orientierung an Transfer, Partizipation und Interdisziplinarität, damit Erkenntnisse nicht nur generiert, sondern auch wirksam gemacht werden.

Nur wenn wir diese strukturellen, pädagogischen und forschungsbezogenen Herausforderungen gemeinsam angehen, kann Schule zu einem Ort werden, an dem junge Menschen – in ihrer Vielfalt, mit ihren Erfahrungen, Bedürfnissen und Zukunftshoffnungen – tatsächlich gesehen, verstanden und gefördert werden. Die Pandemie hat diese Notwendigkeit verdeutlicht. Jetzt ist der Zeitpunkt, sie systematisch aufzuarbeiten und ihr auch auf empirischer Basis und in kritischer Reflexion konsequent zu begegnen.

Literatur

Baumann, M., Berghäuser, A., Bolz, T. & Martens, T. (2021). Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf der Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien. *Socialnet Materialien*. https://www.socialnet.de/materialien/29164.php

Evans, J. (2021, 14. September). Die Karriere des Masken Smileys. *Pharmazeutische Zeitung*. https://www.pharmazeutische-zeitung.de/die-karriere-des-masken-smileys-127980/

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend* (14. Aufl.) Weinheim: Juventa.

Karutz, H., Posingies, C. & Dülks, J. (2022). Das Bildungswesen in Deutschland – eine Ressource für die Krisenbewältigung? *Bevölkerungsschutz, 3*, 7–10.

Maaz, K. (2025). „Ob mit oder ohne Krise, dem Bildungssystem fehlt nach wie vor eine nachhaltige, langfristige Strategie" [Interview]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). https://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/mediathek-1/gespraeche-mit-dipf-forschenden/ob-mit-oder-ohne-krise-dem-bildungssystem-fehlt-nach-wie-vor-eine-nachhaltige-langfristige-strategie

Möhrs, Ch. (2021). Sprache, Emojis und Corona – im Wandel der Zeit. *Sprachreport, 37*(3), 40–44. https://doi.org/10.14618/sr_3-2021

OWID. (2025). Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. Leibniz-Institut für deutsche Sprache. https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp

Autorinnen und Autoren

Eva Grommé, M.A.
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969-4594
eva.gromme@uos.de

Prof. Dr. Harald Karutz
MSH Medical School Hamburg
Institute for Psychosocial Crisis Management
Am Kaiserkai 1
20457 Hamburg
+49 40/3612264-0
harald.karutz@medicalschool-hamburg.de

Tobias Koch, M.Ed.
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969-4204
tobias.koch@uos.de

Prof. Dr. Dominik Krinninger
Universität Osnabrück
Artilleriestr. 34
49076 Osnabrück
+49 541/969- 3483
dominik.krinninger @uos.de

Prof.in Dr.in Sonja Nonte
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969-4636
sonja.nonte@uos.de

Prof. Dr. Christian Reintjes
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969-4551
christian.reintjes@uos.de

Prof. Dr. Sven Thiersch
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969-4794
sven.thiersch@uos.de

Prof. Dr. Ferdinand Stebner
Universität Osnabrück
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
+49 541/969- 4718
ferdinand.stebner@uos.de

Karolina Vantroyen, M.Ed.
Universität Osnabrück (momentan im Lehrkraft im
Vorbereitungsdienst in Hamburg)
kkozakiewicz@uni-osnabrueck.de