Anlagenkonvolut

zum Wortprotokoll der 30. Sitzung der Enquete-Kommission "Aufarbeitung der Corona-Pandemie und Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse" am 12. Oktober 2026

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)50
vom 7. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

des Sachverständigen
Stefan Düll
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Stellungnahme zur Anhörung der Enquete-Kommission „Aufarbeitung der Corona-Pandemie und Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse“

Öffentliche Anhörung – Bildungssystem und die junge Generation – Stefan Düll, Präsident des Deutschen Lehrerverbands (DL)

Vorbemerkung

Die Corona-Pandemie hat das deutsche Bildungswesen vor außergewöhnliche Herausforderungen gestellt. Schulen mussten unter hohem Zeitdruck auf wechselnde Rahmenbedingungen reagieren und dabei den Bildungsauftrag auch unter schwierigen Umständen aufrechterhalten. Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Schülerinnen und Schüler haben in dieser Zeit erhebliche Belastungen getragen.

Mit zunehmendem zeitlichen Abstand wird deutlicher, welche Auswirkungen die Pandemie und die zu ihrer Bewältigung ergriffenen Maßnahmen auf Bildung, psychosoziale Entwicklung und Chancengerechtigkeit hatten. Die vergangenen Jahre haben Defizite in der Ausstattung des Bildungssystems sichtbar gemacht und notwendige Modernisierungsprozesse beschleunigt. Dies ermöglicht wichtige Erkenntnisse für den Umgang mit zukünftigen Krisenlagen.

Im Vordergrund der Aufarbeitung steht die Frage, welche Lehren für das Bildungssystem gezogen werden können, damit Schulen bei künftigen Krisen besser vorbereitet sind und Bildungsbiografien möglichst wenig beeinträchtigt werden.

Bei allen Problemen, die die Pandemie im Bildungsbereich verursacht hat: Das Schulsystem und die einzelnen Schulen haben sich als äußerst resilient dargestellt. Die entsprechenden Jahrgänge wurden trotz aller Schwierigkeiten ordnungsgemäß zu ihren Abschlüssen geführt, die Schulordnungen stellten sich flexibel genug heraus und bedurften nur geringer Ergänzungen. Die Lehrkräfte erfüllten ihre Aufgaben pflichtgemäß und oft mit großem persönlichen Einsatz und Kreativität. Organisatorisch waren Schulen über den Unterricht hinaus oft wesentlich für Information der Familien, Testungen und Impfangebote zuständig.

Kernaussagen

- Die zeitweisen Schulschließungen und Einschränkungen des Präsenzunterrichts haben erhebliche Folgen für Lernen, soziale Entwicklung und psychische Gesundheit vieler Kinder und Jugendlicher verursacht.
- Schülerinnen und Schüler mit ohnehin erschwerten Ausgangsbedingungen waren von den Folgen der Pandemie besonders betroffen. Bestehende Bildungsungleichheiten wurden teilweise verstärkt.
- Die Bedeutung der Schule als sozialer Lebens-, Lern- und Entwicklungsraum ist während der Pandemie besonders deutlich geworden. Digitale Technologien können Präsenzunterricht sinnvoll ergänzen und unterstützen. In Ausnahmesituationen, bei Distanzunterricht, sind sie essenziell. Sie können die pädagogischen und sozialen Funktionen von Schule jedoch nicht ersetzen.
- Präsenzunterricht sollte bei zukünftigen Pandemien und vergleichbaren Krisen daher eine besonders hohe Priorität erhalten. Schulschließungen dürfen nur als letztes Mittel in Betracht gezogen werden.
- Lehrkräfte sind für Krisenprävention und Krisenintervention im Schulbereich unverzichtbar, dafür brauchen sie Fortbildungen, klare Strukturen und Unterstützung durch flankierendes Personal und externe Partner.

- Bund, Länder und Kommunen müssen Schulen systematisch auf außergewöhnliche Krisenlagen vorbereiten und hierfür verlässliche Strukturen schaffen, sowohl online wie offline. Schulen sind Teil der kritischen Infrastruktur bzw. ermöglichen der kritischen Infrastruktur, arbeitsfähig zu bleiben.

I Auswirkungen der Pandemie auf Bildung und junge Menschen

Lernrückstände und Bildungsungleichheit

Die Einschränkungen des Schulbetriebs führten vielerorts zu Lernrückständen und unterbrochenen Lernbiografien. Umfang und Dauer der Auswirkungen unterschieden sich je nach Altersgruppe, Schulform und individuellen Voraussetzungen erheblich. Besonders betroffen waren Schülerinnen und Schüler, die im häuslichen Umfeld nur eingeschränkte Unterstützungsmöglichkeiten hatten oder deren technische Ausstattung für den Distanzunterricht unzureichend war.

Auch mehrere Jahre nach dem Ende der Pandemie besteht weiterhin Bedarf an Förderung und Aufarbeitung. Lehrkräfte kümmern sich darum, vorhandene Lücken zu schließen, wenn zentrale Themen und Kompetenzen in höheren Jahrgangsstufen erneut aufgegriffen, vertieft und erweitert werden. Nicht alles kann im schulischen Alltag nachgeholt werden, auch nach Auslaufen des Programms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ braucht es unkomplizierte und niedrigschwellige zusätzliche Fördermöglichkeiten – und die entsprechenden Mittel und Ressourcen für Fachkräfte. Besonderes Augenmerk sollte auf diejenigen Schülerinnen und Schüler gelegt werden, deren Bildungschancen bereits vor der Pandemie eingeschränkt waren. Auch der Bereich des informellen, außerschulischen Lernens durch z.B. Sportvereine, Musikschulen, Umweltinitiativen und Jugendgruppen stellt eine wichtige Möglichkeit dar, um verpasste Sozialisierungserlebnisse nachzuholen. Dieser Bereich der Jugendangebote bedarf daher auch der Förderung.

Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Die Folgen der Kontaktbeschränkungen gingen weit über den Fachunterricht hinaus. Viele Kinder und Jugendliche erlebten den Wegfall gemeinsamer Aktivitäten und eine deutliche Einschränkung ihrer sozialen Kontakte. Schulen erfüllen nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern leisten einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und sozialen Entwicklung junger Menschen.

Die Erfahrungen der Pandemie verdeutlichen, dass Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik stärker gemeinsam betrachtet werden müssen. Die psychosoziale Entwicklung junger Menschen sollte bei zukünftigen Krisenentscheidungen frühzeitig berücksichtigt werden. Schulen haben einen hohen unerfüllten Bedarf an Fachkräften im Schulsozialbereich und Schulpsychologie. Auch Programme für Gesundheitsfachkräfte an Schulen sollten weiter ausgebaut werden. Schon jetzt gibt es lange Wartelisten im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie.

II Erfahrungen und Belastungen der Lehrkräfte

Lehrkräfte mussten innerhalb kürzester Zeit neue Unterrichtsformen entwickeln, digitale Werkzeuge einsetzen und pädagogische Konzepte an veränderte Rahmenbedingungen anpassen. Hinzu kamen häufig wechselnde Vorgaben sowie ein hoher Kommunikationsaufwand gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulbehörden.

Die Pandemie hat zugleich gezeigt, mit welchem Engagement Lehrkräfte auf veränderte Situationen reagieren und wie groß die Bereitschaft ist, neue Wege des Lehrens und Lernens zu erproben. Viele Lehrkräfte haben ihre digitalen Kompetenzen erheblich erweitert und neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt.

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre machen jedoch deutlich, dass Schulen in Krisensituationen mehr Planungssicherheit und verlässliche Unterstützungsstrukturen benötigen. Lehrkräfte sind auf Weiterbildungsangebote in ausreichender Quantität und Qualität angewiesen, insbesondere für die

Bereiche des digital gestützten Unterrichts und der Medienbildung. Dafür müssen ihnen auch die entsprechenden Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden.

III Strukturelle Schwächen des Bildungssystems

Krisenvorsorge und Steuerung

Die Pandemie hat erhebliche Defizite bei der Krisenvorsorge sichtbar gemacht. Unterschiedliche Regelungen zwischen Ländern und teilweise auch zwischen Schulträgern erschwerten oftmals eine verlässliche Planung. Klare Stufenkonzepte für unterschiedliche Krisenszenarien standen vielerorts nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung.

Zukünftige Krisenlagen erfordern nachvollziehbare Entscheidungswege und vorausschauende Planungen, die sowohl den Gesundheitsschutz als auch den Bildungsauftrag berücksichtigen.

Digitale Infrastruktur

Die Defizite bei der Digitalisierung des Bildungswesens wurden besonders sichtbar. Fehlende Endgeräte, unzureichende Internetversorgung und wenig etablierte digitale Lernplattformen erschwerten die Durchführung von Distanzunterricht erheblich.

Gleichzeitig hat die Pandemie gezeigt, welches Potenzial digitale Instrumente besitzen, wenn entsprechende technische und organisatorische Voraussetzungen vorhanden sind. Daraus ergibt sich die Aufgabe, digitale Infrastruktur und Fortbildungsangebote dauerhaft auszubauen. Es braucht eine Verstetigung des Digitalpakts, um eine verlässliche Planung, auch zur immer wieder anfallenden Finanzierung von Geräten und Lizenzen zu ermöglichen.

Schulgebäude und Lernumgebung

Die Diskussion über Lüftung, Raumqualität und Infektionsschutz hat den Investitionsbedarf vieler Schulgebäude deutlich gemacht. Fragen der Luftqualität und gesundheitsförderlicher Lernumgebungen bleiben unabhängig von pandemischen Ereignissen relevant.

Eine moderne Schulentwicklung sollte deshalb auch Aspekte wie Raumklima, Gebäudezustand und technische Ausstattung stärker berücksichtigen.

IV Positive Entwicklungen und Chancen aus der Corona-Zeit

Auch wenn die Corona-Pandemie eine große Belastung war, führte es vielfach zu einem größeren Gemeinschaftsgefühl an den Schulen – weil klar wurde, was einem während der Schulschließungen fehlte. Die vielgescholtenen Social-Media-Plattformen haben für neue kreative Konzepte des sozialen Austauschs und der Fürsorge untereinander gesorgt.

Digitalisierungsschub für Schulen

Trotz aller Belastungen hat die Pandemie Entwicklungen angestoßen, die langfristig positive Wirkungen entfalten können. Der Aufbau digitaler Lern- und Kommunikationsstrukturen wurde erheblich beschleunigt. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler konnten ihre digitalen Kompetenzen ausbauen, während sich auch die digitale Zusammenarbeit zwischen Schulen und Elternhäusern deutlich weiterentwickelte.

Neue Formen des Unterrichts

Die Erfahrungen mit dem Distanzunterricht haben gezeigt, dass digitale Formate unter bestimmten Voraussetzungen eine sinnvolle Ergänzung zum Präsenzunterricht sein können. Sie eröffnen Möglichkeiten, Unterricht auch in Ausnahmesituationen wie Extremwetterlagen, Heizungsausfällen oder größeren Baumaßnahmen aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus wurden digitale Sprechstunden und hybride Angebote entwickelt und praktisch erprobt.

Mehr Flexibilität im Schulsystem

Die Pandemie hat zudem Erfahrungen mit unterschiedlichen Organisationsformen ermöglicht. Wechselmodelle und gestufte Vorgehensweisen haben gezeigt, dass differenzierte Lösungen häufig besser funktionieren als pauschale Maßnahmen. Dabei erwiesen sich alters- und schulformspezifische Ansätze vielfach als besonders geeignet.

V Erhaltenswerte Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven

Präsenzunterricht als Regelform stärken

Die Pandemie hat die besondere Bedeutung des gemeinsamen Lernens in der Schule eindrucksvoll vor Augen geführt. Die pädagogische und soziale Funktion von Schule erfährt seither eine größere Wertschätzung. Persönliche Begegnungen, gemeinsame Lernerfahrungen und das soziale Miteinander bleiben unverzichtbare Elemente schulischer Bildung. Digitale Angebote können diese Funktionen unterstützen, aber nicht ersetzen.

Erfahrungen mit kleineren Lerngruppen nutzen

Viele Lehrkräfte berichteten während der Phasen des Wechselunterrichts von besseren Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Kleinere Lerngruppen ermöglichten häufig eine intensivere Betreuung, mehr Konzentration im Unterricht und eine stärkere Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Es sollte geprüft werden, welche dieser Erfahrungen dauerhaft in Förder- und Unterstützungskonzepte einfließen können.

Lehren für die Zukunft ziehen

Aus den Erfahrungen der Corona-Zeit ergibt sich die Aufgabe, Digitalisierung gezielt als Unterstützung des Präsenzunterrichts weiterzuentwickeln und zugleich verlässliche Bildungsstandards auch in Krisenzeiten zu sichern. Gesundheitsschutz, Bildungsqualität und die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sollten dabei gemeinsam berücksichtigt werden. Ziel muss ein Schulsystem sein, das leistungsfähig bleibt, auf Krisen vorbereitet ist und allen jungen Menschen gute Bildungschancen eröffnet.

Die wichtigste bildungspolitische Lehre aus der Corona-Pandemie besteht darin, Schulen künftig besser auf außergewöhnliche Krisensituationen vorzubereiten.

Dabei sollte das Ziel verfolgt werden, Unterricht und schulisches Leben auch unter schwierigen Bedingungen möglichst verlässlich aufrechtzuerhalten. Die Erfahrungen der vergangenen Jahre sprechen dafür, Präsenzunterricht einen besonders hohen Stellenwert einzuräumen. Die pädagogischen, sozialen und entwicklungsbezogenen Funktionen von Schule können dauerhaft nicht durch digitale Formate ersetzt werden.

Gleichzeitig müssen Schutzkonzepte, organisatorische Abläufe und technische Voraussetzungen so ausgestaltet werden, dass Schulen handlungsfähig bleiben. Dies betrifft nicht nur mögliche zukünftige Pandemien, sondern ebenso Extremwetterlagen, Infrastrukturstörungen oder andere Krisensituationen.

Schulen brauchen ausgewiesene Sicherheitsbeauftragte mit entsprechender Stundenentlastung die Information, Kommunikation und Organisation für alle denkbaren Krisenfälle koordinieren.

Damit alle Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler an die Abläufe und Instrumente des Distanz- und Hybridunterrichts gewöhnt sind und die entsprechenden Programme und Passwörter parat haben, ist es sinnvoll, einige Male im Schuljahr den Distanzunterricht zu üben. Daher sollten die Bildungsministerien den Schulen die Möglichkeit einräumen, selbständig nach der Sachlage solche Übungstage im Schuljahr zu planen sowie bei bestimmten Rahmenbedingungen auch kurzfristig Distanzunterricht auszurufen.

Empfehlungen

Zusammenfassend ist zu empfehlen:

- bei zukünftigen Pandemien und vergleichbaren Krisen dem Präsenzunterricht einen besonders hohen Stellenwert einzuräumen;
- Krisen- und Stufenpläne für Schulen frühzeitig zu entwickeln und regelmäßig zu aktualisieren;
- digitale Infrastruktur, Lernplattformen und Fortbildungsangebote dauerhaft auszubauen;
- die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit pandemiebedingten Lernrückständen fortzuführen;
- Schulen in sozial herausfordernden Lagen gezielt zu unterstützen;
- die psychosoziale Situation an Schulen wissenschaftlich begleiten und Hilfsangebote niedrigschwellig anbieten;
- Investitionen in Schulgebäude, Luftqualität und gesundheitsförderliche Lernumgebungen zu verstärken;
- Lehrkräfte und Schulleitungen bei Krisenmanagement und Krisenkommunikation systematisch zu unterstützen.

Schlussbemerkung

Die Corona-Pandemie hat die Bedeutung von Schule für Bildung, soziale Teilhabe und persönliche Entwicklung in besonderer Weise sichtbar gemacht. Die Erfahrungen dieser Zeit sollten genutzt werden, um das Bildungssystem widerstandsfähiger, moderner und zugleich stärker auf seine Kernaufgabe auszurichten: guten Unterricht, verlässliche Bildungschancen und bestmögliche Entwicklungsbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen.

Stefan Düll
Präsident Deutscher Lehrerverband (DL)

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)51
vom 8. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

des Sachverständigen
Wendelin Haag
Vorsitzender des Deutschen Bundesjugendring

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Der Enquete-Kommission ist das vorliegende Dokument in nicht barrierefreier Form zugeleitet worden.

STELLUNGNAHME

DEUTSCHER
BUNDESJUGENDRING

zur öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission *Aufarbeitung der Corona-Pandemie und Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse* zum Thema „Bildungssystem und die junge Generation“ am 12. Oktober 2026

1. Bildung ist mehr als Schule

Der Deutsche Bundesjugendring (DBJR) versteht Bildung als einen umfassenden Prozess, der über schulische und andere formale Bildungszusammenhänge deutlich hinausgeht. Ein wesentlicher Teil dieses Prozesses vollzieht sich in außerschulischen Bildungsräumen, wie sie sich insbesondere in der Kinder -und Jugendarbeit finden lässt. Kennzeichnend für Jugendverbände als unverzichtbarer Teil außerschulischer Bildung ist, dass junge Menschen hier freiwillig und selbstorganisiert zusammenkommen, eigenen Interessen nachgehen, Verantwortung übernehmen und gemeinsame Vorhaben gestalten. Diese Räume sind nicht auf vorgegebene Lernziele oder unmittelbare Verwertbarkeit ausgerichtet. Gerade ihre Offenheit, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung ermöglichen Bildungsprozesse, in denen junge Menschen Wissen und Fähigkeiten erwerben, eigene Positionen entwickeln, unterschiedliche Perspektiven kennenlernen und lernen, Entscheidungen gemeinsam auszuhandeln und Verantwortung zu tragen. Junge Menschen erfahren, erlernen und gestalten in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit Demokratie und Gesellschaft mit. Sie werden in der Jugendverbandsarbeit dazu ermutigt und ermächtigt, dies vor dem Hintergrund ihrer eigenen Fähigkeiten selbstbestimmt und mit Gleichaltrigen gemeinsam zu tun.

2. Verengter Bildungsdiskurs während der Corona-Pandemie[1]

Während der verschiedenen Lockdowns wurden junge Menschen in der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte überwiegend in ihren Rollen als Schüler*innen, Auszubildende und Studierende adressiert und regelmäßig darauf reduziert. Diese Verengung spiegelt sich auch in den Ergebnissen der bundesweiten JuCo-Befragung wider: Viele der befragten jungen Menschen beschrieben, dass ihre Situation vor allem über Schule, Studium und Bildungsabschlüsse wahrgenommen wurde, während zugleich wesentliche Teile ihres außerschulischen Alltags wegbrachen.[2]

Diese Schwerpunktsetzung zeigte sich auch in politischen Entscheidungen während der Pandemie. Bund und Länder räumten dem Betrieb von Schulen und Kindertageseinrichtungen spät, aber immerhin, wiederholt eine besondere Priorität ein. So sollten Schulen und Kitas im Herbst 2020 trotz weitreichender Schließungen anderer gesellschaftlicher Bereiche möglichst geöffnet bleiben[3]; bei den Lockerungen Anfang 2021 wurden insbesondere Grundschulen und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung priorisiert[4]. Auch die bundesrechtlichen Regelungen der sogenannten Bundesnotbremse behandelten den Schulbetrieb mit eigenen Schwellenwerten, Testpflichten

[1] Siehe auch: Stellungnahme des Deutschen Bundesjugendrings zur Corona-Aufarbeitung mit Fokus auf Kinder und Jugendliche: „Folgen für Bildung, psychische Gesundheit und Teilhabe – Was braucht die Generation nach der Pandemie?, 21.04.2026: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/260422_Stellungnahme_Kinderkommission_Haag_DBJR.pdf

[2] Vgl. Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo, Universitätsverlag Hildesheim, insb. S. 4, 6–8 und 12. DOI: 10.18442/120.

[3] Vgl. Bundesregierung (2020): *Regierungserklärung von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zur Bewältigung der Covid-19-Pandemie vor dem Deutschen Bundestag am 29. Oktober 2020*, Bulletin der Bundesregierung Nr. 114-1 vom 29.10.2020, S. 2–3. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/1806170/7a4022b4a551ce4dc212589d4c713d05/114-1-bkin-reg-erkl-covid-pandemie-data.pdf.

[4] Vgl. Bundesregierung (2021): *Regierungserklärung von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zur Bewältigung der Covid-19-Pandemie vor dem Deutschen Bundestag am 11. Februar 2021 in Berlin*, Bulletin der Bundesregierung Nr. 20-1 vom 11.02.2021. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/regierungserklaerung-von-bundeskanzlerin-dr-angela-merkel-1853886

Deutscher Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin
info@dbjr.de| www.dbjr.de

und Ausnahmeregelungen[5]. Für Jugendverbandsarbeit und andere außerschulische Bildungsangebote gab es demgegenüber keine vergleichbar ausdifferenzierte Öffnungs- und Sicherungslogik.

Diese Priorisierung war allerdings relativ: Auch Schulen und andere formale Bildungsorte waren über längere Zeit erheblichen Einschränkungen unterworfen und wurden zeitweise auf Distanzunterricht und Notbetreuung verwiesen, während Teile der Erwerbsarbeit weiterhin in Präsenz stattfinden konnten. Junge Menschen und ihre Bedürfnisse hatten in politischen Abwägungen damit keineswegs grundsätzlich Vorrang. Wenn ihre Lebensrealität berücksichtigt wurde, geschah dies jedoch besonders häufig mit Blick auf formale Bildung und Betreuung. Jugendverbandsarbeit, selbstorganisierte Freizeit und andere außerschulische Bildungsräume erhielten demgegenüber deutlich weniger Aufmerksamkeit. Das zeigte sich etwa daran, dass für sie keine vergleichbar ausdifferenzierte Öffnungs- und Sicherungslogik bestand und umfangreiche Programme zur Sicherung schulischer Infrastruktur, Digitalisierung und zum Aufholen von Lernrückständen früher und systematischer aufgesetzt wurden. Das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ markierte insofern einen wichtigen Perspektivwechsel, weil ausdrücklich auch außerschulische Angebote berücksichtigt wurden. Das Programmendete gleichzeitig noch vor dem Ende der Pandemie im Jahr 2022. Von einem Aufholen nach Corona konnte insofern nicht die Rede sein.

3. Auswirkungen der Pandemie auf die außerschulische Bildungsinfrastruktur

Wie tiefgreifend die Corona-Pandemie in die Arbeitsfähigkeit und Kontinuität von Jugendverbänden eingegriffen hat, zeigen die jüngst veröffentlichten Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum ehrenamtlichen Engagement junger Menschen in Jugendverbänden nach Corona.[6] Die befragten ehrenamtlichen Jugendleiter*innen berichten von längerfristigen Unterbrechungen regelmäßiger Gruppenangebote, Freizeiten, Ausflüge und Qualifizierungsformate. Wo Angebote aufrechterhalten werden konnten, mussten sie fortlaufend an wechselnde Infektionsschutzvorgaben angepasst werden. Hygieneregeln, Abstandsgebote und Maskenpflicht veränderten dabei nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch die konkrete Gestaltung der Angebote. Teilweise wurden Gruppenstunden ins Freie verlagert, um Begegnungen überhaupt weiterhin zu ermöglichen. Viele Jugendverbände reagierten mit digitalen Formaten, um Kontakte zu Teilnehmenden und Ehrenamtlichen aufrechtzuerhalten. Diese ermöglichten unter eingeschränkten Bedingungen Kontinuität, konnten zentrale Elemente der Jugendverbandsarbeit jedoch nur teilweise ersetzen.

Besonders deutlich zeigen sich die längerfristigen Folgen bei den ehrenamtlichen Strukturen. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts verweisen auf unterbrochene Engagementverläufe, den Verlust erfahrener Ehrenamtlicher und erschwerte Übergänge in neue Verantwortungsrollen. Zugleich gingen die Teilnehmendenzahlen bei Qualifizierungsangeboten wie Schulungen zum Erwerb einer Jugendleiter*innencard (Juleica) zeitweise deutlich zurück.[7] Teilweise standen jungen Menschen nach der Pandemie aufgrund nachzuholender schulischer Anforderungen weniger zeitliche Ressourcen für regelmäßiges Engagement zur Verfügung. Damit waren nicht nur einzelne Aktivitäten betroffen, sondern auch die Gewinnung, Qualifizierung und Weitergabe von Verantwortung und Erfahrungswissen an nachfolgende Generationen von Ehrenamtlichen. Mit der Rückkehr zu regelmäßigen Präsenzangeboten setzte in Teilen der untersuchten Verbände zwar eine Erholung ein; die Befunde zeigen jedoch, dass die Pandemie bestehende Kontinuitäten der Jugendverbandsarbeit nachhaltig gestört hat. Dies gilt in verstärktem Maße für die internationale Jugendarbeit, die auf langjährigen Partnerschaften und mehrjährigen Bildungsprozessen beruht.

---

[5] Vgl. Viertes Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite vom 22. April 2021, BGBl. I 2021, S. 802–807, hier § 28b Abs. 3 IfSG, S. 804 f.

[6] Voigts, Gunda/Gotzmann, Sureija/Reifegerst, Maja (2026): *Ehrenamtliches Engagement junger Menschen in Jugendverbänden. Ein Praxisforschungsprojekt zur Zukunft von Jugendverbandsarbeit nach Corona*, Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/978-3-7799-9261-5.

[7] Vgl. https://juleica.de/statistik

Eine zentrale Lehre daraus ist, die Infrastruktur außerschulischer Bildung nicht erst in der Krise abzusichern. Jugendverbände brauchen eine verlässliche und auskömmliche Regelförderung, die hauptamtliche Strukturen, ehrenamtliches Engagement und kontinuierliche Bildungsarbeit dauerhaft trägt. Für die bundeszentralen Strukturen ist der Kinder- und Jugendplan des Bundes das zentrale Förderinstrument. Er muss so ausgestattet sein, dass Strukturen auskömmlich finanziert und Kostenentwicklungen verlässlich abgebildet werden. Für das Haushaltsjahr 2027 bedeutet dies, wie im Koalitionsvertrag zugesagt, die Förderung für Jugendverbände zunächst um 10 Prozent zu erhöhen und anschließend per Dynamisierung dem Preisindex anzupassen. Nur auf dieser Grundlage können Jugendverbände auch in Krisen flexibel und professionell reagieren. Ergänzende Krisenhilfen und Sonderprogramme können akute Belastungen abfedern, eine tragfähige Regelförderung jedoch nicht ersetzen.

Zur außerschulischen Bildungsinfrastruktur gehören ebenso Jugendbildungsstätten sowie gemeinnützige Übernachtungs- und Freizeitstätten. Bereits vor der Pandemie war ihr Bestand rückläufig und vielfach durch Investitionsstau belastet. Der 17. Kinder- und Jugendbericht dokumentiert diesen Abbau: Die Zahl der Jugendtagungs- und Bildungsstätten sank von 253 im Jahr 2006 auf 200 im Jahr 2020.[8] Die Pandemie verschärfte diese Entwicklung zusätzlich, weil durch den Ausfall von Bildungsmaßnahmen, Freizeiten und Übernachtungen zentrale Einnahmen wegbrachen, während Fix- und Betriebskosten fortbestanden. Das „Sonderprogramm Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit“ war deshalb wichtig, um akute Existenzgefährdungen abzufedern; es konnte jedoch weder den bereits bestehenden Investitionsbedarf beheben noch die strukturelle Sicherung der Einrichtungen ersetzen. Umso bedauerlicher, dass an dieser Stelle beide seither geschlossenen Koalitionsverträge zwar entsprechende Zusagen enthielten, deren Umsetzung aber weiter auf sich warten lassen. Insofern bleibt ein langfristiger Handlungsauftrag. Außerschulische Bildungsinfrastruktur braucht neben einer verlässlichen Regelförderung eine dauerhafte Investitionsstrategie. Der DBJR fordert deshalb seit langem ein eigenständiges Bundesinvestitionsprogramm für Jugendbildungsstätten sowie gemeinnützige Übernachtungs- und Freizeitstätten. Dieses muss so ausgestaltet sein, dass die Einrichtungen den bestehenden Investitionsstau abbauen und zugleich den Anforderungen an energetische Sanierung, Barrierefreiheit, Digitalisierung und zeitgemäße pädagogische Räume gerecht werden können. Dafür braucht es eine langfristige Zuschussförderung mit möglichst geringen Eigenanteilen.

4. Auswirkungen auf junge Menschen

Auch mit Blick auf die jungen Menschen selbst zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ehrenamtliches Engagement junger Menschen in Jugendverbänden“[9], dass die Folgen der Pandemie über die Phase der unmittelbaren Kontaktbeschränkungen hinausreichten. Beschrieben werden Veränderungen im Sozial- und Teilnahmeverhalten, die auch nach der Wiederaufnahme regulärer Angebote sichtbar waren. Dazu zählen eine geringere Aufmerksamkeitsspanne, stärkere Zurückgezogenheit, Schwierigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen sowie Veränderungen im Verhalten in Gruppen- und Freizeitsituationen. Teilweise benötigten Gruppen länger, um zueinanderzufinden; zugleich wurde von stärkerem Heimweh, geringerem Interesse an gemeinsamen Aktivitäten und vereinzelt auch aggressiverem oder feindseligerem Verhalten berichtet.

Die Befunde machen zugleich deutlich, dass die Auswirkungen der Pandemie sozial ungleich verteilt waren. Besonders belastend waren die Einschränkungen demnach für junge Menschen, die unter beengten Wohnverhältnissen lebten oder nur eingeschränkte Möglichkeiten für Bewegung, Rückzug und soziale Kontakte hatten. Die Pandemie traf damit auf bereits unterschiedliche materielle und soziale Ausgangsbedingungen und verschärfte Unterschiede in den Möglichkeiten, mit den Einschränkungen umzugehen. Hinzu kamen nach

[8] Vgl. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2024): *17. Kinder- und Jugendbericht*, Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf

[9] Erneut Voigts, Gunda/Gotzmann, Sureija/Reifegerst, Maja (2026): *Ehrenamtliches Engagement junger Menschen in Jugendverbänden. Ein Praxisforschungsprojekt zur Zukunft von Jugendverbandsarbeit nach Corona*, Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/978-3-7799-9261-5.

Einschätzung der Befragten ein erhöhter Medienkonsum und schulischer Nachholbedarf, der auch nach dem Ende der akuten Einschränkungen Zeit band und sich auf Freizeit und Engagement auswirkte.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts ergänzen die breitere Forschung zu den sozialen Folgen der Pandemie um eine spezifische Perspektive aus der Jugendverbandsarbeit. Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts[10] und die JuCo-Studien[11] zeigen, dass Peerbeziehungen, außerfamiliäre Kontakte und selbstbestimmte Freizeit während der Pandemie erheblich eingeschränkt waren und Belastungen über das Ende der unmittelbaren Schutzmaßnahmen hinaus fortwirkten.

Für die Aufarbeitung folgt daraus, die Pandemiefolgen nicht allein anhand kurzfristiger Belastungen oder schulischer Leistungsentwicklung zu bewerten. Künftige Krisenmaßnahmen müssen stärker berücksichtigen, welche Auswirkungen länger andauernde Einschränkungen sozialer Kontakte und selbstbestimmter Alltagsgestaltung auf das Aufwachsen junger Menschen haben. Dabei sind unterschiedliche soziale und materielle Ausgangsbedingungen ebenso zu berücksichtigen wie die besonderen Anforderungen biografischer Übergangsphasen.

Nach Krisen braucht es zudem Zeit und Räume für soziale Erholung. Politische Nachsorge darf sich nicht darauf beschränken, versäumte Unterrichtsinhalte möglichst schnell nachzuholen. Im Gegenteil: Wenn schulische Kompensation zusätzliche Zeit bindet und damit erneut Freizeit, Engagement und soziale Kontakte verdrängt, können sich Belastungen fortsetzen. Maßnahmen zur Aufarbeitung müssen deshalb schulische Anforderungen, Erholung, soziale Beziehungen und selbstbestimmte Zeit stärker zusammen denken.

Die COVID-19-Pandemie hatte und hat psychischen Auswirkungen auf junge Menschen, die durch zahlreiche Studien belegt sind. Die COPSY-Studie verdeutlicht, dass die Lebensqualität der Jugendlichen zu Beginn der Pandemie 2020 erheblich sank, sich jedoch in den Jahren 2022 und 2023 wieder erholte. Trotz dieser Erholung berichten nach wie vor 22 % der jungen Menschen von einer verminderten Lebensqualität, was etwa sieben Prozentpunkte über dem Niveau vor der Pandemie liegt. Auch das Gefühl der Einsamkeit, das während der Pandemie bei 39 % der Befragten lag, hat sich zwar auf 18 % reduziert, erreicht jedoch noch immer nicht das präpandemische Niveau von 14 %.[12] Die Zahlen unterstreichen die Notwendigkeit politischer Maßnahmen zur Stärkung der mentalen Gesundheit junger Menschen und gegen Einsamkeit. Der Bundesjugendring begrüßt, dass der Koalitionsvertrag der 21. Legislaturperiode die Erarbeitung einer Strategie zur Stärkung der mentalen Gesundheit junger Menschen sowie Maßnahmen zur Einsamkeitsbekämpfung vorsieht. Der Bundesjugendring fordert, dass junge Menschen und ihre Interessenvertretungen systematisch in die Entwicklung politischer Strategien zur Förderung der mentalen Gesundheit und der Bekämpfung von Einsamkeit einbezogen werden. Politische Maßnahmen sollten insbesondere darauf ausgerichtet sein, Gesundheits- und Jugendpolitik enger miteinander zu verzahnen, die psychotherapeutische Versorgung für junge Menschen nachhaltig zu verbessern und bestehende Strukturen wie die Jugendverbandsarbeit zu stärken. Diese haben sich als wesentlich für die Förderung der Resilienz junger Menschen und die Prävention von Einsamkeit erwiesen. Entsprechende Haushaltsmittel für eine politische Strategie zur Förderung der mentalen Gesundheit dürfen keinesfalls zulasten der freien Träger gehen, welche vor, nach und während der Pandemie wichtige Angebote der Prävention von psychischen Erkrankungen junger Menschen machen.

---

[10] Vgl. Walper, Sabine/Reim, Julia/Schunke, Annika/Berngruber, Anne/Alt, Philipp (2021): *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. Kurzbericht*, München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/2021-05-21_Walper%20et%20al_2021_Die%20Situation%20Jugendlicher%20in%20der%20Coronakrise_1205%20%28003%29.pdf.

[11] Vgl. Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/120; Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): *„Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. Jugendalltag 2020*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/163.

[12] https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_174656.html

5. Übergreifende bildungspolitische Lehren für zukünftige Krisen

Für die weitere Aufarbeitung der Corona-Pandemie ist es aus Sicht des DBJR entscheidend, die Bildungsfolgen über Schule und formale Bildungswege hinaus in den Blick zu nehmen. Während schulische Lernrückstände intensiv untersucht und diskutiert wurden, ist deutlich weniger darüber bekannt, welche Bildungsprozesse durch den Wegfall außerschulischer Bildungsarbeit, wie sie in Jugendverbänden stattfindet, unterbrochen wurden.

Hier braucht es eine breitere Wissensbasis. Außerschulische Bildung sollte in der Begleit- und Folgenforschung zu Krisen als eigener Forschungsbereich berücksichtigt werden. Während die Folgen von Schulschließungen für Lernleistungen vergleichsweise gut untersucht sind, fehlt es weiterhin an belastbaren Erkenntnissen zu den längerfristigen Auswirkungen unterbrochener non-formaler Bildungsprozesse auf Engagement, soziale Lernprozesse und selbstorganisierte Strukturen. Forschungsprojekte wie die in dieser Stellungnahme herangezogene Untersuchung zum ehrenamtlichen Engagement junger Menschen in Jugendverbänden nach Corona zeigen, welchen zusätzlichen Erkenntnisgewinn eine solche Forschungsperspektive bietet.

Ebenso müssen junge Menschen und ihre Selbstorganisationen frühzeitig in Krisenentscheidungen einbezogen werden. Welche Einschränkungen Bildungsprozesse tatsächlich beeinträchtigen, welche Alternativen tragfähig sind und welche Unterstützungsbedarfe entstehen, lässt sich nicht allein aus institutioneller Perspektive beurteilen. Ihre Erfahrungen müssen deshalb bereits in die Entwicklung, Überprüfung und Anpassung von Maßnahmen einfließen.

Dabei darf Beteiligung nicht auf punktuelle Anhörungen oder die Abfrage individueller Meinungen reduziert werden. Wirksame Jugendbeteiligung braucht transparente und verbindliche Verfahren, in denen nachvollziehbar ist, wie junge Menschen Einfluss nehmen können und wie mit ihren Positionen weitergearbeitet wird. Sie sollte an bestehenden demokratischen Selbstorganisationen junger Menschen ansetzen und insbesondere Jugendverbände und -ringe als legitimierte Interessenvertretungen einbeziehen. Ihre Vertreter*innen bringen nicht ausschließlich persönliche Perspektiven ein, sondern rückgekoppelte und demokratisch ausgehandelte Positionen. Gerade in Krisensituationen trägt dies dazu bei, unterschiedliche Erfahrungen junger Menschen zu bündeln, Entscheidungen kontinuierlich an ihrer Lebensrealität zu überprüfen und Beteiligung über einzelne Gesprächsanlässe hinaus abzusichern. Dazu gehören auch verlässliche Rückmeldungen darüber, welche Vorschläge aufgegriffen wurden, welche nicht und aus welchen Gründen.

Darüber hinaus sollte der Bund bei weitreichenden Krisenmaßnahmen systematisch prüfen, welche Folgen diese für unterschiedliche Bildungsräume junger Menschen haben. Eine Bildungsfolgenabschätzung müsste neben Schule und Ausbildung ausdrücklich auch außerschulische Bildungsangebote und selbstorganisierte Bildungsräume erfassen.

Deutscher Bundesjugendring, 08.10.2026

Deutscher Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin
info@dbjr.de| www.dbjr.de

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)52
vom 9. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

der Sachverständigen
Yukiko-Mathilda Siber
Schülerin

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Der Enquete-Kommission ist das vorliegende Dokument in nicht barrierefreier Form zugeleitet worden.

Corona-Enquete-Kommission Deutscher Bundestag

Zur Situation an Schulen

Yukiko-Mathilda Siber

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Yukiko-Mathilda Siber, zunächst bedanke ich mich für die Einladung, heute hier an der Enquete-Kommission als Sachverständige teilnehmen zu dürfen. Ich bin 15 Jahre alt, zu Beginn der Maßnahmen an meiner Schule in Schleswig-Holstein, war ich 9 Jahre alt, zunächst auf der Grundschule, dann am Gymnasium.

Ich war damals eine sehr gute Schülerin, hatte viele Freunde und bin gern zur Schule gegangen. Ich hatte viele Träume und ich war glücklich. Dann begannen die Maßnahmen.

Ich hatte aus gesundheitlichen Gründen ein Maskentest, Corona Tests wurden zuhause durchgeführt, eine Impfung gegen Covid19 hatte ich nicht. Ab diesem Moment sah mein Schulalltag anders aus als der meiner Mitschüler.

Ich musste in der Ecke der Klasse sitzen, allein, hinter einer Plexiglaswand. Diese Wand musste ich morgens mit in den Klassenraum tragen und am Nachmittag wieder wegräumen. Oft saß ich am offenen Fenster, auch im Winter, ohne dass ich meine Jacke anbehalten durfte. Es war ja „für den Schutz der anderen." Beim Sportunterricht und beim Lauftag im Wald musste ich allein laufen, mit Abstand zur Gruppe, weil ich keine Maske trug.

Auf den Fluren musste ich immer Abstand von den anderen halten, während ich zusah, wie die anderen Kinder miteinander geredet und gelacht haben. *Wie lange wird das noch so gehen?* habe ich mich gefragt. Doch das war nur der „harmlose" Anfang.

Der enorme Druck, Coronatests zu machen oder sich impfen zu lassen, war für mich und viele meiner Mitschüler täglich spürbar. Ich wurde vor der Klasse von Lehrern als „Gefährdung" dargestellt und verspottet, wenn ich überhaupt wahrgenommen wurde, denn die meiste Zeit war ich für die Menschen unsichtbar. Ich fühlte mich unerwünscht und fehl am Platz. Dies führte dazu, dass ich jede Nacht Alpträume hatte und sogar Angst hatte zur Schule zu gehen. Ich hatte über 500 Fehlstunden. Ich bekam sehr starke Konzentrations- und Lernschwächen.

Kurz darauf fing das Mobbing an. Meine Eltern haben mir zu Hause Mut gemacht und versuchten, mir zu helfen. In der Schule half das jedoch nicht mehr. Sobald ich in die Schule kam, wurden gemeine Sachen gerufen, ich wurde beleidigt, ich verlor alle meine Kontakte, mir wurde gedroht, ich wurde von Mitschülern in Gruppen verfolgt. Doch da hörte es nicht auf. Dazu wurde ich auch online in Gruppen attackiert. Die Gruppen wurden nach mir benannt und ich wurde stundenlang beleidigt. Mir wurde beispielsweise gesagt, ich solle mich „umbringen", weil ich keine Maske trage, da war ich gerade 10 geworden. Dies war mein normaler Alltag.

Meine Erfahrungen haben mir damals auch gezeigt, wie wichtig die Reaktion der Erwachsenen in einer solchen Situation ist. Ich sage bewusst: Das waren nicht alle Lehrkräfte, und ich will hier keine

Berufsgruppe verantwortlich machen. Viele Lehrer waren selbst überfordert und haben versucht fair zu bleiben. Aber es gab eben auch viele Fälle, in denen Erwachsene an Schulen genau das Gegenteil von dem getan haben, was Kinder in dieser Situation gebraucht hätten. Statt Unterstützung und Gemeinschaft wurden Kinder ausgegrenzt und teilweise sogar als Problem behandelt. Diese Angst haben wir alle täglich gespürt, egal ob mit oder ohne Maske.

Für mich persönlich hat sich das über Monate angefühlt, wie das, was ich heute für mich „Undercover-Diktatur“ nenne – ein Alltag, in dem ständig kontrolliert wurde, wer sich anpasst und wer nicht, ohne dass man als Kind irgendeine Möglichkeit hatte, sich dagegen zu wehren oder gehört zu werden. Wir Kinder wurden als Objekt behandelt, als Inzidenz, nicht wie Menschen.

So ging es nicht nur mir. Ich war nie ein Einzelfall. Ich kenne mehrere Freunde aus dieser Zeit, die Suizidversuche unternommen hatten, die depressiv wurden, die in psychiatrische Behandlung mussten – soweit dort überhaupt ein Platz frei war. Das sind keine Einzelfälle, die ich Ihnen aus zweiter Hand erzähle. Das sind Menschen, die ich kenne, mit denen ich zur Schule gegangen bin.

Viele konnten nie verarbeiten, was damals passiert ist und leiden bis heute leise und allein.

Ich erzähle Ihnen das nicht, um jede einzelne Maßnahme als falsch darzustellen. Ich möchte Ihnen sagen, was diese Zeit mit uns Kindern gemacht hat. Wir waren Kinder und mussten mit einer Situation umgehen, auf die wir keinen Einfluss hatten. Für viele von uns war das nicht einfach eine Zeit, die irgendwann vorbei war. Sie hat Spuren hinterlassen, die bis heute noch da sind. Verlorene Freundschaften, Ausgrenzungen, ständige Angst. Wir wurden im Stich gelassen. Und bis heute haben wir kaum das Gefühl, dass wirklich verstanden wurde, was uns diese Zeit gekostet hat. Uns wurde ein Teil unserer Kindheit genommen, und diese Jahre werden wir nie wieder zurückbekommen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)54
vom 12. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

der Sachverständigen
Prof. Dr. Dr. h.c. Sabine Andresen
Professorin für Familienforschung und Sozialpädagogik an der
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Der Enquete-Kommission ist das vorliegende Dokument in nicht barrierefreier Form zugeleitet worden.

Statement Zur Anhörung der Enquete-Kommission „Corona“ am 12.10.2026, Berlin

Sabine Andresen

Sehr geehrte Mitglieder der Enquete-Kommission, sehr geehrte Sachverständige,

vielen Dank für die Einladung. Ich möchte zwei Akzentuierungen vornehmen: Vorrang des Kindeswohls und Belastungen aufgrund von Armut überwinden.

1. Vorrang des Kindeswohls

Alle Altersgruppen waren von der COVID-19 Pandemie und den darauf bezogenen Maßnahmen betroffen, aber es gibt deutliche Unterschiede. Diese hängen auch mit den spezifischen Charakteristika der Lebensphasen zusammen (Wanka et al. 2023).

Kindheit und Jugend und das junge Erwachsenenalter sind in besonderer Weise durch ein Bündel an Entwicklungsaufgaben charakterisiert.

Hinzu kommt die große Abhängigkeit der Kinder, Jugendlichen und auch noch jungen Erwachsenen. Sie sind darauf angewiesen, dass *für* sie gut entschieden und entsprechend gehandelt wird und ihnen zudem Möglichkeiten eingeräumt werden, *mit*zuentscheiden.

Micha Brumlik (2017) formuliert dies in seiner Schrift zur „Advokatorischen Ethik“ als politisch-ethischen Auftrag aller Verantwortungsträger: Dem Wohl des Kindes sollte Vorrang eingeräumt und Interessen, Bedarfe und Rechte junger und „unmündiger“ Menschen immer mitgedacht und auf ihre mögliche Wirkung hin befragt werden. Idealerweise sollte die später erwachsene Person, für die als Kind entschieden wurde, der Entscheidung im Nachhinein zustimmen können.

Diesen **Vorrang des Kindeswohls** als einen zentralen Maßstab für die Bewältigung möglicher kommender Pandemien heranzuziehen und mit weiteren wichtigen Maßstäben abzuwägen, wäre eine deutlich andere Herangehensweise als die, die wir im Umgang mit der COVID-19 Pandemie gesehen haben.

Das bedeutet auch, dass diejenigen, die in Zeiten massiver Unsicherheit und einem außerordentlichen Entscheidungs- und Handlungsdruck, in verantwortlichen Positionen sind, der besonderen Abhängigkeit von Kindern und Jugendlichen möglichst gerecht werden müssen.

Was bedeutet das für die Umsetzung? Es müssen jetzt die Mängel der Infrastruktur behoben werden. Dies betrifft die Ausstattung der Schulen ebenso wie die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Hier muss es darauf ankommen, zu klären, wie Schutz, Bildung und Teilhabe so gut wie möglich gewährleistet werden.

Ausgewählte Beispiele dafür:

- Wir müssen Bildung, Schutz und Teilhabe schon der Säuglinge und Kleinkinder stärken. Ein Weg dahin ist die weitere Investititon in das Angebot der Frühen

Hilfen, um Familien mit Säuglingen und Kleinkindern früh und niedrigschwellig zu erreichen und den Ausbau der Vernetzung mit Kitas weiter voranzutreiben. Über die Frühen Hilfen werden Elternkompetenz und die frühe Bildung adressiert (siehe Positionspapier zum Zusammenhang von Bildung und Frühen Hilfen). Außerdem arbeiten hier Fachkräfte aus dem Sozial- und Gesundheitssystem zusammen, was auch für andere Bereiche wegweisend sein kann.

- Aufmerksamkeit für und Investition in **Übergänge** sind zentral: Gerade während der Pandemie hat sich gezeigt, wie die Aufschichtung von Belastungen im Prozess des Aufwachsens negative Effekte verstärkt hat (Holler et al. 2023). Damit geht zudem die möglichst kindgerechte Gestaltung von Übergängen – die immer Unsicherheit mit sich bringen – einher. Ein kritisches Thema während der Pandemie waren beispielsweise Abschlussjahrgänge in Kitas und Schulen, weil die davon Betroffenen kaum auf den Übergang in die Schule oder aus der Schule raus vorbereitet werden konnten (Ulrich & Helker-Schlotmann 2022).
- Entwicklung von **Schutzkonzepten** in Schulen: Insbesondere im ersten Lockdown hatten Kinder und Jugendliche teilweise über längere Zeit keinen Kontakt zu Lehrkräften (Andresen et al. 2020; Andresen & Wilmes 2022). In Anlehnung an Schutzkonzepte als Prävention und Vorgehensweise in Fällen sexualisierter Gewalt sollten Schutzkonzepte für den Fall von erneut vorgenommenen Schulschließungen vorliegen. Es ist sicherzustellen, dass alle Kinder und Jugendlichen hier und heute wissen, wie in einem Fall der Krise – Schulschließung – Kontakt zu ihnen aufgenommen wird und wie Bildung und Unterricht erfolgen soll.

2. Belastungen aufgrund von Armut überwinden

Die gesamte Bevölkerung war von der Pandemie, den zur Eindämmung beschlossenen Maßnahmen, den Ängsten und Einschränkungen betroffenen. Aber einen bestimmten Anteil traf dies besonders hart: Familien in Armutslagen.

So führt beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz (2023) in einer Stellungnahme aus, dass während der Pandemie durch den Wegfall des Mittagessens in Kita und Schule und aufgrund des Wegfalls der Angebote der Tafeln eine deutliche Verschärfung von Ernährungsarmut bei Kindern und Jugendlichen vorlag. Mit Hunger lässt sich schlecht lernen und Armutserfahrungen haben die Belastungen der Pandemie erheblich verschärft. Die „JuCO-Studien“ der Universitäten Frankfurt und Hildesheim, basierend auf Onlinebefragungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus April/Mai 2020, November 2020 und Dezember 2021, zeichnen dies auch über den zeitlichen Verlauf deutlich nach: Die Zustimmungsrate zu Items „Ich fühle mich einsam“, „ich fühle mich psychisch belastet“ und „ich habe Zukunftsangst“ war bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Geldsorgen deutlich höher als bei denen ohne Sorgen und dies steigerte sich bis 2021. Sie war auch höher bei denjenigen, die keinen Raum zum „Abhängen“ – ein jugendkulturelles Bedürfnis – hatten (Andresen et al. 2023).

Und hier die Vergangenheitsform zu nutzen, ist eigentlich falsch! Unter den Maßnahmen der Pandemie mit ihren Wirkungen auf Bildung, soziales Miteinander, Optimismus und Wohlbefinden leiden bis heute Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit wenig Geld. Es sollte also um die Frage gehen, wie diese hartnäckige Belastung von Armut durchbrochen werden kann. Diejenigen, die während der Pandemie keinen ruhigen Platz zum Lernen in der Wohnung hatten, denen kein Balkon oder Garten zum Spielen und Entspannen zur Verfügung stand, denen gerade im ersten Lockdown das technische Equipment fehlte, waren bereits vor der Pandemie in schulischen Belangen benachteiligt und tragen auch nach dem Ende der Pandemie eine große Last.

Das aktuelle „Deutsche Schulbarometer 2025/26“ der Robert Bosch Stiftung (2026) zeigt dies auf: 25% der Schüler*innen haben ein hohes psychisches Belastungserleben und dies betrifft überproportional Kinder und Jugendliche in Armut. Es ist auch diese Gruppe, deren schulisches Wohlbefinden niedrig ausfällt und denen Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit fehlt.

Insofern ist Armut in Kindheit und Jugend ein hartnäckiges Problem unserer Gesellschaft.

Abschließend: Die Empfehlungen aus dem 17. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2024)

Für eine nachhaltige Krisenpolitik für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ließe sich an die Empfehlungen aus dem 17. Kinder- und Jugendbericht anschließen:

- Bildung, Schutz und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen priorisieren;
- Infrastruktur stärken und krisenfest machen;
- Besonders vulnerable Kinder und Jugendliche (Armut, Behinderung, Fluchthintergrund, Gewalterfahrung) explizit adressieren und unterstützen;
- Kinder- und jugendgerechte Information, Kommunikation und Beratung etablieren;
- Gewaltschutz priorisieren;
- Schutzkonzepte in jeder Einrichtung entwickeln und aktuell halten.

Ein wichtiges Element der Armutsbekämpfung wird zudem in der angemessenen finanziellen Ausstattung von Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer Entwicklungsaufgaben in den Altersphasen gesehen. Hier stellt sich die Frage, ob dies bei der Festlegung der Regelbedarfe künftig angemessen berücksichtigt wird und ob Kinder und Jugendliche selbst bei der Bestimmung ihrer Bedarfe beteiligt werden (Becker 2024).

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Referenzen:

Andresen, S. (2024). „Bildung hängt für mich mit Freiheit zusammen.“ Das Recht auf Bildung im Fokus erziehungswissenschaftlich orientierter Kindheits-und Jugendforschung. Initiative

BildungsGerechtigkeit. https://bildungsgerechtigkeit.com/wp-content/uploads/2025/11/25_Sabine_Andresen_Bildungsgerechtigkeit.pdf [Zugriff: 11.10.2026].

Andresen, S., & Wilmes, J. (2022). Krisenthemen in Familien zu Beginn der COVID-19-Pandemie. *Soziale Passagen*, *14*(1), 77-96.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen ": Jugendalltag 2020. Universitätsverlag Hildesheim. https://hilpub.uni-hildesheim.de/entities/publication/6ee6ab10-fdfd-4fe2-b00a-324632a777a7 [Zugriff: 11.10.2026]

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Özdemir, E., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2023). JuCo IV-Der Einfluss der Corona-Pandemie auf das Wohlbefinden junger Menschen. Trends und anhaltende Auswirkungen. Universitätsverlag Hildesheim. https://hilpub.uni-hildesheim.de/entities/publication/08c40588-35e1-4dcc-a4c5-fa37f1a9fffa [Zugriff: 11.10.2026].

Andresen, S., Schröer, W., & Möller, R. (2024). „Eure Scheißumfrage kommt 3 Jahre zu spät!"1 Jugendtheoretische Reflexionen zu Wirkungen und Folgen der COVID-19-Pandemie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *70*, 216 ff.

Becker, I. Kindergrundsicherung. *Sozial Extra* **48**, 105–108 (2024). https://doi.org/10.1007/s12054-024-00679-8

Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Mit einem neuen Vorwort zur 3. Auflage 2017*. CEP Europäische Verlagsanstalt.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (abgerufen am 24.06.2026).

Holler, A., Maldei-Gohring, T., Reiß, F., Opdensteinen, K. D., Kaman, A., Ravens-Sieberer, U., & Hechler, T. (2023). COVID statt Kita. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*.

Positionspapier: Zum Zusammenhang von Bildung und Frühen Hilfen. 2026. https://www.fruehehilfen.de/das-nzfh/beirat/positionspapier-zusammenhang-von-bildung-und-fruehen-hilfen/ [Zugriff: 11.10.2026]

Robert Bosch Stiftung. (2026): Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-)Mobbing. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2026-03/Deutsches%20Schulbarometer%20Sch%C3%BCler_innen%202025_26_.pdf [Zugriff: 10.10.2026].

Ulrich, A., & Helker-Schlotmann, K. (2022, January). Stresserleben von Auszubildenden: Berufsausbildung und-orientierung in der SARS-CoV-2 Pandemie. In *dvb forum* (Vol. 61, No. 1, pp. 51-56). wbv Publikation.

Wanka, A., Freutel-Funke, T., Andresen, S., & Oswald, F. (Eds.). (2023). *Feeling Lonely: a Linking Ages Perspective on the Risks for Loneliness in Early and Later Life During the COVID-19 Pandemic in Israel and Germany*. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2023): Ernährungsarmut unter Pandemiebedingungen. Stellungnahme. Berlin.

Prof. Dr. Dr. h.c. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, s.andresen@em.uni-frankfurt.de

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)55
vom 12. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

des Sachverständigen
Prof. Dr. Ludger Wößmann
Professor für Volkswirtschaftslehre und Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Der Enquete-Kommission ist das vorliegende Dokument in nicht barrierefreier Form zugeleitet worden.

ifo Institut
Leibniz-Institut für
Wirtschaftsforschung an der
Universität München e.V.

ifo Zentrum für Bildungsökonomik
Prof. Dr. Ludger Wößmann, Leiter
Poschingerstraße 5
81679 München
T 089 9224-1699
woessmann@ifo.de
https://sites.google.com/view/woessmann

12. Oktober 2026

Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Bildungssystem und die junge Generation" der Enquete-Kommission „Aufarbeitung der Corona-Pandemie und Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse" des Deutschen Bundestages

Die Corona-Pandemie hat verdeutlicht, wie sehr die Gesellschaft auf die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schul- und Bildungssystems angewiesen ist, sowohl bei der geregelten Vermittlung von Wissen und Kompetenzen als auch als sozialem Ort für Kinder und Jugendliche.

Die Schulen waren viele Monate lang geschlossen, deutlich mehr als in anderen Ländern.[1] Die Kinder mussten zu Hause im Selbststudium oder in Online-Meetings lernen. Die sozialen Kontaktbeschränkungen verstärkten die Isolation, so dass die Kinder phasenweise kaum Freunde treffen oder an Jugendgruppen teilnehmen konnten.

Das hat die Entwicklung der kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder deutlich behindert, und das wird sich dauerhaft im Qualifikationsniveau der Bevölkerung zeigen.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Situation des Bildungssystems in der Pandemie ein, dann auf die langfristigen Auswirkungen und schließlich auf mögliche Lehren für die Zukunft.

1. Wie verbrachten die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen?

Im Juni 2020 haben wir über 1000 Eltern befragt, wie Schulkinder die mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 verbracht haben.[2] Eine weitere Befragung von über 2000 Eltern im Februar/März 2021 beschreibt die Lage während der Schulschließungen Anfang 2021.[3]

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lernzeit der Schulkinder während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 im Durchschnitt halbierte (von 7,4 auf 3,6

Stunden pro Tag) und während der zweiten Schulschließungen Anfang 2021 nur geringfügig auf 4,3 Stunden anstieg. Die verringerte Lernzeit wurde insbesondere durch mehr Zeit für Aktivitäten ersetzt, die allgemein als schädlich für die Entwicklung von Kindern gelten, wie Fernsehen, Computerspiele und soziale Medien, statt durch andere nützliche Aktivitäten wie Lesen, kreative Tätigkeiten und Bewegung.

Nur 6% der Schülerinnen und Schüler hatte im ersten Lockdown täglich gemeinsamen Online-Unterricht. Bei deutlich mehr als der Hälfte (57%) war das nicht mal einmal pro Woche der Fall. Noch seltener hatten die Schülerinnen und Schüler individuellen Kontakt mit ihren Lehrkräften. Während der zweiten Schulschließungen Anfang 2021 hatte ein Viertel (26%) der Schülerinnen und Schüler täglich gemeinsamen Online-Unterricht, aber 39% hatten dies nur maximal einmal pro Woche. Insgesamt war Deutschland im internationalen Vergleich sehr schlecht auf digitalen Unterricht, Online-Lernplattformen und Nutzung digitaler Geräte im Unterricht vorbereitet.

Mit unseren Daten konnten wir auch zeigen, dass die Lernzeit der Schulkinder zwischen der ersten und der zweiten Phase der Schulschließungen um mehr als eine Stunde pro Tag zunahm, wenn ihre Schulen zwischenzeitlich auf täglichen Online-Unterricht umgestellt haben.[4] Andere Maßnahmen der Schulen wie Lernvideos, Lernsoftware oder Feedback der Lehrkräfte hatten keinen Effekt auf die Lernzeit.

Ein entscheidendes Merkmal von Schulschließungen besteht darin, dass keine ausgebildete Pädagogin oder Pädagoge im Raum ist, um den Schülerinnen und Schülern beim Lernen zu helfen. Leistungsstärkere Schulkinder und Kinder mit besserer familiärer Unterstützung kommen mit dem selbstgesteuerten Lernen oftmals besser zurecht. Das Lernen leistungsschwächerer Schulkinder und von Kindern nichtakademischer Eltern hat deutlich mehr unter den Schulschließungen gelitten.[5]

2. Beispiele für Leistungsdefizite des Staates in der Corona-Krise

Die Leopoldina-Stellungnahme zu den ökonomischen Konsequenzen der Pandemie hat Mitte 2021 einige strukturelle Probleme aufgezeigt.[6] Beispielsweise hatten die Schulen vielfach nur ein bis zwei Tage Zeit, um die notwendigen Maßnahmen für kurzfristig anberaumte Öffnungen umzusetzen. Die Schulen haben während der Schließungen den Kontakt zu einzelnen Kindern und Jugendlichen verloren. Die digitalen Plattformen waren meist nicht auf die notwendigen Kapazitäten ausgelegt. Für Videokonferenzen fehlten rechtssichere und datenschutzkonforme Lösungen.

Als mögliche Ursachen nennt die Leopoldina-Stellungnahme unter anderem die Komplexität der föderalen Zuständigkeiten, insbesondere zwischen Ländern und kommunalen Sachträgern, sowie fehlende klare politische Leitlinien durch die zuständigen Ministerien, zum Beispiel Vorgaben zu verpflichtenden Kontakten der Lehrkräfte oder täglichem Online-Unterricht.

Nach dem Ende der Schulschließungen hat es kaum ernsthafte Anstrengungen zum Aufholen des Ausgefallenen gegeben.

3. Langfristige Auswirkungen auf Lernleistungen

Der Erkenntnislage ist mittlerweile erdrückend, dass es sowohl in den Grundschulen als auch in den weiterführenden Schulen zu erheblichen Verlusten bei der Entwicklung der kognitiven Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gekommen ist.[7]

Beispielsweise zeigt der aktuelle PISA-Test, dass der Rückgang in den Mathematik- und Leseleistungen der 15jährigen in Deutschland zwischen 2018 und 2025 weit mehr als dem Äquivalent von einem ganzen Schuljahr entspricht, fast anderthalb Schuljahre.[8] Der Rückgang findet sich sowohl im unteren als auch im oberen Bereich des Leistungsspektrums. Sicherlich hat die Corona-Pandemie deutlich dazu beigetragen, auch wenn sich ihr genauer Beitrag wissenschaftlich nicht seriös beziffern lässt und auch andere Faktoren zu der Entwicklung beigetragen haben. Auch begann der Rückgang der PISA-Leistungen schon 2012, wenn auch nicht in dem Ausmaß wie seit Corona, was auf weitere Probleme hindeutet.

Die Forschung hat zudem anhand mehrerer international vergleichender Leistungstests gezeigt, dass die Verluste in denjenigen Ländern deutlich größer waren, in denen die Schulen länger geschlossen blieben.[9] Dies kann nicht durch Unterschiede in der Stärke der Pandemie wie Infektions- oder Impfraten erklärt werden. Ähnliche Befunde liegen auch für lokale Unterschiede innerhalb der USA vor und spiegeln sich mittlerweile in Rückgängen in der höheren Bildung wider.[10] Leider gibt es in Deutschland keine Daten, die entsprechende Analysen ermöglichen würden.

Die pandemischen Einschränkungen haben auch die sozio-emotionale Entwicklung vieler Kinder und Jugendlicher beeinträchtigt, wobei die Befunde insgesamt eher gemischt sind.[11] Starke negative Entwicklungen scheinen eher auf einen kleineren Teil der Kinder beschränkt zu sein.

4. Folgekosten ausbleibenden Lernens

In der empirischen Wirtschaftsforschung gibt es kaum robustere Befunde als den positiven Einfluss von Schulbesuch und Kompetenzerwerb auf wirtschaftlichen Wohlstand.[12] Wenn Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt erforderlich sind, nicht erworben werden, wird dies auf lange Sicht die Einkommen und das volkswirtschaftliche Wachstum erheblich senken.

5. Lehren für zukünftige pandemische Ereignisse

Für die Zukunft besteht die grundlegende Erkenntnis darin, dass alles darangesetzt werden muss, dass alle Kinder und Jugendlichen umgehend wieder lernen und Kontakt zueinander haben. Erstens sollte, wo immer infektiologisch möglich, Präsenzunterricht aufrechterhalten werden. Zweitens sollte bei Schließungen umgehend und flächendeckend täglich Online-Unterricht für alle stattfinden, verbindlich und qualitativ hochwertig. Dazu braucht es universelle Konzepte für effektiven Distanzunterricht, rechtssichere und datenschutzkonforme digitale

Kommunikationsplattformen und eine entsprechende Schulung des pädagogischen Personals.

Krisensituationen sind auch leichter zu meistern, wenn die politische Führung Verantwortung für wichtige Entscheidungen übernimmt, klare Anweisungen gibt und besser kommuniziert.

Zu prüfen wäre, inwieweit die föderalen Zuständigkeiten neu zu regeln sind, um sich proaktiv auf Unvorhergesehenes vorzubereiten und schnell und effektiv auf Krisen reagieren zu können.[13] Länderübergreifende Rahmenregelungen und Standards im Zuge einer Praxis der verbindlichen Kooperation zwischen den Bundesländern könnten dabei helfen.

Schließlich sollten gezielte Fördermaßnahmen und ernsthafte Aufholprogramme gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Kinder aus bildungsfernen Schichten geplant werden. Außerschulische Zusatzangebote wie Nachhilfeunterricht und Mentoring-Programme können zusätzlich sehr effektiv helfen.[14] Insofern sollten die aktuell vorgesehenen Streichungen von Bundesprogrammen akut überdacht werden.

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre, Ludwig-Maximilians-Universität München

Leiter, ifo Zentrum für Bildungsökonomik

[1] Freundl, Vera, Clara Stiegler und Larissa Zierow (2021). Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich. *ifo Schnelldienst* 74 (12): 41-50.

[2] Wößmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner und Larissa Zierow (2020). Bildung in der Corona-Krise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst* 73 (9): 25-39.

[3] Wößmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner und Larissa Zierow (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst* 74 (5): 36-52.

[4] Werner, Katharina und Ludger Wößmann (2023). The Legacy of Covid-19 in Education. *Economic Policy* 38 (115): 609-668.

[5] Grewenig, Elisabeth, Philipp Lergetporer, Katharina Werner, Ludger Wößmann und Larissa Zierow (2021). COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-achieving Students. *European Economic Review* 140: 103920.

[6] Leopoldina (2021). *Ökonomische Konsequenzen der Coronavirus-Pandemie – Diagnosen und Handlungsoptionen*. Stellungnahme der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina. Halle: Leopoldina.

[7] Engzell, Per, Arun Frey und Mark D. Verhagen (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118 (17): e2022376118. Betthäuser, Bastian A., Anders M. Bach-Mortensen und Per Engzell (2023). A Systematic Review and Meta-analysis of the Evidence on Learning during the COVID-19 Pandemic. *Nature Human Behaviour* 7 (3): 375-385.

[8] Greiff, Samuel, Jennifer Diedrich, Tamara Kastorff, Frank Goldhammer und Olaf Köller (2026). *PISA 2025: Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation*. Münster: Waxmann.

[9] Kennedy, Alec I. und Rolf Strietholt (2023). School Closure Policies and Student Reading Achievement: Evidence across Countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 35 (4): 475-501. Jakubowski, Maciej, Tomasz Gajderowicz und Harry Anthony Patrinos (2023). Global Learning Loss in Student Achievement: First Estimates using Comparable Reading Scores. *Economics Letters* 232: 111313. Jakubowski, Maciej, Tomasz Gajderowicz und Harry Anthony Patrinos (2025). COVID-19, School Closures, and Student Learning Outcomes. New Global Evidence from PISA. *npj Science of Learning* 10 (1): 5.

[10] Jack, Rebecca und Emily Oster (2023). Covid-19, School Closures, and Outcomes. *Journal of Economic Perspectives* 37 (4): 51-70. Jack, Rebecca, Clare Halloran, James Okun und Emily Oster (2023). Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US School Districts. *American Economic Review: Insights* 5 (2):

173-190. Goldhaber, Dan, Thomas J. Kane, Andrew McEachin, Emily Morton, Tyler Patterson und Douglas O. Staiger (2023). The Educational Consequences of Remote and Hybrid Instruction during the Pandemic. *American Economic Review: Insights* 5 (3): 377-392. Pope, Nolan G. und Yu Hung Yaow (2026). The Impact of Virtual Instruction on the Transition to College: Evidence from COVID-19. NBER Working Paper 34999. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

[11] Werner, Katharina und Ludger Wößmann (2023). The Legacy of Covid-19 in Education. *Economic Policy* 38 (115): 609-668. Felfe, Christina, Judith Saurer, Patrick Schneider, Judith Vornberger, Michael Erhart, Anne Kaman und Ulrike Ravens-Sieberer (2023). The youth mental health crisis: Quasi-experimental evidence on the role of school closures. *Science Advances* 9 (33): eadh4030. Björkegren, Evelina, Helena Svaleryd und Jonas Vlachos (2024). Remote Instruction and Student Mental Health: Swedish Evidence from the Pandemic. *American Economic Journal: Economic Policy* 16 (4): 491-517.

[12] Hanushek, Eric A. und Ludger Wößmann (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press. Hanushek, Eric A. und Ludger Wößmann (2016). Knowledge Capital, Growth, and the East Asian Miracle. *Science* 351 (6271): 344-345. Wößmann, Ludger (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst* 73 (6): 38-44. Hanushek, Eric A. und Ludger Wößmann (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. Paris: OECD. Wößmann, Ludger (2025). Skills and Earnings: A Multidimensional Perspective on Human Capital. *Annual Review of Economics* 17: 397-425.

[13] Leopoldina (2021). *Ökonomische Konsequenzen der Coronavirus-Pandemie – Diagnosen und Handlungsoptionen*. Stellungnahme der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina. Halle: Leopoldina.

[14] Resnjanskij, Sven, Jens Ruhose, Simon Wiederhold, Ludger Wößmann und Katharina Wedel (2024). Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor Market Prospects. *Journal of Political Economy* 132 (3): 1013-1062.

21. Wahlperiode

Deutscher Bundestag

Enquete-Kommission
Aufarbeitung der Corona-Pandemie
und Lehren für zukünftige
pandemische Ereignisse

Kommissionsdrucksache 21(27)57
vom 21. Oktober 2026

Schriftliche Stellungnahme

der Sachverständigen
Prof. Dr. Sabine Walper
Professorin für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

Öffentliche Anhörung

„Bildungssystem und die junge Generation“

Der Enquete-Kommission ist das vorliegende Dokument in nicht barrierefreier Form zugeleitet worden.

Prof. i.R. Dr. Sabine Walper
Ludwig-Maximilians-Universität München

Stellungnahme für die Anhörung der Enquete-Kommission des Bundestages zur Aufarbeitung der Corona-Pandemie am 12.10.2026

„Bildung und die junge Generation“

Die Coronapandemie war eine belastende, aber wichtige Lerngelegenheit für praktisch alle Bereiche unserer und anderer Gesellschaften. Das gilt auch für das Bildungssystem und die im Bildungsbereich ergriffenen Maßnahmen während der Coronapandemie. Insbesondere mit Blick auf die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen findet sich immer wieder das Bild eines Brennglases, in dem ohnehin bestehende Probleme durch die Coronapandemie verschärft erkennbar wurden. Sechs solche Probleme sollen hier hervorgehoben werden.

1. Das Bildungssystem war technisch und logistisch nicht auf Kontaktbeschränkungen und das Lernen auf Distanz vorbereitet.

Schon im Rahmen des Zukunftsdialogs von Bundeskanzlerin Angela Merkel 2011/2012 wurden die durch die Digitalisierung vorangetriebenen Veränderungen des Lernens und der Bildung diskutiert und entsprechende Empfehlungen zur technischen Ausstattung von Schulen und auch der Schülerinnen und Schüler vorgelegt. Der erste Digitalpakt für Schulen trat am 17. Mai 2019 in Kraft, so dass eine angemessene Vorlaufzeit für die Digitalisierung von Schulen fehlte. Entsprechend war der Start in ein Lernen auf Distanz erschwert und wurde auch nicht mit der nötigen Dringlichkeit vorangetrieben. Da seitens der Schülerinnen und Schüler die Verfügbarkeit von Geräten nicht vorausgesetzt werden konnte, wurde in einzelnen Bundesländern auf verbindliche Vorgaben zur Umsetzung des digitalen Unterrichts verzichtet. Laut einer Auswertung von 97 Online-Befragungen, die in 2020 während der Pandemie durchgeführt wurden, hatte nur ein Drittel der Schüler:innen täglichen Kontakt zur Lehrkraft, nur 32 % der Schüler:innen hatte wöchentlich digitalen Lehrerkontakt bzw. Online-Unterricht und mehr als 40 % der Lehrkräfte erreichten nicht (fast) alle Schüler:innen (Helm, Huber & Loisinger, 2021). Auffällig waren die Schultyp-bezogenen Unterschiede in der Umsetzung des Unterrichts auf Distanz. Am besten gelang dies in der Sekundarstufe, während an Grundschulen nur 23% der Schüler:innen mehrmals pro Woche Kontakt zur Lehrkraft hatten (Anger et al., 2021).

Um für zukünftige pandemische oder andere Ereignisse gewappnet zu sein, die einen digitalen Unterricht auf Distanz unumgänglich machen, müssen alle Schulen und alle Lehrkräfte in der Lage sein, einen technisch sicheren, anregenden Online-Unterricht anzubieten, und alle Schülerinnen und Schüler sind hierfür mit geeigneten digitalen

Endgeräten (Tablets, Notebooks) auszustatten. Bislang gehen die Bundesländer unterschiedliche Wege und setzen teilweise die hierfür vorgesehenen Altersgrenzen wieder hoch, um den stark gestiegenen Online-Konsum von Kindern und Jugendlichen nicht zusätzlich zu verstärken. Allerdings wird Schule sich den drängenden Aufgaben in der Vermittlung digitaler Kompetenzen nicht verschließen können und schon aus diesem Grund auf eine entsprechende technische Ausstattung vor Ort angewiesen sein – nicht erst ab der 8. Klassenstufe, sondern vorzugsweise schon im Bereich der Grundschule.

2. Die Schutzrechte aller wurden zu stark gegenüber den Förderrechten von Kindern priorisiert

Die Herausforderungen im Distanzunterricht und die damit verbundenen Bildungsnachteile für Kinder und Jugendliche sind vielfach dokumentiert. Die Lernzeit hat sich im Distanzunterricht phasenweise durchschnittlich halbiert (Wößmann et al., 2020) und sank v. a. bei fehlendem Kontakt zu den Lehrkräften sowie für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, wobei die gewonnene Zeit nicht oder kaum für andere entwicklungsförderliche Aktivitäten genutzt wurde (Grewenig, Lergetporer, Werner, Woessmann & Zierow, 2021; Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021; vgl. Walper & Kuger, 2023).

Angesichts der vielfältigen Probleme in der Umsetzung eines Unterrichts auf Distanz hätte eine deutlichere Abwägung der Förderrechte von Kindern gegenüber deren Schutzbedarf und den Schutzrechten aller erfolgen müssen. Schon im Mai 2020 wurde in der Stellungnahme „Junge Kinder und ihre Eltern in der Corona-Zeit“ der Deutschen Liga für das Kind darauf aufmerksam gemacht, dass die wenigen verfügbaren Befunde nicht für nennenswerte Risiken des SARS-CoV2-Virus für und durch Kinder sprechen und dass ein fortlaufender Abgleich der Maßnahmen mit aktuellen Forschungsbefunden erforderlich ist.

In diesem Sinne ist es sehr zu begrüßen, dass die Corona-KiTa-Studie in Kooperation von Deutschem Jugendinstitut und Robert-Koch-Institut auf den Weg gebracht wurde, die wichtige Erkenntnisse zu Infektionsrisiken, zur Bildungsteilhabe von Kindern und zur Elternarbeit unter Pandemiebedingungen (und mehr) erbracht hat (DJI Deutsches Jugendinstitut & Robert Koch Institut, 2022). Sie zeigte, dass Kinder und zunächst auch Jugendliche keine Pandemietreiber waren, d.h. kaum von Infektionen und deren Weitergabe betroffen waren. Dass diese Befunde nicht schon früher in politisches Handeln zugunsten der Kinder eingeflossen sind, muss als eine Frage der Priorisierung verstanden werden, die dem erkennbaren Schutz der Allgemeinbevölkerung vor den Förderrechten von Kindern eingeräumt wurde. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass ein vergleichbares bundesweites Monitoring im schulischen Bereich gerade angesichts der sehr unterschiedlichen Strategien der Bundesländer und der regional variierenden

Infektionszahlen sehr hilfreich gewesen wäre. Dies hat jedoch gefehlt und legt einmal mehr nahe, dass den Förderrechten der Kinder keine hinreichend hohe Priorität im Vergleich zu den Schutzrechten eingeräumt wurde.

Auch nach dem Ende der Kontaktbeschränkungen waren Bildungsinstitutionen von der Pandemie betroffen. Infektionsbedingte Einrichtungs- und vor allem Gruppenschließungen fielen dabei sozial selektiv aus, d.h. sie betrafen vor allem jene Einrichtungen, die einen hohen Anteil von Kindern im SGBII-Bezug betreuten (Neuberger et al., 2022; Neuberger, Maly-Motta, Grgic, Kuger & Walper, 2024). Dies verschärfte die ohnehin bestehenden Nachteile dieser Kinder, umso mehr, wenn die Kinder auch vor Pandemiebeginn in den Einrichtungen nicht deutlich gefördert wurden (Diefenbacher et al., 2022).

3. Die Bedeutung der Bildungsinstitutionen als soziale Lebens- und Lernwelt für (auch junge) Kinder wurde unterschätzt

Gleichzeitig haben die Erfahrungen aus der Coronapandemie gezeigt, dass digitale Kontakte und digitaler Unterricht nur in begrenztem Maße das ersetzen können, was die Bildungsorte Kindertagesbetreuung und Schule in der sozialen Gemeinschaft leisten. Soziales und emotionales Lernen sind auf den direkten Kontakt, auch in der Gruppe, angewiesen und profitieren von einem positiven Beziehungsklima in der Einrichtung, vor allem unter Gleichaltrigen (Castro, Barata & Alexandre, 2025). Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten sind in der direkten Interaktion und im Blickkontakt leichter erkennbar, während sich das nonverbale Miteinander „in der Kachel“ weniger eindeutig auf ein Gegenüber beziehen lässt. Insbesondere in der frühen Kindheit werden wichtige Grundlagen im Bereich sozial-emotionalen Lernens und der eng hiermit verbundenen Fähigkeit zur Selbstregulation gelegt (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, 2014, 2024; Pauen & Roos, 2024). Die auch langfristige Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für Bildung und Gesundheit sind vielfach dokumentiert (Jones, McGarrah & Kahn, 2019), ebenso wie die Möglichkeiten einer Förderung dieser Kompetenzen im schulischen Kontext (Greenberg, 2023).

Durch die Kontaktbeschränkungen und Einrichtungs- oder Gruppenschließungen wurde der Alltag der Kinder jedoch weitestgehend auf den Familienhaushalt beschränkt, so dass den Kindern und Jugendlichen zentrale Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Lehr- bzw. pädagogischen Fachkräften vorenthalten blieben. Vor allem bei jungen Kindern wurde vermutlich kein großer Nachteil erwartet, wenn die Kita-Kinder wieder ausschließlich zuhause von den Eltern betreut werden. Allerdings zeigen Daten einer Befragung des Deutschen Jugendinstituts aus der Zeit des ersten Lockdowns, dass die Kinder im Kita-Alter nicht nur mehr Zeit mit den Eltern und Geschwistern verbrachten, sondern dass 46 Prozent der Kinder auch mehr Zeit allein verbrachten; nur 26 Prozent der Kinder im Kindergartenalter hatten Kontakt zu ihrem Freundeskreis (Langmeyer,

Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winkelhofer, 2020). Dabei erwies sich auch der Kontakt zur Erzieherin bzw. zum Erzieher als bedeutsam, denn die Kinder kamen aus Sicht der Eltern besser mit der Situation in der Pandemie zurecht, wenn sie (möglichst regelmäßigen) Kontakt zu ihrer Erzieherin bzw. ihrem Erzieher hatten. Jedes vierte Kita-Kind hatte allerdings keinen Kontakt zu seinen Bezugspersonen in der Kita, und nur für elf Prozent wurden häufige Kontakte berichtet (Langmeyer et al., 2020).

Die Corona-KiTa-Studie des Deutschen Jugendinstituts und des Robert-Koch-Instituts hat das Infektionsgeschehen und hierauf bezogene Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung untersucht. Sie zeigt, dass Kindertageseinrichtungen erst im Verlauf der Pandemie im Jahr 2021 Strategien entwickelten, um Kontakte zu den Kindern auch auf Distanz zu gestalten. Persönliche Kontakte der pädagogischen Fachkräfte zu den Kindern (unter Einhaltung der Hygieneauflagen) wurden dann seltener berichtet, aber dafür setzen die Kindertagesstätten mehr aufgenommene Video-Botschaften, Videochats etc. ein. Allerdings gaben auch zu diesem späteren Zeitpunkt rund zwei Drittel der Einrichtungen an, diese digitalen Tools nie zu nutzen (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2021; DJI Deutsches Jugendinstitut & Robert Koch Institut, 2022).

Wenn sich in zukünftigen Gefährdungslagen Kontaktbeschränkungen als unumgänglich erweisen sollten, wird es notwendig sein, Raum für soziales Miteinander der Kinder und Jugendlichen zu schaffen, und sei es notfalls lediglich auf digitalem Weg. Wann immer möglich sollten allerdings persönliche Kontakte – d.h. auch gemeinsamer Unterricht bzw. gemeinsame Betreuung im Präsenzformat priorisiert werden. Um die Akzeptanz und Unterstützung dieser Maßnahmen seitens der Familien zu gewährleisten, wird es wichtig sein, die Kontakte von Kita und Schule zu Eltern zu pflegen – nicht erst im Krisenfall, sondern als Teil des pädagogischen Alltags. Gerade bei jüngeren Kindern sind Eltern die entscheidenden Akteure, die eine Teilnahme von Kindern in potenziell riskanten Situationen ermöglichen oder verwehren.

4. Die Kompensationsmöglichkeiten von Familien wurden überschätzt

Mit der Verlagerung von Bildung und Freizeit der Kinder in die Familien sind für Eltern Anforderungen entstanden, die oft nur mit großen Anstrengungen geschultert werden konnten. Deutlich ist, dass die Verbindung von Homeoffice mit Aufgaben der Kinderbetreuung sehr kraftzehrend war und Eltern belastet hat (Geissler, Reim, Sawatzki & Walper, 2022). In Familien, die von steigenden finanziellen Problemen betroffen waren, zeigten auch die Kinder steigende oder dauerhaft erhöhte emotionale Probleme (Krueger & Walper, 2023), was wiederum deren Bildungschancen mindert (Gniewosz & Walper, 2026). Nationale und internationale Trenddaten verweisen schon länger auf einen Rückgang von Kompetenzen und schulischen Leistungen, der sich teilweise in der Coronapandemie beschleunigt hat (z.B. Stanat et al., 2022).

Substanzielle Lernrückständen verschärften sich insbesondere bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit geringem kulturellem Kapital und aus zugewanderten Familien, wobei vielfach die oft ungünstigeren Lernbedingungen und eingeschränkten Unterstützungsmöglichkeiten in diesen Familien ausschlaggebend waren (vgl. Walper & Kuger, 2023). Dies betrifft schon allein die geringere Ausstattung mit digitalen Geräten für Distanzunterricht, die vor allem kritisch wurde, wenn mehrere Schulkinder auf ein Mobilgerät zurückgreifen mussten. Aber auch die Möglichkeiten der Eltern, ihren Kindern den Unterrichtsstoff zu vermitteln, unterscheiden sich je nach den eigenen Bildungsressourcen der Eltern und deren Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem. Schon vor der Coronapandemie waren diese Unterschiede auch in der Selbsteinschätzung von Eltern deutlich erkennbar, und erst recht zeigten sich dies im Pandemieverlauf (BMFSFJ, 2020; Deutscher Bundestag, 2021).

5. Die Beteiligungsrechte von Kindern wurden nicht angemessen berücksichtigt

Das Recht von Kindern auf Gehör ist in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention verankert und zählt zu den vier grundlegenden Prinzipien des Übereinkommens, das auch Deutschland 1990 unterzeichnet und 1992 ratifiziert hat. Es besagt, dass Kinder das Recht haben, ihre eigene Meinung in allen Angelegenheiten zu äußern, die sie betreffen – direkt oder durch einen Vertreter bzw. eine geeignete Stelle. Die Stimme des Kindes muss angemessen berücksichtigt werden, wobei Alter und Reife des jeweiligen Kindes zu berücksichtigen sind. Dieses Recht gilt nicht nur in der Familie, sondern auch in Schule und Freizeit und ausdrücklich bei allen behördlichen, verwaltungstechnischen und auch gerichtlichen Verfahren. Es wird durch Artikel 103 Abs. 1 im Grundgesetz gesichert, wobei dort nur von „jedermann“ die Rede ist, was aber auch Kinder umfasst.

Dieses Recht der Kinder wurde während der Pandemie – wie auch ohnehin in vielen Bereichen – nicht angemessen berücksichtigt. Viele gute Ideen der Schülerinnen und Schüler blieben ungehört und entsprechend unberücksichtigt. Bedenklich ist, dass fast 60 Prozent der jungen Befragten der JuCo-Studie während der Pandemie angaben, sie hätten das Gefühl, dass sich die Politik nicht für sie interessiert. 65 Prozent sagten, dass ihre Sorgen überhaupt nicht von der Politik gehört wurden (Andresen et al., 2020). Besonders naheliegend ist eine Beteiligung im schulischen Bereich. Nach Daten des aktuellen Deutschen Schulbarometers wünscht sich die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mehr Einfluss auf den Unterricht und fühlt sich bislang kaum gehört (Robert Bosch Stiftung, 2026).

Gleichzeitig sind laut Schulbarometer die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht deutlich mit dem Wohlbefinden in der Schule verbunden: Wer über Klassenregeln, die Art der Aufgabenbearbeitung – allein oder gemeinsam – oder Unterrichtsmaterialien mitbestimmen kann, berichtet auch häufiger ein hohes oder zumindest mittleres Wohlbefinden, während Kinder und Jugendliche, die wenig oder keine Mitbestimmungs-

möglichkeiten erfahren, häufiger ein geringes schulisches Wohlbefinden angeben. Die positiven Effekte von Partizipationsmöglichkeiten und einem offenen Klassenklima, das Diskussionen ermöglicht und die jungen Menschen an Entscheidungen beteiligt, zeigen sich auch im Bereich demokratischer Haltungen (Eckstein & Noack, 2014). Die Beteiligung an Entscheidungen, die die Kinder und Jugendlichen direkt betreffen, ist durchaus als Einübung demokratischer Prinzipien und Haltungen zu verstehen.

Das Bewusstsein für die Bedeutung von Partizipationsrechten von Kindern und Jugendlichen ist gestiegen, aber die Möglichkeiten, die sich im Bereich ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schule und Politik bestehen, sind bei weitem nicht ausgenutzt. Im Gegenteil ist mehr als fraglich, ob z.B. die Kinder- und Jugendbeteiligung im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der EU-Kindergarantie weitergeführt wird, obwohl die Vorteile des bisherigen Beteiligungsprozesses klar ersichtlich sind. Allerdings ist für alle Seiten erfolgreiche Beteiligung auch an Voraussetzungen gebunden: Qualitativ gute Beteiligung erfordert Zeit, fachliche Begleitung und ausreichende Ressourcen. Insbesondere die Gewinnung sozial benachteiligter Gruppen ist oftmals hürdenreich, aber umso wichtiger. Um dem Vertrauensverlust in Institutionen und wachsender Demokratieskepsis entgegen zu wirken könnte es hilfreich sein, junge Menschen auch verstärkt für den Bereich der (Kommunal-)Politik zu gewinnen.

6. Die Interessen Erwachsener wurden gegenüber den entwicklungsbezogenen Bedürfnissen von Kindern priorisiert

Besonders deutlich wurde die Priorisierung der Interessen von Erwachsenen, als Baumärkte und Fußballstadien geöffnet wurden, während Spielplätze der Kinder noch geschlossen blieben. Auch das Recht auf Spiel ist in der UN-Kinderrechtskonvention verankert. Laut Artikel 31 haben Kinder ein Recht auf Ruhe, Freizeit, altersgemäße aktive Erholung sowie freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. Spielen ist für Kinder kein Luxus, sondern ein zentrales Medium der Erprobung und des Lernens, das für ihre körperliche, kognitive, seelische und soziale Entwicklung notwendig ist.

Das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ war ein wichtiger Schritt, um den besonderen Erschwernissen, mit denen Kinder und Jugendliche während der Pandemie konfrontiert waren, einen (begrenzten) Ausgleich entgegen zu setzen. In diesem Programm wurden für die Jahre 2021 und 2022 insgesamt zwei Mrd Euro investiert, aber die Ziele sind noch nicht erreicht. Betrachtet man nur das Bildungspersonal, so hat sich im Bereich der Kindertagesbetreuung auf den ersten Blick die Situation angesichts sinkender Geburtenraten entspannt. Aber auch in diesem Bereich zeigen sich Probleme, die zuvor nicht sichtbar und vielleicht nicht in diesem Maße vorhanden sind. Aktuelle Daten zeigen, dass über 40 Prozent der Kita-Kinder von unvorhergesehenen Schließungen ihrer Gruppe oder Einrichtung betroffen sind (Neuberger, Grgic & Kuger, 2026). Für Eltern bedeutet dies hohen organisatorischen

Aufwand, da die Schließung zumeist mit ihrer Erwerbstätigkeit kollidiert. Die Verlässlichkeit einer zentralen Infrastruktur für Familien mit jungen Kindern ist damit fragil.

Vergleichbare Daten für den schulischen Bereich sind nicht verfügbar, wären jedoch dringend erforderlich, um die Verlässlichkeit auch der schulischen Bildung einschätzen zu können – und vielleicht auch besser zu verstehen, warum die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen eher negativen Trends folgt. Um Verlässlichkeit zu erreichen, darf das Bildungssystem nicht auf Naht genäht sein, sondern braucht personelle Puffer für neue Aufgaben, etwa die Vermittlung digitaler Bildung, für intensivierte Bildungsangebote zum Ausgleich von Bildungslücken und um Krankheiten, Schwangerschaften und Pensionierungen auszugleichen.

Zentrale Empfehlungen

Insgesamt legt dies folgende Empfehlungen nahe:

- Auf- und Ausbau einer technisch zeitgemäßen, sicheren digitalen Infrastruktur für Lehrkräfte und Schüler:innen in allen Schulzweigen, verbunden mit den personellen und finanziellen Ressourcen für die Wartung und Aktualisierung dieser Infrastruktur sowie für die verbindliche Vermittlung digitaler Kompetenzen
- Stärkere Priorisierung entwicklungsbezogener Bedürfnisse und Förderrechte von Kindern, sowohl im Bereich klassischer schulischer Kompetenzen als auch im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen, durch gemeinsames Lernen in Präsenz, soweit Maßnahmen zur Begrenzung der jeweiligen Risiken dies erlauben. Hierbei sind Personalausfälle einzukalkulieren und durch entsprechende personelle Ressourcen in Kita und Schule auszugleichen
- Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen in ihren Bildungsinstitutionen und darüber hinaus in allen Bereichen, die sie betreffen, unterstützt durch die erforderlichen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen für die Begleitung und Unterstützung von Partizipation junger Menschen
- Entlastung von Familien durch verlässliche Bildungsinstitutionen und Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch unterstützenden Informationsaustausch sowie eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern

Literatur

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. et al. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Anger, S., Christoph, B., Frauke, P., Hörl, T., Leschnig, L., Margaryan, S. et al. (2021). *Distanzunterricht in der Covid-19-Pandemie: Wer häufig Kontakt zu seiner Lehrkraft hat, lernt mehr für die Schule.* Paper presented at the IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt-und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie. (2021). 4. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2021). München: DJI. Online: https://edoc.rki.de/handle/176904/10881 .

BMFSFJ (Hrsg.). (2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe*. Berlin: https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/familien-in-der-corona-zeit-herausforderungen-erfahrungen-und-bedarfe-163138.

Castro, C., Barata, M. & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*, https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8 .

Deutscher Bundestag. (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. mit Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin: Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode, Drucksache 19/27200 vom 03.03.2021. https://dserver.bundestag.de/btd/19/272/1927200.pdf

Diefenbacher, S., Grgic, M., Neuberger, F., Maly-Motta, H., Spensberger, F. & Kuger, S. (2023). Pedagogical practices in ECEC institutions and children's linguistic, motor, and socio-emotional needs during the COVID-19 pandemic: results from a longitudinal multi-perspective study in Germany. *Early Child Development and Care*, *193*(11–12), 1317–1334. https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2116431

DJI Deutsches Jugendinstitut & Robert Koch Institut. (2022). *Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie: Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie*: wbv Media GmbH & Company KG.

Eckstein, K. & Noack, P. (2014). Students' Democratic Experiences in School: A Multilevel Analysis of Social-Emotional Influences. *International Journal of Developmental Science, 8*(3-4), 105-114. https://doi.org/10.3233/dev-14136

Geissler, S., Reim, J., Sawatzki, B. & Walper, S. (2022). Elternsein in der Corona-Pandemie: Ein Fokus auf das Erleben in der Elternrolle. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 17*(1), 11-26.

Gniewosz, G. & Walper, S. (2026). Early Insights into Intergenerational Education Mobility and Emotional Problems during the Transition to Secondary School in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 101149.

Greenberg, M. (2023). Evidence for Social and Emotional Learning in Schools. https://doi.org/10.54300/928.269

Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European Economic Review, 140*, 103920. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920

Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie?– Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(2), 237-311. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z

Jones, S., McGarrah, M. & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist, 54*, 129-143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776

Krueger, S. & Walper, S. (2023). Emotionale Probleme von Kindern und Jugendlichen in der COVID-19-Pandemie: Veränderungsmuster und Prädiktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 72*(4), 342-360. https://doi.org/10.13109/prkk.2023.72.4.342

Langmeyer, A. N., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winkelhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. (2014). *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. Halle/Saale.

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. (2024). *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen [Stellungnahme]*. Halle/Saale: https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157.

Neuberger, F., Grgic, M., Diefenbacher, S., Spensberger, F., Lehfeld, A.-S., Buchholz, U. et al. (2022). COVID-19 infections in day care centres in Germany: social and organisational determinants of infections in children and staff in the second and third wave of the pandemic. *BMC Public Health, 22*, 98. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12470-5.

Neuberger, F., Grgic, M. & Kuger, S. (2026). Von der Systemrelevanz zur Vertrauenskrise: Kindertagesbetreuung zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz, strukturellem Personalmangel und wachsender Segregation. *Frühe Kindheit*(02), 24-33.

Neuberger, F., Maly-Motta, H. L., Grgic, M., Kuger, S. & Walper, S. (2024). Kita-Schließungen und kindliche Verhaltensprobleme in der Covid-19-Pandemie–Wen trafen sie, und wenn ja, wie viele? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 71*(Online-first). https://doi.org/10.2378/peu2024.art26d

Nusser, L. e., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (DDS - Die Deutsche Schule, Beiheft 17)* (S. 33–50). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993315.02.

Pauen, S. & Roos, J. (2024). *Entwicklung in den ersten Lebensjahren (0–3 Jahre) (3., überarb. Aufl.)*. München: Ernst Reinhardt.

Robert Bosch Stiftung. (2026). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-) Mobbing*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

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 Verlag. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Walper, S. & Kuger, S. (2023). Bildung und Bildungsdefizite in Kita und Schule im Rahmen der Coronapandemie. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 171*(7), 615-622. https://doi.org/10.1007/s00112-023-01779-7

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst, 73*(09), 25-39. Online: https://www.econstor.eu/handle/10419/225170