



Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan vor dem Hintergrund der COVID-19- Pandemie

Antoine Fischbach, Joanne Colling, Jessica Levy, Ineke M. Pit-ten Cate, Cassie Rosa, Charlotte Krämer, Ulrich Keller, Sylvie Gamo, Caroline Hornung, Philipp Sonnleitner, Sonja Ugen, Pascale Esch & Rachel Wollschläger



weitere Abbildungen

Seit fast 2 Jahren befindet sich die Welt in einem pandemiebedingten Ausnahmezustand und die derzeitige internationale Studienlage deutet darauf hin, dass die pandemiebedingten Schulschließungen im Jahr 2020 einen negativen Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen hatten und dass bestimmte Gruppen von Schüler*innen davon stärker betroffen waren als andere. Mit den Resultaten der *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) aus dem Herbst 2020 liegt nun erstmals ein umfassender Datensatz vor, der es erlaubt, erste Antworten auf die Fragen zu liefern, inwieweit sich die Schulschließungen während der ersten Phase der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 auf die Leistungen der luxemburgischen Schülerschaft ausgewirkt haben und wie der Fernunterricht von Eltern und Schüler*innen wahrgenommen wurde. Während die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass die Leistungen weitestgehend stabil geblieben sind, deuten die Resultate daraufhin, dass sich vor allem die Deutsch-Kompetenzen der luxemburgischen Schülerschaft verschlechtert haben. Die pandemiebedingten Lernrückstände in Mathematik sind etwas weniger ausgeprägt als bei den Sprachkompetenzen. In Übereinstimmung mit den Befunden aus anderen Ländern sind Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stärker von Leistungseinbußen betroffen als Schüler*innen aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten. Insgesamt scheinen Eltern und Schüler*innen mit dem Fernunterricht eher gut zurechtgekommen zu sein, wobei das Fach Deutsch in der Grundschule und das Fach Mathe-

matik in der Sekundarschule als etwas herausfordernder wahrgenommen wurden. Aus diesen ersten Resultaten lassen sich Handlungsfelder ableiten: So scheint insbesondere die Förderung der Deutsch-Kompetenzen entscheidend und sollte in der Grundschule so früh wie möglich einsetzen. Auch zeigen die nach soziodemografischen Merkmalen aufgeschlüsselten Befunde, dass im luxemburgischen Schulsystem im Allgemeinen und verstärkt durch die Pandemie Schüler*innen, die aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stammen, zu Hause keine der Unterrichtssprachen sprechen oder einen der beiden Schulzweige des ESG (ESG oder ESG-P) besuchen, besonders gefährdet sind; entsprechend sollten sie gezielt gefördert werden, um der Gefahr von Lernrückständen frühzeitig und aktiv entgegenzuwirken. Insgesamt scheinen die gemeinsamen außerordentlichen Anstrengungen der Lehrkräfte, Eltern/Erziehungsberechtigten und natürlich der Schüler*innen selbst dazu geführt zu haben, dass sich ein weitestgehend positives Fazit aus dem ersten von der COVID-19-Pandemie betroffenen Schuljahr ziehen lässt. Erst die ÉpStan der kommenden Jahre werden zeigen, wie sich die pandemiebedingten Veränderungen langfristig auf die Leistungen der luxemburgischen Schülerschaft auswirken.



1. Einleitung

1.1. Bisherige Befunde aus anderen Ländern

Seit fast zwei Jahren kämpft die Welt gegen die COVID-19-Pandemie. Um die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 einzudämmen, wurden im Frühjahr 2020 in 188 Ländern die Schulen geschlossen und auf Fernunterricht umgestellt (OECD, 2021). Davon betroffen waren mehr als 1,5 Milliarden Schüler*innen, doch wie diese Umstellung sich langfristig auf ihren Lernerfolg und ihre akademischen Leistungen auswirken wird, ist noch ungewiss. Denn bisherige Untersuchungen zu den Auswirkungen von Schulschließungen konzentrierten sich entweder auf Ferienzeiten oder auf zeitlich begrenzte Extremsituationen (wie z. B. Unwetter). Beides hatte, insbesondere in Mathematik, einen negativen Einfluss auf den Lernfortschritt der Schüler*innen (Kuhfeld et al., 2020). Die Schulschließungen im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie unterscheiden sich jedoch von diesen Szenarien, da der Schulalltag in den meisten Ländern durch alternative Lernangebote (wie z. B. Fernunterricht) aufrechterhalten werden konnte und die Schüler*innen im Fernunterricht zumindest teilweise auf die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrkräfte bauen konnten. Diese Unterstützungsangebote zielten zudem meist darauf ab, insbesondere Kleinkinder und Schüler*innen aus benachteiligten Haushalten (wie etwa solche, die einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen) gezielt zu fördern, um mögliche Lernrückstände und Bildungsungleichheiten zu reduzieren (OECD, 2021). Die ersten länderübergreifenden Befunde deuten jedoch darauf hin, dass sich die Ungleichheiten zwischen verschiedenen Gruppen von SchülerInnen hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsangeboten durch die pandemiebedingten Schulschließungen in vielen Ländern der Welt verstärkt haben (OECD, 2021).

Darüber hinaus lassen die Ergebnisse früherer Modellierungsstudien zum Einfluss von Schulschließungen auf den Lernfortschritt der SchülerInnen vermuten, dass das Aussetzen des Präsenzunterrichts während der COVID-19-Pandemie zu einer signifikanten Verlangsamung des Lernfortschritts im Lesen (Bao et al., 2020; Kuhfeld et al., 2020) und in Mathematik (Kuhfeld et al., 2020) geführt hat. Und tatsächlich bestätigen erste Studien zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Leistungen der Schüler*innen diese These: Unabhängig vom Land, in dem die Studien durchgeführt

wurden, sind beim Lesen, den allgemeinen Sprachkompetenzen und in Mathematik Lernverluste zu verzeichnen (Andreu et al., 2020; Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; Hammerstein et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik et al., 2020). Doch während einige Studien zu dem Ergebnis kommen, dass der Leistungsverlust in Mathematik weniger ausgeprägt ist als im Lesen (Andreu et al., 2020) oder in den allgemeinen Sprachkompetenzen (Maldonado & De Witte, 2020), berichten Blainey et al. (2020), dass die Schulschließungen einen größeren Einfluss auf die Leistungen in Mathematik als auf die Leistungen im Lesen hatten. Darüber hinaus offenbaren die Daten, dass bestimmte Gruppen von Schüler*innen besonders mit den negativen Auswirkungen der Schulschließungen auf die schulischen Leistungen zu kämpfen haben: So sind jüngere Kinder stärker betroffen als ältere und Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stärker als Schüler*innen aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten (Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik et al., 2020).

Die derzeitige Studienlage deutet also darauf hin, dass die pandemiebedingten Schulschließungen im Jahr 2020 einen negativen Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen hatten und dass bestimmte Gruppen von Schüler*innen davon stärker betroffen waren als andere (Hammerstein et al., 2021). Vor diesem Hintergrund soll dieser Beitrag erste Antworten auf die Frage liefern, inwieweit sich die Schulschließungen der ersten COVID-Welle im Frühjahr 2020¹ auf die Leistungen der luxemburgischen Schülerschaft ausgewirkt haben. Hierfür werden die Resultate der letzten *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) aus dem Herbst 2020 mit den Ergebnissen früherer Jahrgänge verglichen und die Unterschiede zwischen den Schüler*innen hinsichtlich ihrer soziodemografischen und schulischen Merkmale berücksichtigt.

Die Ausgangssituation in Luxemburg lässt sich nur bedingt mit den Bedingungen anderer Länder vergleichen: Zum einen ist die luxemburgische Schülerschaft sehr heterogen, insbesondere in Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund der Schüler*innen, aber auch hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Merkmale (vgl. SCRIPT & MENJE, 2020a, 2020b, 2020c). Zum an-

¹ : ÉpStan-Daten zu den darauffolgenden Wellen lagen bei Redaktionsschluss dieses Bildungsberichts noch nicht vor. Eine ausführliche Analyse der Folgewellen ist selbstverständlich vorgesehen.



deren stellt die Mehrsprachigkeit des luxemburgischen Schulsystems eine besondere Herausforderung dar, die kaum mit den Anforderungen anderer Schulsysteme vergleichbar ist. Durchaus denkbar wäre es daher, dass sich die Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie besonders negativ auf die Leistungen der luxemburgischen Schülerschaft ausgewirkt haben. Auf der anderen Seite wurde Luxemburgs digitale Infrastruktur in den letzten Jahren stark ausgebaut (vgl. SMC, 2020), was sich im pandemiebedingten Fernunterricht (d. h. *Schoul doheem*) positiv ausgewirkt haben dürfte. Im europäischen Vergleich waren die Schulen in Luxemburg zudem über einen kürzeren Zeitraum vollständig bzw. teilweise geschlossen (UNESCO, 2021). Die zeitnahe Rückkehr zum Präsenzunterricht – wenn auch unter strengen Hygienemaßnahmen sowie äußerst flexiblen Unterrichtsmodellen – hat die Leistungen der Schüler*innen möglicherweise ebenfalls positiv beeinflusst.

1.2. Schulschließungen/Abweichungen von Regelbeschulung in Luxemburg

Am 13. März 2020 ordnete die luxemburgische Regierung an, die Schul- und Bildungsaktivitäten in Präsenzform vom 16. bis 29. März 2020 auszusetzen (MENJE, 2020a), um die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 zu verlangsamen. Sämtliche Schulaktivitäten wurden mit sofortiger Wirkung auf Fernunterricht (d. h. *Schoul doheem*) umgestellt. Angesichts der steigenden Zahlen von COVID-19-Fällen im Frühjahr 2020 war die Regierung jedoch gezwungen, den Zeitrahmen der Schulschließungen mehrfach zu verlängern (MENJE, 2020b, 2020c). Erst im Mai 2020 konnten die Grund- und Sekundarschulen wieder öffnen, nachdem die Schüler*innen der einzelnen Klassen jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt worden waren: Jede dieser Gruppen wurde abwechselnd eine Woche lang in der Schule unterrichtet und wiederholte das Gelernte in der folgenden Woche zu Hause (MENJE, 2020d). In den Abschlussklassen der Sekundarstufe (1^{ère} ESC/ESG) wurde der Präsenzunterricht am 4. Mai wieder aufgenommen, in allen anderen Klassen der Sekundarstufe am 11. Mai. Die Schüler*innen der Grundschule kehrten am 25. Mai in die Schulen zurück. Am 29. Juni entschied die Regierung schließlich, die Gruppen wieder zusammenzuführen und damit den „Wechselunterricht“ zu beenden

(MENJE, 2020e). Insgesamt führten die Maßnahmen, die während der ersten COVID-19-Welle zur Eindämmung des Virus ergriffen wurden, jedoch dazu, dass die Schüler*innen der Grundschule für insgesamt 10 Wochen und die Schüler*innen der Sekundarschule für 7 bis 8 Wochen von zu Hause aus unterrichtet wurden.

Um diejenigen Schüler*innen zu unterstützen, die mit der Situation im Fernunterricht Schwierigkeiten hatten, richtete die Regierung in den letzten zwei Wochen der Sommerferien (31. August – 11. September 2020) eine Sommerschule ein: Insgesamt besuchten in diesem Zeitraum 4.830 Schüler*innen der Grundschule und 797 Schüler*innen der Sekundarstufe Nachhilfkurse, die darauf abzielten, pandemiebedingte Lernrückstände und Lücken auszugleichen (MENJE, 2020f). Die Nachhilfkurse für Schüler*innen der Grundschule bezogen sich vor allem auf Deutsch und in den höheren Zyklen auch auf Französisch; die Mehrheit der Sekundarschüler*innen schrieb sich hingegen in Kurse mit mathematischen Inhalten ein (MENJE, 2020f). Ergänzt wurde das Kursangebot durch die digitale Lernplattform *schouldoheem.lu* und eine eigens dafür eingerichtete Helpline, die auf die pädagogische Beratung und Unterstützung der Schüler*innen und ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten abzielte.

2. ÉpStan 2020

2.1. Informationen zu der Erhebung

Bei den *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) handelt es sich um standardisierte Leistungstests, die jedes Jahr im Herbst in den Luxemburger Regelschulen durchgeführt werden (Martin et al., 2015). Sie zielen darauf ab, Schlüsselkompetenzen von Schüler*innen der Grund- und Sekundarstufe in den Fächern Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Mathematik zu erfassen und überprüfen, inwieweit die vom Bildungsministerium definierten Bildungsstandards der jeweiligen Klassenstufen erreicht wurden. Da die ÉpStan systematisch sozioökonomische und soziokulturelle Hintergründe der Schüler*innen (wie z. B. Geschlecht, Migrations- und Sprachhintergrund sowie den sozioökonomischen Status der Eltern) berücksichtigen, erlauben sie faire Leistungsvergleiche.² Auch im Herbst 2020 fanden die

2: Weiterführende Informationen zu den ÉpStan sowie Analysen, die auf den längsschnittlichen Vergleich der ÉpStan-Daten abzielen, können in Sonnleitner et al. und Hornung et al. in diesem Band und unter www.epstan.lu eingesehen werden.



ÉpStan wie gewohnt statt. Die dabei erhobenen Daten liefern zentrale Erkenntnisse zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das nationale Bildungssystem.

2.2. Informationen zu Eltern- und Schülerfragebögen

Neben den Leistungstests werden im Rahmen der ÉpStan anhand von Fragebögen Daten zu den Persönlichkeitsmerkmalen (wie z. B. Selbstkonzept, Interesse, Schulangst sowie Lernmotivation) und Hintergrundmerkmalen (wie z. B. Geschlecht, sozioökonomischer Status, Sprach- und Migrationshintergrund) der Schüler*innen erhoben. Um nachzuvollziehen, wie die Familien die Zeit des Fernunterrichts im Schuljahr 2019/2020 wahrgenommen haben, wurden die Fragebögen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in der Grundschule und die Schülerfragebögen in der Sekundarschule im Herbst 2020 um zusätzliche Fragen zur Beschulung im Fernunterricht ergänzt. Diese zusätzlichen Fragen erfassten die Bereiche:

- Bewältigung der Situation (im Allgemeinen und in unterschiedlichen Schulfächern)
- Infrastruktur (technische, materielle und räumliche Ausstattung)
- Motivation und Spaß
- Zusätzliche Unterstützung
- Kontakt mit Lehrkräften
- Vereinbarkeit von Arbeit und Fernunterricht

Sowohl die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als auch die Schüler*innen wurden darum gebeten anzugeben, inwieweit sie mit Aussagen zu den einzelnen Bereichen auf einer Skala von 1 (*nicht gut bzw. stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*gut bzw. stimme voll und ganz zu*) übereinstimmen.

2.3. Stichprobe und Erhebung

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den vollständig repräsentativen Daten von ca. 23.000 Schüler*innen aus vier verschiedenen Klassenstufen der Grund- und Sekundarschule, 15.000 Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (nur Grundschule) sowie den Vergleichsdaten von 160.000 Schüler*innen vorangegangener Grundschul- und Sekundarschuljahrgänge (2014 bis 2019).³ Die Durchführung der ÉpStan erfolgte regulär im November 2020 und im Klassenverband.⁴

Die soziodemografischen Merkmale der einzelnen Kohorten können Tabelle 1 entnommen werden. Angeführt wird hierin auch ein Index des beruflichen Status der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (ISEI). Er kann Werte zwischen 10 (z. B. für Hilfskräfte in der Gastronomie) und 89 (z. B. für Ärzte) annehmen (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom & Treiman, 1996). Der sozioökonomische Status ergibt sich aus dem höchsten ISEI (HISEI) des Elternhauses: Als sozial begünstigt (nachfolgend: hoher SES) werden im Folgenden solche Schüler*innen bezeichnet, bei denen sich der höchste berufliche Sta-

Tab. 1: Detaillierte Stichprobenbeschreibung der ÉpStan-2020-Kohorte

	N	% weiblich	% ohne Migrationshintergrund	% spricht zu Hause Luxemburgisch/Deutsch	HISEI (Mittelwert)	% ohne Antwort im COVID Fragebogen
C2.1	5.977	48	39	43	49,9	8,8
C3.1	5.421	49	42	43	48,5	5,4
C4.1	5.395	49	40	44	48,3	4,4
5e	5.781	46	40	44	43,4	9,4
5e ESC	1.790	54,2	59	65	54,2	9,7
5e ESG	3.462	44,6	33	35	44,6	9,4
5e ESG-P	529	32,1	28	31	31,1	8,3

Anmerkung: ESC = enseignement secondaire classique; ESG = enseignement secondaire général – voie d'orientation; ESG-P = enseignement secondaire général – voie de préparation.

3 : An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die ÉpStan in den Klassenstufen C2.1, C3.1, C4.1 der Grundschule sowie in der 7^e und 5^e der Sekundarschule durchgeführt werden. Die 7^e ist seit dem Schuljahr 2018/19 integriert, allerdings nimmt in dieser Jahrgangsstufe bislang nur etwa die Hälfte der Schüler*innen teil, sodass die Daten (noch) nicht repräsentativ sind und nur vorläufige Schlüsse erlauben. Aus diesem Grund wird die 7^e in diesem Kapitel nicht berücksichtigt.

4 : Während der Testphase kam es pandemiebedingt vereinzelt zu Verschiebungen oder Ausfällen von Testungen einzelner Schüler*innen oder gesamter Klassen. Am häufigsten war dies in der 5^e der Fall: Hier wurden etwa 10 % weniger Schüler*innen getestet als in den Jahren zuvor.



tus der Eltern im höchsten Quartil befindet; als sozial benachteiligt (nachfolgend: niedriger SES) solche, bei denen sich der höchste berufliche Status der Eltern im untersten Quartil befindet. Es werden somit die beiden äußeren Quartile miteinander verglichen.

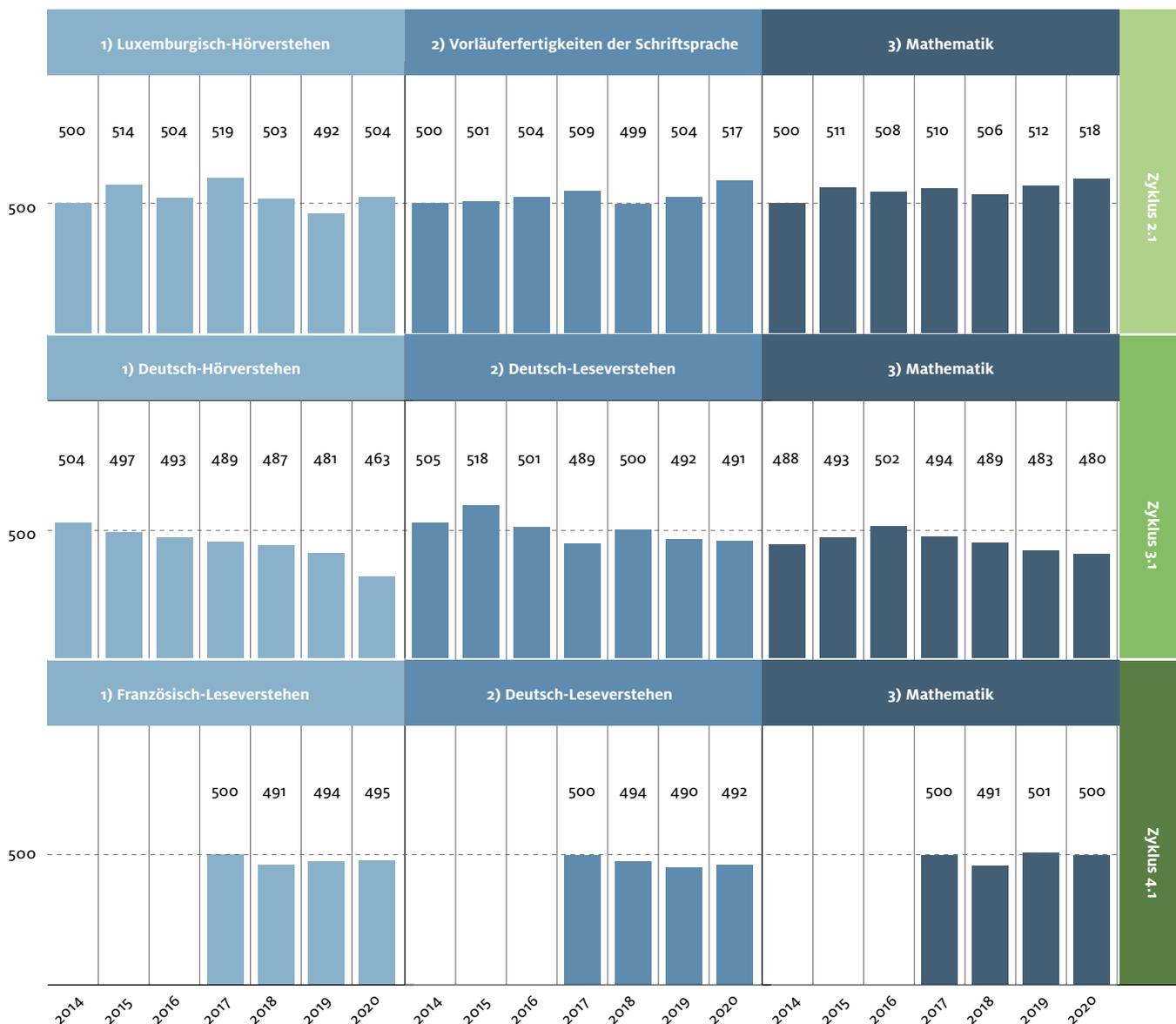
Anhand der demografischen Merkmale in Tabelle 1 wurden die Schüler*innen, die 2020 an den ÉpStan teilnahmen, mit den vorherigen Jahrgängen verglichen. Trotz der erwähnten Testausfälle ist die 2020er-Kohorte in allen demografischen Merkmalen mit den vorherigen Jahrgängen vergleichbar.

3. Ergebnisse

3.1. Trends 2020: Wie schnitten die Schüler*innen im Vergleich zu früheren Jahrgängen ab?

Im Folgenden werden übergreifende Ergebnisse präsentiert, die sich auf die gesamte Stichprobe von Grund- bzw. Sekundarschüler*innen beziehen. Anschließend werden die Testergebnisse von verschiedenen Teilgruppen (unterteilt z. B. nach sozioökonomischem Hintergrund, Sprachhintergrund oder Schulzweig) beschrieben. Bei den beschriebenen Befunden handelt es sich ausschließlich um querschnittliche Daten, die ei-

Abb. 1: Mittelwerte der ÉpStan-Leistungstests in der Grundschule von 2014 bis 2020



Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie



nen Vergleich der ÉpStan-Ergebnisse von 2020 mit den Ergebnissen früherer Jahrgänge erlauben. Die hier präsentierten Daten zielen also *nicht* auf den Vergleich von früheren und aktuellen Leistungen *einzelner Schüler*innen* ab, *sondern* auf den Vergleich von unterschiedlichen *Kohorten* (bspw. auf den Vergleich aller Schüler*innen des C2.1, die diese Klassenstufe im Schuljahr 2018/19 besuchten, mit allen Schüler*innen des C2.1, die im Schuljahr 2019/20 im C2.1 waren, etc.).⁵

3.2. Trends in der Grundschule

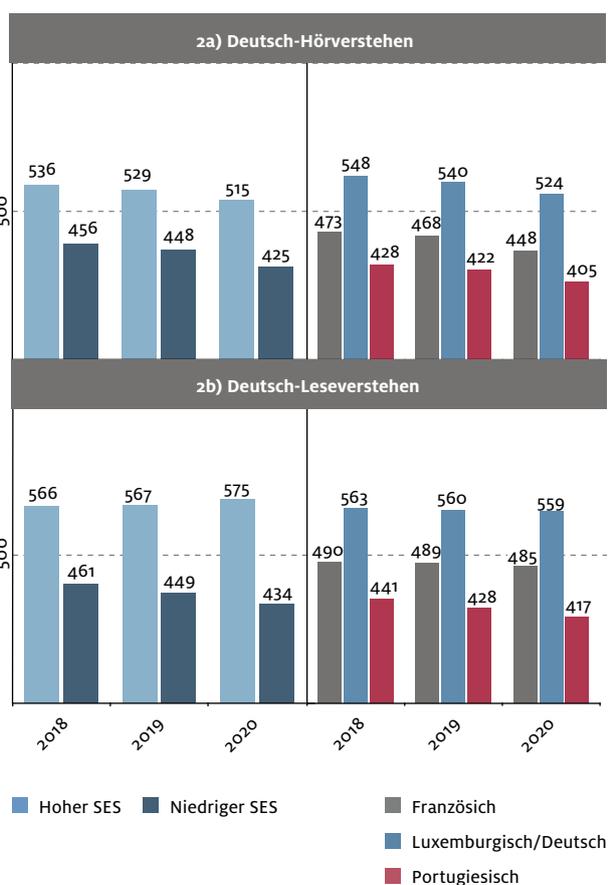
Abbildung 1 zeigt die Entwicklung von 2014 (bzw. 2017 für C4.1) bis 2020 für die Kompetenzbereiche Mathematik (C2.1, C3.1 und C4.1), Luxemburgisch-Hörverstehen sowie für die Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache (C2.1), Deutsch Hör- und Leseverstehen (C3.1) sowie Deutsch- und Französisch-Leseverstehen (C4.1). Während sich die standardisierten Testresultate in den Zyklen C2.1 und C4.1 (im Vergleich zu früheren Jahrgängen) als stabil erwiesen, fielen die Leistungen im C3.1 vor allem im Bereich Deutsch-Hörverstehen schlechter aus als in früheren Jahren.

Die Leistungen der Schüler*innen werden in der ÉpStan-Metrik angegeben. Sie sind so normiert, dass der Mittelwert der jeweiligen Referenzkohorte immer bei einem Wert von 500 und die Standardabweichung immer bei einem Wert von 100 liegt (Fischbach et al., 2014).

Im Deutsch-Leseverstehen und im Deutsch-Hörverstehen erzielen Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten und Kinder, die zu Hause kein Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, schon seit Beginn der ÉpStan deutlich niedrigere Leistungen als ihre sozioökonomisch begünstigten Mitschüler*innen und Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen (siehe Abb. 2). Der Trend über die letzten drei Jahre sieht allerdings für Deutsch-Lese- und Hörverstehen unterschiedlich aus: Während sich die mittleren Testergebnisse im **Deutsch-Hörverstehen** unabhängig von sozioökonomischem Hintergrund und Sprachgruppe verschlechtert haben – 2019 leicht und 2020 deutlich (siehe obere Reihe der Abb. 2), haben sich die Unterschiede zwischen den Gruppen im **Deutsch-Leseverstehen** über die Zeit noch vergrößert: Die Gruppe der Kinder, die zu Hause Deutsch oder Luxemburgisch

spricht bzw. aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten stammt, schneidet im Erhebungszeitraum gleich gut ab bzw. erzielt sogar zunehmend bessere Ergebnisse, während für Kinder aus benachteiligten Haushalten und Kinder, die zu Hause Portugiesisch sprechen, geringere Leistungen im Vergleich zu den vorherigen Kohorten zu verzeichnen sind (siehe untere Reihe der Abb. 2). Die Maßnahmen, die im Frühjahr 2020 zur Pandemieeindämmung getroffen wurden, haben folglich keinen neuen negativen Trend verursacht, sondern die bereits bestehenden Unterschiede zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen weiter verschärft.

Abb. 2: Veränderung des Deutsch-Hör- und -Leseverstehens im C3.1 nach sozioökonomischem Status (SES) und Sprachhintergrund von 2018 bis 2020



5: Wer sich selbst einen Überblick über die ÉpStan-2020-Daten sowie über die damit verbundenen Bildungstrends verschaffen möchte, kann dies auch eigenständig anhand des ÉpStan-Dashboards (dashboard.epstan.lu) tun.



3.3. Trends in der Sekundarschule

Abbildung 3 zeigt die generellen Entwicklungstrends für die 9. Klasse der Sekundarstufe. Im Vergleich zu früheren Jahrgängen erweisen sich die Leistungen im ESC als relativ stabil; im Französisch-Leseverstehen konnten die Schüler*innen sich 2020 sogar leicht verbessern. Schüler*innen, die einen der beiden anderen Schulzweige besuchten, schnitten hingegen schlechter ab als frühere Jahrgänge.

In allen Schulzweigen erbrachten Neuntklässler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten zudem schlechtere Leistungen in Mathematik und Deutsch-Leseverstehen als ihre sozioökonomisch begünstigten Mitschüler*innen (siehe Abb. 4). Insbesondere die Deutsch-Leistungen von sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen des ESG und ESG-P

stechen negativ hervor. Darüber hinaus ist 2020 auch bei all jenen Schüler*innen, die zu Hause keine der Instruktionssprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) sprechen, ein Rückgang der Lesekompetenzen im Deutschen zu verzeichnen (für eine detaillierte Darstellung dieser Ergebnisse stehen zusätzliche Materialien auf bildungsbericht.lu zur Verfügung).

4. COVID-19 Fragebogen: Wie schätzen die Eltern in der Grundschule und die Schüler*innen in der Sekundarschule die Situation ein?

Neben den Leistungstests wurden im Rahmen der ÉpStan 2020 anhand von Fragebögen Daten zur Wahrnehmung des Fernunterrichts im Schuljahr

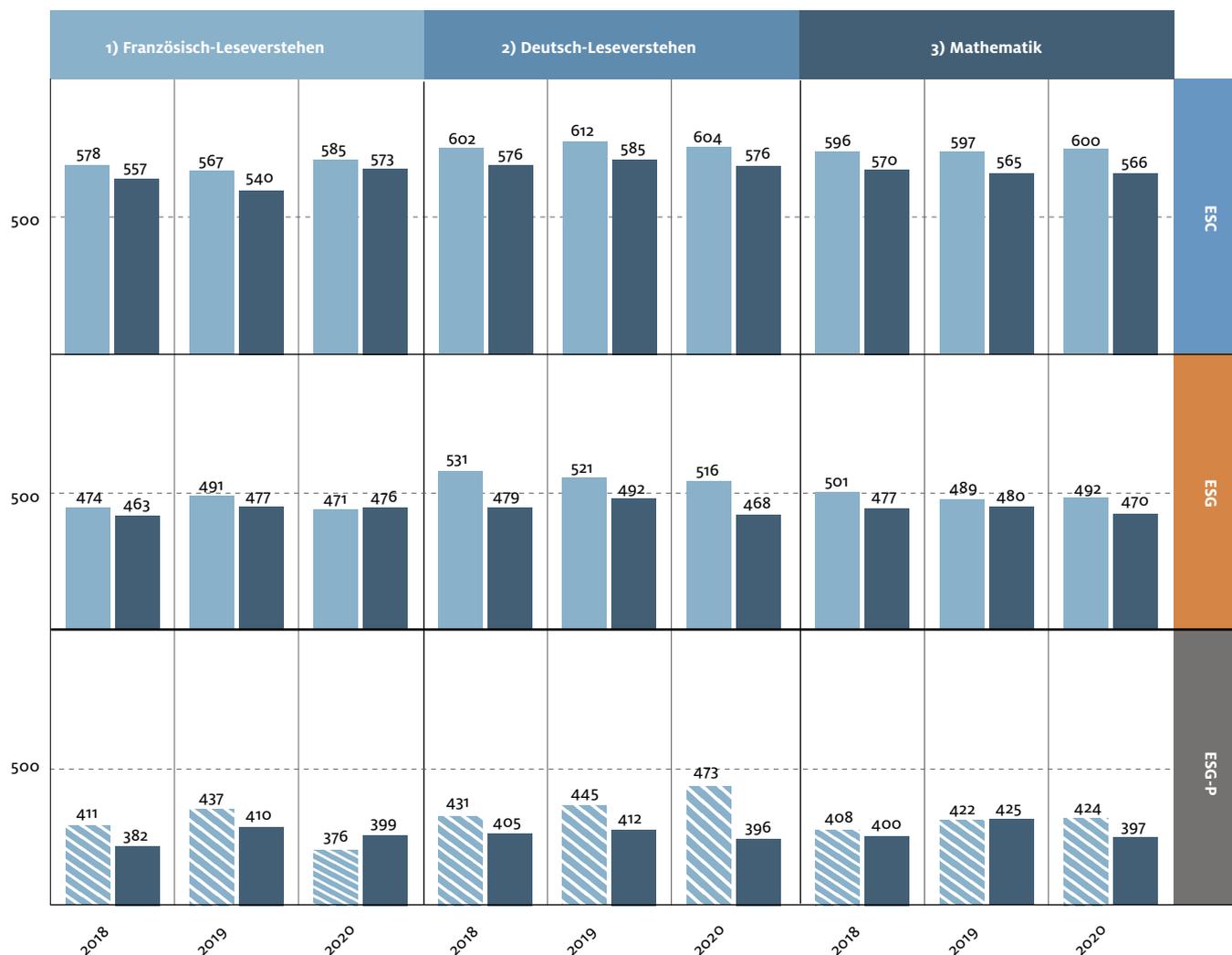
Abb. 3: Mittelwerte der ÉpStan-Leistungstests in der 5^e von 2014 bis 2020, getrennt nach Schulzweig



Anmerkung: Mittelwerte pro Jahr, getrennt nach Schulzweig.



Abb. 4: Ergebnisse der ÉpStan-Leistungstests in der Sekundarschule, Mittelwerte getrennt nach sozioökonomischem Status (SES) und Schulzweig



Anmerkung: Im ESG-P fällt die Zahl der sozial begünstigten Schüler*innen sehr gering aus. Der Vollständigkeit halber werden die Ergebnisse hier aufgeführt, aber auf Grund der sehr kleinen Stichprobe sind Vergleiche zwischen sozial begünstigten und sozial benachteiligten Schüler*innen im ESG-P nicht aussagekräftig und sollten nicht interpretiert werden.

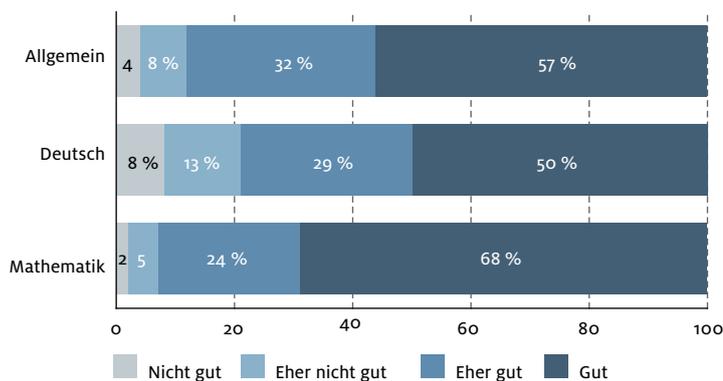
- Hoher SES
- Niedriger SES
- ▨ Hoher SES (siehe Anmerkung)

2019/20 erhoben. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt. Präsentiert werden zunächst Befunde, die für die gesamte Stichprobe der Grund- und Sekundarschüler*innen gelten, gefolgt von ausgewählten Daten, die sich auf verschiedene Teilgruppen von Schüler*innen beziehen. Da die Er-

gebnisse über die unterschiedlichen Klassenstufen hinweg vergleichbar sind, werden sie in der Grundschule exemplarisch für den Zyklus 3.1 und in der Sekundarschule für die 9. Klasse beschrieben (für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse anderer Klassenstufen siehe bildungsbericht.lu).

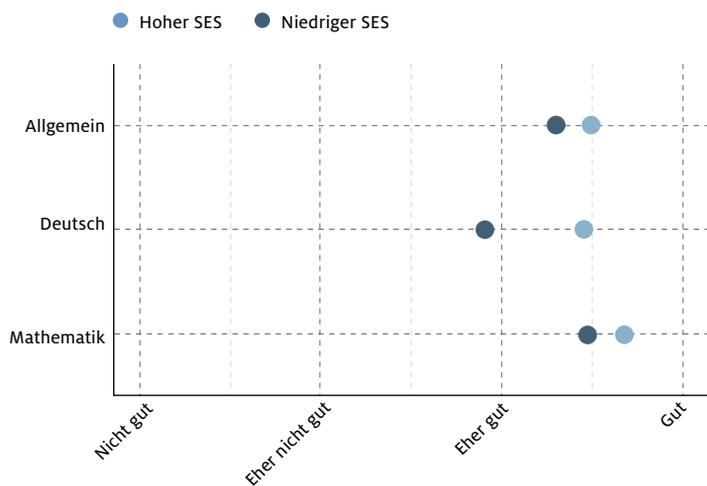


Abb. 5: Bewältigung des Fernunterrichts im Zyklus 3.1, allgemein und nach Fächern getrennt



Anmerkung: Je nach Frage haben zwischen 9 und 11 % der Eltern keine Antwort gegeben und zwischen 1 und 2 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.

Abb. 6: Bewältigung des Fernunterrichts im Zyklus 3.1, Mittelwerte getrennt nach sozioökonomischem Hintergrund (SES)



5. In der Grundschule

5.1. Bewältigung

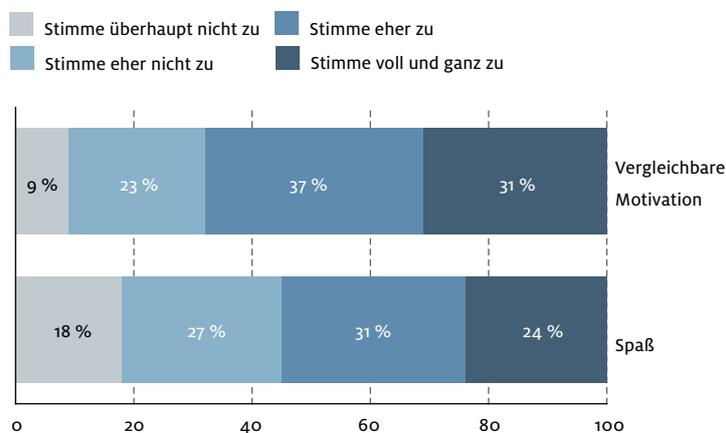
In der Grundschule gaben die Eltern an, dass ihre Kinder im Allgemeinen sowie in den Fächern Mathematik und Französisch (nur Zyklus 4.1, siehe bildungsbericht.lu) eher gut mit dem Fernunterricht zurechtgekommen sind. Wie aus Abbildung 5 für Zyklus 3.1. hervorgeht,

wurde der Fernunterricht im Fach Deutsch jedoch als eine etwas größere Herausforderung wahrgenommen. So gaben 8 % der Eltern an, damit nicht gut zurechtgekommen zu sein, und weitere 13 % gaben an, eher nicht gut zurechtgekommen zu sein. Diese Tendenz zeigt sich noch deutlicher für Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten (Abb. 6): Bei der Bewältigung des Fernunterrichts im Fach Deutsch liegt der Mittelwert von Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten auf einer Skala von 1 (*nicht gut*) bis 4 (*gut*) nach Einschätzung ihrer Eltern mit 2,90 deutlich unter dem Mittelwert ihrer sozioökonomisch begünstigten Mitschüler*innen (3,45). Unterschiede sind zudem hinsichtlich des Sprachhintergrunds erkennbar: Der Mittelwert von Grundschüler*innen, die zu Hause keine der Instruktionssprachen sprechen, liegt deutlich unter dem Mittelwert von Grundschüler*innen, die in ihrer Familie Luxemburgisch oder Deutsch sprechen (siehe bildungsbericht.lu). Zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter zeichnen sich bei der Bewältigung des Fernunterrichts keine bedeutenden Mittelwertunterschiede ab.

5.2. Infrastruktur

Außer Fragen zur Bewältigung des Fernunterrichts wurden den Eltern von Kindern im Grundschulalter auch Fragen zur technischen (z. B. Zugang zum Internet, zu einem Laptop/Tablet), materiellen (z. B. Verfügbarkeit von Büromaterial) und räumlichen (z. B. Verfügbarkeit eines ruhigen Arbeitsplatzes) Ausstat-

Abb. 7: Motivation und Spaß während des Fernunterrichts im Zyklus 3.1



Anmerkung: Je nach Frage haben zwischen 9 und 10 % der Eltern keine Antwort gegeben und zwischen 1 und 2 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.



tung der Familien gestellt. Die große Mehrheit der Eltern gab an, recht gut ausgestattet gewesen zu sein: Im Frühjahr 2020 verfügten 89 % über eine gute technische Ausstattung, 94 % über eine gute materielle Ausstattung und 91 % über einen ruhigen Arbeitsplatz für ihr(e) Kind(er). Insbesondere in sozioökonomisch begünstigten Haushalten konnten die Kinder im Fernunterricht auf eine sehr gute Infrastruktur zurückgreifen (siehe bildungsbericht.lu).

5.3. Motivation und Spaß

Anders als bei den Fragen zur Bewältigung des Fernunterrichts und der dafür zur Verfügung stehenden Infrastruktur fielen die Antworten der Eltern in Bezug auf die Motivation und den Spaß ihrer Kinder am Fernunterricht (im Vergleich zum regulären Präsenzunterricht) gemischerter aus: Wie aus Abb. 7 hervorgeht, stimmten etwa zwei Drittel der Eltern der Aussage zu, dass die Motivation ihres Kindes im Fernunterricht mit dessen Motivation im regulären Präsenzunterricht zu vergleichen sei. 23 % der Eltern stimmten dem jedoch eher nicht und 9 % überhaupt nicht zu. Hinsichtlich der Motivation ergaben sich keine Mittelwertunterschiede zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund (siehe für weitere Details bildungsbericht.lu). In Bezug auf den Spaß am Fernunterricht fielen die Antworten der Eltern noch weniger einheitlich aus, und nur ungefähr die Hälfte gab an, dass der Fernunterricht ihren Kindern Spaß gemacht habe, während die andere Hälfte der Eltern eher (27 %

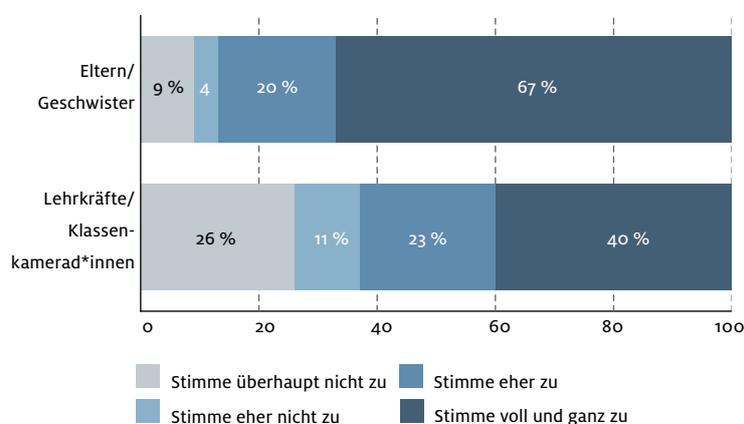
oder überhaupt nicht (18 %) zustimmte. Wobei sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen auf einer Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme voll und ganz zu*) mit einem Mittelwert von 2,73 leicht über dem Mittelwert ihrer sozioökonomisch begünstigten Mitschüler*innen (2,52) lagen, wenn es um den Spaß am Fernunterricht ging. Die Eltern von Mädchen berichteten zudem über eine etwas höhere Motivation als die Eltern von Jungen, obwohl sich Jungen und Mädchen laut ihren Eltern nicht im erlebten Spaß am Fernunterricht unterschieden (allein im Zyklus 2.1 scheinen Mädchen etwas mehr Spaß am Fernunterricht gehabt zu haben als Jungen, siehe bildungsbericht.lu). Insgesamt fielen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen jedoch sehr gering aus.

5.4. Zusätzliche Unterstützung

Auf die Frage, ob die Kinder bei Bedarf zusätzliche Hilfe von ihren Eltern und/oder Geschwistern erhalten hätten, antworteten 87 % der Eltern mit Zustimmung. Weniger einheitlich fielen die Antworten der Eltern jedoch bezüglich der zusätzlichen Unterstützung durch Lehrkräfte und/oder Klassenkamerad*innen aus: Während die Mehrheit der Schüler*innen (63 %) den Angaben der Eltern nach bei Bedarf zusätzliche Hilfe von ihren Lehrkräften und/oder Klassenkamerad*innen erhielt, stimmten 11 % der Eltern dieser Aussage eher nicht und weitere 26 % überhaupt nicht zu (siehe Abb. 8).

Vergleicht man die Angaben der Eltern von Schüler*innen aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten mit den Angaben von Eltern sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen, zeigen sich auch hinsichtlich der zusätzlichen Unterstützung während des Fernunterrichts Unterschiede zwischen beiden Teilgruppen: So erhielten Schüler*innen aus sozioökonomisch begünstigten Familien bei Bedarf etwas mehr Unterstützung durch Eltern und/oder Geschwister (im Mittel 3,54, auf einer Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme voll und ganz zu*) als Schüler*innen aus benachteiligten Haushalten (3,40). Bei der zusätzlichen Unterstützung durch Lehrkräfte und/oder Klassenkamerad*innen zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Bild (vgl. Abb. 9): Hier sind es Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten, die ein etwas höheres Maß an zusätzlicher Unterstützung durch ihre

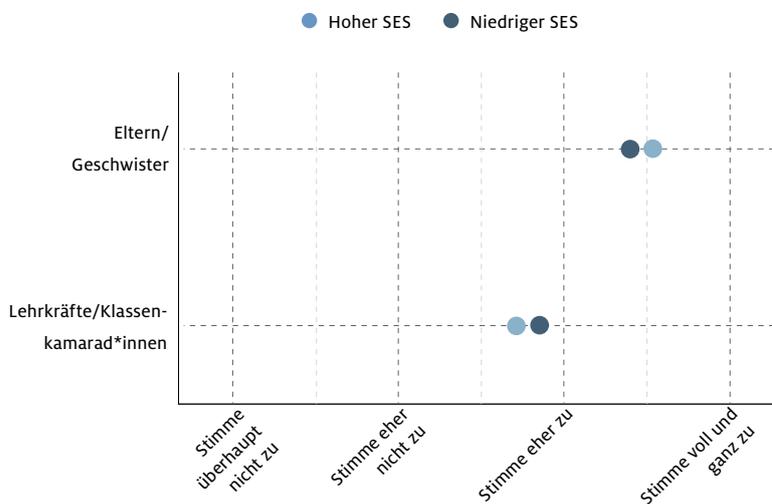
Abb. 8: Zusätzliche Unterstützung während des Fernunterrichts im Zyklus 3.1



Anmerkung: Je nach Frage haben 9 % der Eltern keine Antwort gegeben und zwischen 2 und 5 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.



Abb. 9: Zusätzliche Unterstützung während des Fernunterrichts im Zyklus 3.1, Mittelwerte getrennt nach sozioökonomischem Status (SES)



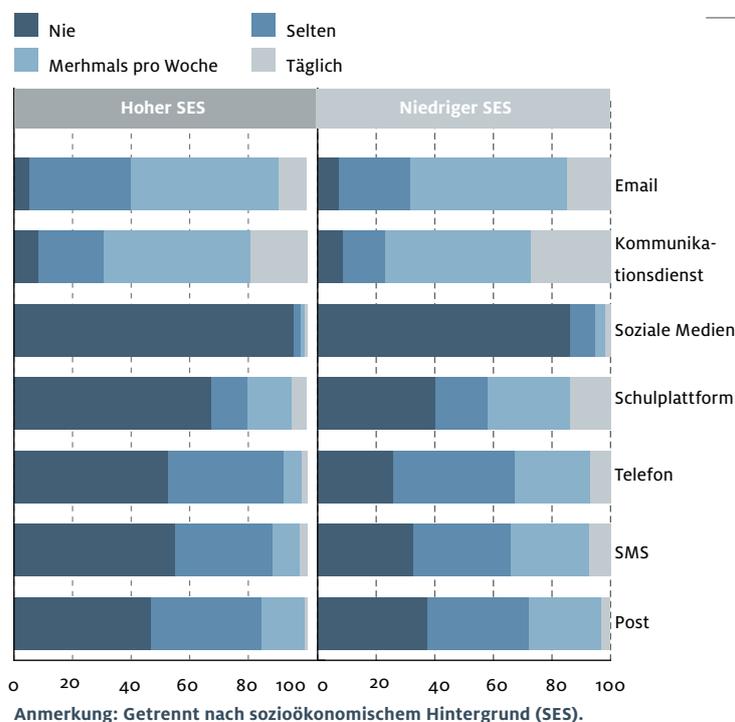
Lehrkräfte und/oder Klassenkamerad*innen (2,85) erhielten als ihre sozioökonomisch begünstigten Mitschüler*innen (2,71). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch in Bezug auf den Sprachhintergrund der Schüler*innen: Schüler*innen mit einem portugiesischen Sprachhintergrund wurden im Schnitt (2,94) stärker von ihren Lehrkräften und/oder Klassenkamerad*innen unterstützt als Schüler*innen mit einem deutschen/luxemburgischen (2,66) oder französischen Sprachhintergrund (2,80; siehe Zusatzmaterial auf bildungsbericht.lu). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Hilfestellungen der Lehrkräfte sich am tatsächlichen Bedarf der Schüler*innen orientierten und sich insbesondere an Schüler*innen richteten, die bereits in früheren Studien als mögliche Risikogruppen des luxemburgischen Schulsystems (Hoffmann et al., 2018; Keller et al., 2014) identifiziert worden waren.

5.5. Kontakt mit Lehrkräften

In der Grundschule standen Lehrkräfte und Schüler*innen/Eltern während der Zeit des Fernunterrichts regelmäßig miteinander in Kontakt, meist über E-Mail oder digitale Kommunikationsdienste wie *Microsoft Teams* oder *Zoom*. Es wurde aber auch von persönlichen Treffen mit Lehrkräften und/oder Besuchen berichtet (siehe bildungsbericht.lu). Aus den Antworten der Eltern geht

zudem hervor, dass die Lehrkräfte den jeweiligen Kommunikationsweg bewusst gewählt haben: Wie in Abbildung 10 dargestellt, berichteten sozioökonomisch benachteiligte Haushalte nicht nur häufiger vom Kontakt mit den Lehrkräften, dieser kam auch häufiger in Form von zusätzlichen Anrufen, Textnachrichten und Briefen zustande. Dieser Befund stützt die These, dass Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten bei Bedarf vermehrt zusätzliche Unterstützung von ihren Lehrkräften und/oder Klassenkamerad*innen erhielten.

Abb. 10: Kontakt zu Lehrkräften während des Fernunterrichts in der Grundschule, beispielhaft für Zyklus 3.1



5.6. Vereinbarkeit von Arbeit und Fernunterricht

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Arbeit und Fernunterricht stimmten 61 % der Eltern der Aussage zu, dass die eigene Arbeit gut mit dem Fernunterricht in Einklang zu bringen war. 24 % der Eltern stimmten dieser Aussage jedoch eher nicht und weitere 15 % überhaupt nicht zu. Wenn man die Mittelwerte betrachtet, zeigt sich, dass Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten ihre Möglichkeiten, Arbeit und Fern-



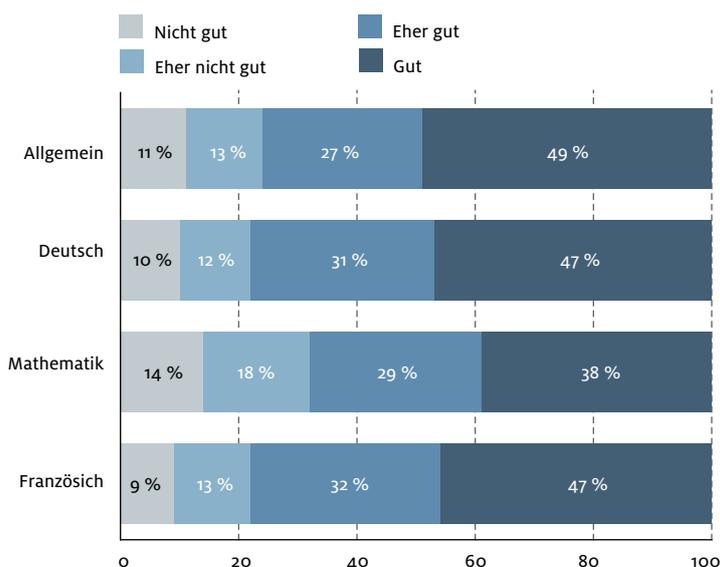
unterricht zu vereinbaren, etwas positiver einschätzten (2,91) als Eltern aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten (2,61; siehe bildungsbericht.lu). Dieses Ergebnis könnte damit zusammenhängen, dass Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten einerseits seltener angaben, im Homeoffice gearbeitet zu haben, und andererseits häufiger angaben, den *congé pour raisons familiales* in Anspruch genommen zu haben. Insofern wurden sie vermutlich auch seltener mit der Aufgabe konfrontiert, die eigene Arbeit im Homeoffice mit dem Fernunterricht ihrer Kinder vereinbaren zu müssen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass keine weiteren Informationen dazu vorliegen, wer die Kinder betreut hat, wenn die Eltern nicht im Homeoffice arbeiteten. Es scheinen bestimmte Voraussetzungen vorgelegen zu haben, die es diesen Eltern erleichtert haben, Fernunterricht und Arbeit zu vereinbaren; um welche Faktoren es sich jedoch im Einzelnen handelte, geht aus den vorliegenden Daten nicht hervor.

6. In der Sekundarschule

6.1. Bewältigung

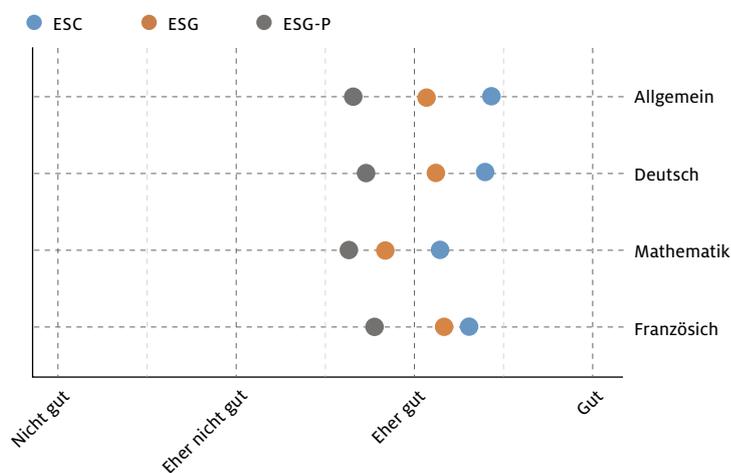
In der Sekundarschule gaben die Schüler*innen der 9. Klasse mehrheitlich an, mit dem Fernunterricht im Allgemeinen sowie in den Fächern Deutsch und

Abb. 11: Bewältigung des Fernunterrichts in der 9. Klasse



Anmerkung: Je nach Frage haben zwischen 4 und 5 % der Schüler*innen keine Antwort gegeben und zwischen 5 und 7 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.

Abb. 12: Bewältigung des Fernunterrichts in der 9. Klasse, Mittelwerte nach Schulzweig getrennt



Französisch eher gut zurechtgekommen zu sein. Wie aus Abbildung 11 für die 9. Klasse hervorgeht, wurde der Fernunterricht im Fach Mathematik – anders als in der Grundschule – als etwas größere Herausforderung wahrgenommen: So gaben 14 % der Neuntklässler*innen an, nicht gut zurechtgekommen zu sein, und weitere 18 %, eher nicht gut zurechtgekommen zu sein.

Betrachtet man die unterschiedlichen Schulzweige des luxemburgischen Sekundarschulsystems, so kamen Schüler*innen des ESC am besten mit dem Fernunterricht zurecht, während Schüler*innen des ESG und ESG-P damit etwas weniger gut zurecht kamen (siehe Abb. 12): Auf einer Skala von 1 (*nicht gut*) bis 4 (*gut*) beträgt der Mittelwert für die Bewältigung des Fernunterrichts im ESG-P im Allgemeinen 2,65, und damit liegt er deutlich unter dem Mittelwert des ESG (3,05) und ESC (3,40).

6.2. Infrastruktur

Ähnlich wie in der Grundschule gab die große Mehrheit der Schüler*innen in der Sekundarschule an, während des Fernunterrichts über eine gute technische und räumliche Ausstattung verfügt zu haben. Der Anteil an Schüler*innen, die Zustimmung ausdrückten, lag bei 85 % hinsichtlich der technischen Ausstattung und bei 87 % hinsichtlich der Verfügbarkeit eines ruhigen Arbeitsplatzes. Auch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die



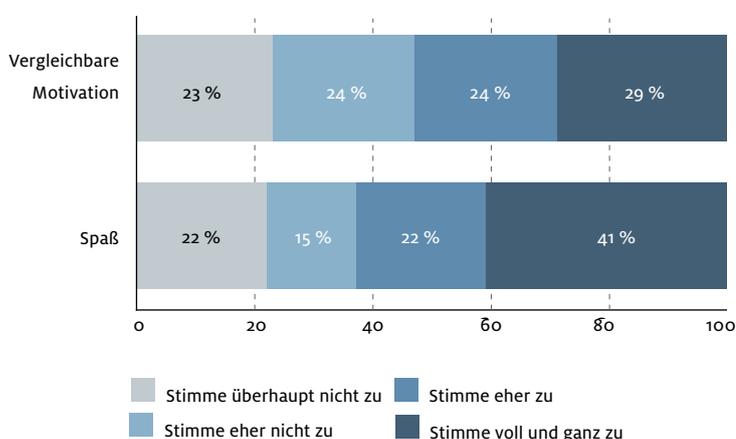
Situation in höheren Schulzweigen und/oder in sozio-ökonomisch begünstigten Haushalten noch etwas besser gewesen sein dürfte (siehe bildungsbericht.lu).

6.3. Motivation und Spaß

Befragt nach ihrer Motivation im Fernunterricht, stimmte etwa die Hälfte der Neuntklässler*innen der Aussage zu, dass sie mit ihrer Motivation im regulären Präsenzunterricht zu vergleichen sei (siehe Abb. 13). 24 % der Schüler*innen stimmen dem jedoch eher nicht und 23 % überhaupt nicht zu.

Betrachtet man die unterschiedlichen Schulzweige getrennt voneinander, zeigen sich auf einer Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme voll und ganz zu*) keine Mittelwertunterschiede zwischen ESG (2,54) und ESG-P (2,50). Schüler*innen des ESC haben in Hinblick auf ihre Motivation einen etwas höheren Mittelwert (2,71). Was den Spaß angeht, stimmten etwa zwei Drittel der Schüler*innen der Aussage zu, dass ihnen der Fernunterricht genauso viel Spaß mache wie der reguläre Präsenzunterricht. Ein Drittel der Schüler*innen stimmte dieser Aussage jedoch eher nicht (15 %) oder überhaupt nicht (22 %) zu. Auch hier zeigen sich Mittelwertunterschiede zwischen den Schulzweigen: Mit einem Mittelwert von 2,98 hatten Schüler*innen des ESC mehr Spaß am Fernunterricht als Schüler*innen des ESG (2,75) und des ESG-P (2,53). Schüler*innen des ESG und ESG-P waren dementsprechend weniger motiviert im Fernunterricht und hatten auch weniger Spaß daran (siehe bildungsbericht.lu).

Abb. 13: Motivation und Spaß während des Fernunterrichts in der 9. Klasse

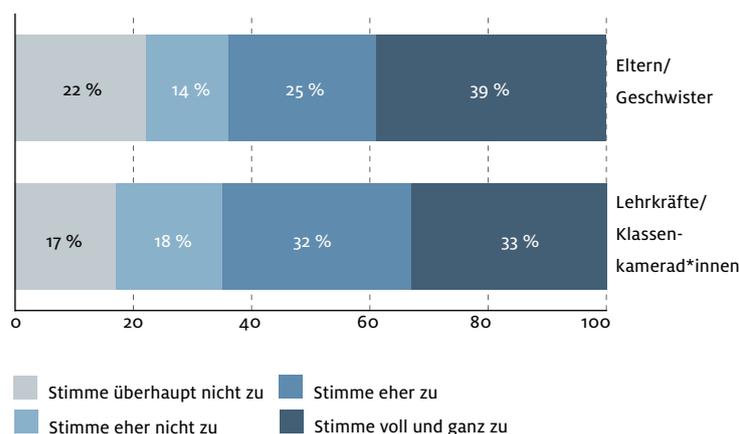


Anmerkung: Je nach Frage haben zwischen 6 und 7 % der Schüler*innen keine Antwort gegeben und 5 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.

6.4. Zusätzliche Unterstützung

Hinsichtlich der Frage, ob die Schüler*innen bei Bedarf zusätzliche Hilfe von ihren Eltern und/oder Geschwistern bekamen, äußerten knapp zwei Drittel der Schüler*innen ihre Zustimmung. Anders als in der Grundschule stimmten jedoch 14 % eher nicht und 22 % überhaupt nicht zu. Bezüglich der zusätzlichen Unterstützung durch Lehrkräfte und/oder Klassenkamerad*innen ergibt sich ein ähnliches Bild: Während die Mehrheit der Schüler*innen (65 %) im Fernunterricht bei Bedarf zusätzliche Hilfe von ihren Lehrkräften und/oder Klassenkamerad*innen erhielt, stimmten 18 % der Schüler*innen dieser Aussage eher nicht und weitere 17 % überhaupt nicht zu (siehe Abb. 14).

Abb. 14: Zusätzliche Unterstützung während des Fernunterrichts in der 9. Klasse



Anmerkung: Je nach Frage haben zwischen 6 und 7 % der Schüler*innen keine Antwort gegeben und zwischen 6 und 7 % haben angegeben, dass eine Antwort nicht möglich sei.

Vergleicht man die Antworten der Schüler*innen aus den verschiedenen Schulzweigen, zeigen sich jedoch Gruppenunterschiede bei den Mittelwerten (siehe Abb. 15): Schüler*innen des ESC gaben häufiger an, bei Bedarf zusätzliche Unterstützung von ihren Eltern und/oder Geschwistern (3,03) erhalten zu haben als ihre Mitschüler*innen des ESG (2,75) oder ESG-P (2,61). Schüler*innen des ESC berichteten zudem etwas häufiger von bedarfsorientierter zusätzlicher Unterstützung durch ihre Lehrkräfte (2,88) als Schüler*innen des ESG (2,76) und ESG-P (2,73).



6.5. Kontakt mit Lehrkräften

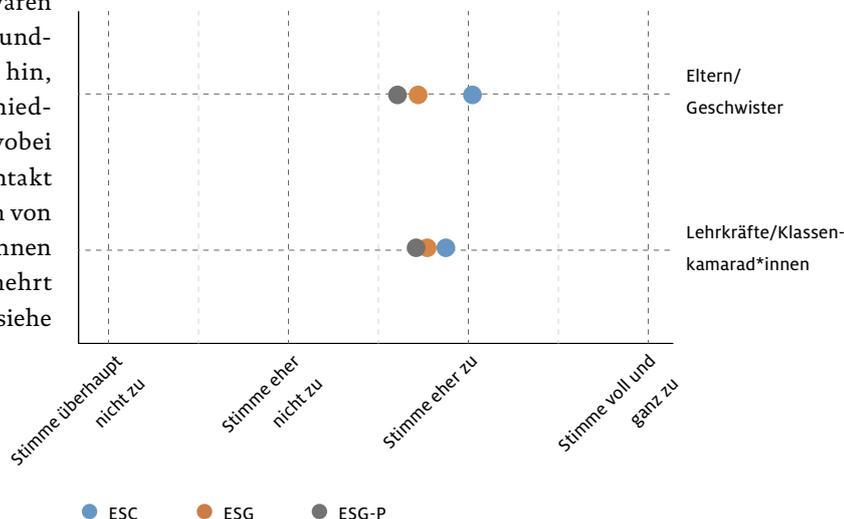
Die Schüler*innen der Sekundarstufe standen in regelmäßigem Kontakt zu ihren Lehrkräften. Als Kanäle dienten ihnen vornehmlich Kommunikationsdienste wie *Microsoft Teams* oder *Zoom*, doch insgesamt waren die Kommunikationswege vielfältiger als in der Grundschule. Die Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass in den verschiedenen Schulzweigen unterschiedliche Kommunikationskanäle genutzt wurden, wobei Schüler*innen des ESG und ESG-P häufiger Kontakt zu ihren Lehrkräften hatten, insbesondere in Form von Anrufen, Textnachrichten und Briefen. Schüler*innen aus dem ESG-P berichteten darüber hinaus vermehrt von persönlichem Kontakt mit ihren Lehrkräften (siehe bildungsbericht.lu).

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Seit fast zwei Jahren befindet sich die Welt in einem pandemiebedingten Ausnahmezustand: Geprägt wurde er unter anderem von strengen Hygienemaßnahmen, Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen, der Schließung von Restaurants, kulturellen Einrichtungen und Geschäften sowie von der Verlagerung des Schul- und Arbeitsalltags in den privaten Raum. Und natürlich stellte die Covid-19-Pandemie auch für das luxemburgische Schulsystem eine nie dagewesene Herausforderung dar.

Erste Befunde aus dem Ausland bestätigen nun die Ergebnisse früherer Modellierungsstudien, die einen durch die Begleitmaßnahmen zur Eindämmung der Pandemie (etwa das zeitweise Aussetzen des Unterrichts oder die Umstellung auf Fernunterricht) verursachten Verlust an Kompetenzen in Mathematik sowie den allgemeinen Sprach- und Lesekompetenzen voraussagten (Andreu et al., 2020; Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik et al., 2020). Vor diesem Hintergrund wurden in diesem Beitrag zentrale Erkenntnisse zu den Auswirkungen, die die Maßnahmen zur Pandemieeindämmung auf Luxemburgs Grund- und Sekundarschulen hatten, präsentiert. Die Datengrundlage hierfür lieferten die ÉpStan aus dem Herbst 2020 sowie die Begleitfragebögen

Abb. 15: Zusätzliche Unterstützung während des Fernunterrichts in der 9. Klasse, Mittelwerte getrennt nach Schulzweig



für Eltern/Erziehungsberechtigte und Schüler*innen. Die in diesem Beitrag präsentierten Daten ermöglichten jedoch nicht nur eine differenzierte Betrachtung des luxemburgischen Schulsystems im Pandemiejahr 2020; sie weisen auch Handlungsfelder auf, die im Anschluss an die Zusammenfassung der Ergebnisse beschrieben werden, und die darauf abzielen, das luxemburgische Schulsystem nicht nur zu verbessern, sondern auch für zukünftige Herausforderungen zu wappnen.

Zunächst sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die hier präsentierten ÉpStan-Ergebnisse keine Auskunft darüber geben, wie die Leistungen einzelner Schüler*innen vor der Pandemie ausfielen und wie sie sich durch die Maßnahmen zur Virus-eindämmung verändert haben könnten. Stattdessen stellen die hier vorgestellten ÉpStan-Daten Momentaufnahmen dar, die die Leistungen der Pandemie-Kohorte von 2020 abbilden, und die sich wiederum mit den Leistungen früherer Kohorten (2019, 2018 usw.) vergleichen lassen.

Wie in anderen Ländern auch deuten die Ergebnisse der ÉpStan 2020 darauf hin, dass die pandemiebedingten Lernrückstände in Mathematik etwas weni-



ger ausgeprägt sind als bei den Sprachkompetenzen (Andreu et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2020). Verschlechtert haben sich vor allem die Deutsch-Kompetenzen der luxemburgischen Schülerschaft – und das sowohl in der Grund- als auch in der Sekundarschule. In der Sekundarschule sind jedoch auch punktuelle Kompetenzzugewinne zu verzeichnen (etwa bei den Französisch-Lesekompetenzen von Schüler*innen des ESC). In Übereinstimmung mit den Befunden aus anderen Ländern sind luxemburgische Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten zudem stärker von Leistungseinbußen betroffen als Schüler*innen aus sozioökonomisch begünstigten Haushalten (Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2020).

Erwartungsgemäß stellte die technische, materielle und räumliche Ausstattung der Schüler*innen bei der Umstellung vom Präsenz- auf den Fernunterricht keine größere Herausforderung dar (Di Pietro et al., 2020; STATEC, 2020): Die meisten Eltern/Erziehungsberechtigten (von Kindern in der Grundschule) und Schüler*innen (der Sekundarschule) gaben an, bei der Umstellung im Frühjahr 2020 ausreichend gut ausgestattet gewesen zu sein. Beachtenswert ist darüber hinaus, dass die gute Ausstattung der Familien in Luxemburg – anders als in anderen Ländern (Andrew et al., 2020) – kaum an den sozioökonomischen Status der Eltern gekoppelt zu sein scheint.

Positiv hervorzuheben ist weiterhin, dass es den Lehrkräften im Fernunterricht zumeist gelungen ist, regelmäßig Kontakt zu den Eltern/Erziehungsberechtigten und Schüler*innen zu halten. Die vorliegenden Daten deuten zudem darauf hin, dass sich sowohl die Häufigkeit des Kontakts als auch die Art der Kommunikation nach dem Bedarf der Familien richteten.

Auf die Frage, wie viel Spaß ihnen der Fernunterricht gemacht und wie er sich auf ihre Motivation ausgewirkt habe, antworteten die luxemburgischen Schüler*innen unterschiedlich: Während einige von ihnen Freude am Fernunterricht hatten und ebenso motiviert wie im Präsenzunterricht waren, traf dies auf andere nicht zu (vgl. hierzu auch die Studie von Residori et al., 2020, die zu vergleichbaren Ergebnissen kommen).

8. Handlungsfelder

Anhand dieser Ergebnisse lassen sich Handlungsfelder identifizieren, in denen zeitnahe Interventionen und zusätzliche Hilfestellungen dringend geboten scheinen. Eine zentrale Rolle sollte hierbei die Förderung der deutschen Sprache spielen, die als Alphabetisierungssprache eine herausragende Funktion im luxemburgischen Schulsystem einnimmt: **Die Förderung der Deutsch-Kompetenzen ist entscheidend und sollte in der Grundschule so früh wie möglich einsetzen.** Denn wie die ÉpStan-Ergebnisse zum Deutsch-Hörverstehen im Zyklus 3.1 belegen, stellt der Erwerb dieser Kompetenzen eine zentrale Herausforderung für breite Teile der luxemburgischen Schülerschaft dar, die sich nicht auf einzelne Sprachgruppen und/oder bestimmte sozioökonomische Merkmale zurückführen lässt.

Besonders gefährdet sind im luxemburgischen Schulsystem zudem Schüler*innen, die aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stammen, die zu Hause keine der Unterrichtssprachen sprechen, oder die einen der beiden Schulzweige des ESG (ESG oder ESG-P) besuchen. Frühere Studien haben bereits auf die Risiken für diese Schüler*innen hingewiesen (vgl. Hoffmann et al., 2018b; Sonnleitner et al., 2018). Vor dem Hintergrund der aktuellen Befunde erscheint eine gezielte Förderung jedoch dringend angeraten, damit die (pandemiebedingten) Lernrückstände dieser Schüler*innen aufgearbeitet werden können. Andernfalls laufen sie Gefahr, durch diese Lernrückstände über ihre gesamte Schulzeit hinweg benachteiligt zu bleiben, wodurch sich langfristig auch das Risiko erhöhte, dass sie einzelne oder mehrere Klassenstufen wiederholen müssen – was sich in der Vergangenheit als wenig förderlich erwiesen hat (vgl. Hornung et al. und Sonnleitner et al. in diesem Bericht) und/oder die Schule vorzeitig abbrechen (MENJE, 2021).

9. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Maßnahmen, die im luxemburgischen Schulsystem im Frühling 2020 zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie getroffen wurden, keinen systematischen negativen Trend aus-



gelöst haben, der alle Schüler*innen, Fächer und Klassenstufen gleichermaßen betroffen hätte. Aus den hier präsentierten Daten lassen sich zwar eindeutige Handlungsfelder ableiten, in denen zusätzliche Interventionen und Hilfestellungen dringend geboten scheinen, doch gleichzeitig verweisen sie auch darauf, dass das luxemburgische Schulsystem die mit der Pandemie verbundenen Herausforderungen in vielen Bereichen gut meistern konnte: Die Ressourcen, die für die Digitalisierung der Schulen aufgebracht wurden, haben sich ausgezahlt, und auch andere Fördermaßnahmen des Bildungsministeriums, wie beispielsweise die Sommerschule im September 2020, haben die (pandemiebedingten) Lernrückstände der Schüler*innen vermutlich in gewissem Maße ausgeglichen.

Die gemeinsamen außerordentlichen Anstrengungen der Lehrkräfte, Eltern/Erziehungsberechtigten und natürlich der Schüler*innen selbst haben dazu geführt, dass sich ein weitgehend positives Fazit zum ersten von der COVID-19-Pandemie betroffenen Schuljahr ziehen lässt. Erst die ÉpStan der kommenden Jahre werden jedoch zeigen, wie sich die pandemiebedingten Veränderungen langfristig auf die Leistungen der luxemburgischen Schülerschaft auswirken, und ob es gelingen wird, etwaigen Benachteiligungen durch gezielte Fördermaßnahmen entgegenzuwirken.

Literatur

- Andreu, S., Cioldi, I., Conceicao, P., Eteve, Y., Fabre, M., Le Breton, S., Persem, E., Portelli, T., Rocher, T., Rue, G., Vourc'h, R. & Wuillamier, P. (2020). *Evaluations 2020. Repères CP, CE1: Premiers résultats* (Nr. 2020-E04). Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R. & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371.
- Blainey, K., Hiorns, C. & Hannay, T. (2020). *The impact of lockdown on children's education: A nationwide analysis*. risingstars-uk.com/whitepaper2020.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* [JRC Technical Report]. European Commission, JRC.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. University of Luxembourg, ECCS research unit/LUCET.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations ISCO-08 with ISEI-08 scores*. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/index.htm>.
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social science research*, 25(3), 201–239.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Keller, U., Lorphelin, D., Muller, C., Fischbach, A. & Martin, R. (2014). Unterschiede zwischen Schulformen. In S. Ugen & A. Fischbach (Hrsg.), *Épreuves Standardisées. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 | 2013* (S. 59–72). Luxembourg: LUCET.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. FEB Research Report Department of Economics. <https://lirias.kuleuven.be/3189074>
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Luxembourg: LUCET.
- MENJE. (2020a). *COVID-19: Les écoles et les structures d'accueil pour enfants*



- suspendent leurs activités du 16 au 29 mars 2020. https://gouvernement.lu/fr/gouvernement/claude-meisch/actualites.gouv_menej%2Bfr%2Bactualites%2B2020%2B03-mars%2B16-covid19-menej.html.
- MENJE. (2020b). *Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen: Die Einstellung der Aktivitäten wurde bis zum 19. April 2020 verlängert.* https://gouvernement.lu/de/support/recherche.gouvernement%2Bde%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Bcommuniqués%2B2020%2B03-mars%2B18-suspension-ecoles.html.
- MENJE. (2020c). *Verlängerung vum Aussetze vun de Course bis den 3. Mee 2020: Efforte fir de schoulesche Parcours vun alle Schüler z'assurieren.* https://menej.gouvernement.lu/fr/support/recherche.gouvernement%2B1b%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B04-avril%2B02-suspension-cours.html.
- MENJE. (2020d). *Eine schrittweise Wiederaufnahme der alternierend organisierten Kurse und Klassen ab dem 4. Mai 2020.* https://menej.gouvernement.lu/de/support/recherche.gouvernement%2Bde%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B04-avril%2B16-meisch-reprise-cours.html.
- MENJE. (2020e). *Un pas de plus vers la normalité: Les groupes A et B de nouveau réunis.* https://menej.gouvernement.lu/fr/actualites.gouvernement%2Bfr%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B06-juin%2B19-ecoles-reunies-meisch.html.
- MENJE. (2020f). *Dossier de Presse: Summer School 2020 – Une nouveauté du système éducatif.* <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2020/09-septembre/Dossier-de-presse.pdf>.
- MENJE. (2021). *Jeunes Décrocheurs et Jeunes Inactifs au Luxembourg.* <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/statistiques-globales/2021-05-jeunes-decrocheurs.pdf>.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Residori, C., Sozio, M. E., Schomaker, L. & Samuel, R. (2020). *YAC – Young People and COVID-19. Preliminary Results of a Representative Survey of Adolescents and Young Adults in Luxembourg.* Luxembourg: University of Luxembourg.
- SCRIPT & MENJE. (2021a). *Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires—Année scolaire 2019/2020.* Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SCRIPT & MENJE. (2021b). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement secondaire classique 2019-2020.* Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SCRIPT & MENJE. (2021c). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement secondaire général 2019-2020.* Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SMC. (2020). *Digital luxembourg—Innovative initiatives: Progress Report 2020.* Service des médias et des communications. https://digital-luxembourg.public.lu/sites/default/files/2021-02/DL_202005039_PROGRESS%20REPORT2019_low2.pdf.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Müller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). *Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse.* In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- STATEC. (2020). *Utilisation des technologies de l'information selon les générations.* STATEC. <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2020/PDF-13-2020.pdf>.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). *Educational gains of in-person vs. Distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland.* *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576.
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery—UNESCO global dataset on the duration of school closures.* <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>.