

Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien

Menno Baumann, Andree Berghäuser,
Tijs Bolz, Thomas Martens

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 01.02.2021

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/29164.php>

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

ISBN (PDF): 978-3-936978-06-3

© 2021 socialnet Verlag
www.socialnet.de

Discussion-Paper

**Den Fokus neu denken – Skizze eines
Pandemiemanagements auf Grundlage der
Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungs-
erfordernissen von Kindern, Jugendlichen und
Familien**

Menno Baumann, Martin Berghäuser, Tijs Bolz, Thomas Martens

Jan. 2021

Inhalt

Abstract	4
Abstract	4
Einleitung.....	5
Kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsphasen.....	11
Prä-Verbale Entwicklung: 0–2 Jahre.....	11
Vorschulalter: 3–6 Jahre.....	15
Mittlere Kindheit: 6–11 Jahre.....	17
Vorpubertät: 12–14 Jahre	21
Adoleszenz: älter als 14 Jahre	23
Familien in besonderen Lebenslagen (“special needs”)	28
Von chronischer Erkrankung oder Behinderung betroffene Familien	28
Familien mit erhöhtem Gewaltrisiko.....	34
Familien in Armut und sozialer Randständigkeit.....	38
Lernprozesse und Lernarrangements	44
Die didaktische Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen	45
Berücksichtigung der Bedeutung von pädagogischen Institutionen für sozial-emotionales Lernens	50
Zielperspektiven als Bestandteil eines bedürfnisorientierten Pandemiemanagements	58
Zusammenfassung	59
Literatur.....	61
Autoren	75

Abstract

Im Rahmen der Sars-CoV-2 Pandemie, die sich im Frühjahr 2020 global ausbreitete, wurden in fast allen Ländern der Erde Non-Pharmaceutical-Interventions implementiert, um den Verlauf der Pandemie abzubremesen. Nach einer ersten Phase mit deutlich invasiven Eingriffen in das Alltagsleben der Bevölkerung, in Deutschland im Laufe des Monats März in drei Schritten vollzogen (vgl. Dehning, Zierenberg, Spitzner et al. 2020), wurden diese Maßnahmen im Laufe des Sommers wieder weitgehend gelockert. Aktuell stehen wir wieder mitten in sehr tiefgreifenden Maßnahmen, da die Inzidenzwerte von Infektionen und Erkrankungen rapide gestiegen sind.

Das Thema, welche Rolle Kinder und Jugendliche bei der Ausbreitung der Pandemie dabei spielen und unter welchen Bedingungen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verantwortungsvoll geführt werden können und welche Konsequenzen ihre Schließung für die Gesellschaft habe, wird seitdem heftig diskutiert (vgl. Baumann 2020a, 2020b, Munro & Faust 2020a). Diese Diskussion scheint politisch, wissenschaftlich und gesellschaftlich festgefahren. Die Autoren versuchen, den Blick und die Fragestellung mit diesem Beitrag einmal umzukehren und die Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien sowie die Lern- und Entwicklungserfordernisse in den Fokus eines möglichen Pandemiemanagements zu stellen. Diese Perspektive erweitert den Blick insofern, als dass sie einen wissenschaftlichen Diskurs über Abwägungsprozesse und Kriterien ermöglicht.

Abstract

In the context of the Sars-CoV-2 pandemic, which spread globally in the spring of 2020, non-pharmaceutical interventions were implemented in almost all countries of the world to slow down the spreading of the pandemic. After a first phase with clearly invasive interventions in the everyday life of the population, completed in three steps in Germany during March (cf. Dehning, Zierenberg, Spitzner et al 2020), these measures were largely withdrawn during the summer. Currently, we are again in the midst of very profound interventions, as incidence levels of COVID-19 infection and disease have been increased rapidly.

The issue of what role children and youth play in the spread of the pandemic in this regard and under what conditions educational and childcare facilities can be managed responsibly, and what consequences their closure would have for society, has been debated in very contradictory terms ever since (cf. Baumann 2020a, 2020b, Munro & Faust 2020). And the discussion seems politically, scientifically, and socially deadlocked. In this article, the authors try to reverse the view and the question and to put the needs of children, adolescents and families as well as the learning and developmental requirements into the focus of a possible pandemic management. This perspective broadens the view insofar as it enables a scientific discourse about consideration processes and criteria.

Einleitung

Die Anerkennung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen so wie die Frage nach der Bedeutung von Kitas und Schulen (in Form von Präsenzunterricht und verlässlicher Betreuung) für Kinder und Jugendliche (und für ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) ist im Rahmen des Pandemieverlaufs sowie der Steuerung der Non-Pharmaceutical Interventions umstritten. Vor allem scheint sie zunehmend auf die Frage reduziert, ob Kinder und Jugendliche nun "Treiber der Pandemie" sind, oder nicht. Je nachdem, welche Ebene dann in den Blick der jeweiligen Studien genommen wurde, weisen die Studien erhebliche Unterschiede in den Ergebnissen auf (die dann auch noch nach Alter erheblich zu variieren scheinen), was eine eindeutige Interpretation erschwert. So zeigt sich auf der untersten Ebene, dem Blick auf ein mit SARS-CoV-2 infiziertes Kind, dass zwar infizierte Kinder in den allermeisten Fällen einen asymptomatischen oder milden Verlauf nehmen (Munro & Faust 2020b), der sogenannte "Viral Load" im Rachenbereich aber vergleichbar scheint und somit eine hohe Infektiosität von Kindern zu erwarten ist (Jones, Mühlemann, Veith et al 2020; Heald-Sargent, Muller, Zheng et al. 2020). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich mit dem SARS-CoV-2 Virus infiziert, ist statistischen Analysen zufolge etwas geringer als bei Jugendlichen oder Erwachsenen (Viner, Mytton, Bonell et al. 2020; Munro & Faust 2020a). Dennoch unzweifelhaft ist: Kinder können sich mit SARS-CoV-2 infizieren. Und es gibt vereinzelt auch schwere Verläufe bei Kindern mit erheblichen Folgeschädigungen (Davis, Evans, Kanthimathinathan et al. 2020, Diorio, McNerney, Lambert et al 2020). Aber schon eine Ebene darüber, in den unmittelbaren Sozialräumen, zeigt sich, dass bisher in Settings der Bildungseinrichtungen wenig Infektionsgeschehen und Sekundärinfektionen nachweisbar waren und auch in Familien wohl selten das Kind der Ausgangspunkt einer Ansteckung war (Hoehl, Kreutzer, Schenk et al. 2020; Yung, Kam, Nadua et al. 2020; Munro & Faust 2020a; Jing, Liu, Fang et al. 2020; eine aktuelle Studie aus Hamburg, die aber zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrages noch nicht veröffentlicht ist, deutet dabei allerdings in eine andere Richtung; auch die Bedeutung der erstmals in England entdeckten Mutation B117 kann hier noch nicht eingeschätzt werden). Dennoch zeigen Studien, die retrospektiv den Effekt von unterschiedlichen Non-Pharmaceutical Interventions berechnet oder in Modellierungsstudien dargestellt haben eine klare Evidenz dafür, dass z.B. Schulschließungen einen sehr hohen Einfluss auf das Infektionsgeschehen in einer Gesellschaft haben (Dehning et al. 2020; Haug, Geyrhofer, Londei et al. 2020).

Es zeigt sich also, dass die Ergebnisse bezüglich Kinder und Corona auf unterschiedlichen Ebenen auch unterschiedliche Hypothesen zulassen, sodass die Debatte hierüber wohl in absehbarer Zeit kaum zu einem eindeutig klärenden Ergebnis kommen wird. Es ist auch nicht das Ansinnen der Autoren, diesbezüglich eine Wertung des Diskurses abzugeben. Darüber hinaus stellt sich bei Jugendlichen die Situation noch komplexer dar. Wissenschaftlich betrachtet wäre es auch nicht erwartbar, dass es für alle unterschiedlichen Phasen einer Pandemie nur eine richtige Antwort oder Strategie geben könne. Insofern liegen unseren Überlegungen eben nicht genau diese augenscheinlich in einer Sackgasse steckenden Fragen zugrunde. *Ein funktionales Pandemiemanagement, so unsere Hypothese, verfügt über ein differenziertes Instrumentarium, dass in verschiedenen Phasen der Pandemie zu angemessenen Handlungen befähigt.*

Denn auf der anderen Seite werden neben der Rolle von Kindern und Jugendlichen am Infektionsgeschehen vor allem auch die Folgen der Pandemiemaßnahmen für Kinder, Jugendliche und Familien diskutiert. Schul- und Kitaschließungen wie auch die allgemeinen Kontaktbeschränkungen haben zweifelsfrei eine Wirkung auf das Phänomen familiärer Gewalt (Baumann 2020b), auf das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (Lingenhöhl 2020; Ravens-Sieberger, Kaman, Otto et al. 2020) und verschärfen die Bildungsungerechtigkeit in Bezug auf soziale Faktoren (Lancker & Parolin 2020; Agostinelli, Doepke, Sorrenti & Zilibotti 2020). Auch auf Familien in unterschiedlichsten Konstellationen entfaltet die Pandemie und die damit einhergehenden Maßnahmen ihren "familiendynamischen Fußabdruck" (Baumann 2020b; Möhring, Naumann, Reifenscheid et al. 2020; Baumann 2020c). Es gilt also jeweils zu entscheiden, ob die erwarteten epidemiologischen Nutzen einer Maßnahme und ihr sozialer sowie gesellschaftlich/ wirtschaftlicher Impact in einem vernünftigen Verhältnis stehen (Morris & Mintz 2020). Diese Entscheidungen sind dabei äußerst komplex, da auch die Nicht-Nutzung einer Non-Pharmaceutical Intervention psychologisch gesehen nicht nur eine "Nichtwirkung" hat, sondern mehrere, z.T. noch viel gravierendere aktive Wirkungen. So würde beispielsweise Präsenzpflcht in den Schulen während hoher Inzidenzen eine Welle von Quarantäne-Maßnahmen auslösen (Baumann 2020a), die wiederum äußerst negative Folgen für einen erheblichen Teil der Familien und Kinder haben. Diese Folgen sind gravierender einzuschätzen als ein strukturierter und zeitlich absehbarer Lockdown (Brooks et al. 2020; Graber et al. in press; Henseler et al. 2020).

Diese Aspekte wären im Rahmen einer "balanced Strategie" (Baumann 2020a) sorgfältig gegeneinander abzuwägen, aber statt einer Abwägung, scheint die

Frage, welche politische Strategie das Wohl “der” Kinder, Jugendlichen und Familien (als würde es sich hier um eine einheitliche Gruppe handeln) eher eine Glaubensfrage mit extrem verfestigten Positionen geworden zu sein. Besonders interessant ist dabei, dass in der Debatte offenbar “zur Schule gehen”, also Präsenzunterricht, als eine Art Garantie des Kindeswohls und des Bildungserfolges gesehen wird, während Distanzunterricht linear-kausal zu Gewalteskalationen und Armutsverschärfung führt. Formulierungen wie “verlorene Generation” oder “Generation Corona” sowie Sprachbilder vom “Oma töten” lassen die Debatte weiter emotionalisieren und vor allem polarisieren. Ein differenzierter Diskurs, wie er dringend notwendig wäre, ist aktuell wenig in Sicht. “Schulen” und “Kitas” sind zu einem Symbolbild für sehr starke, emotional eingefärbte Diskussionsextreme geworden.

Eine Analyse der Pandemiemaßnahmen aus einer familiendynamischen- und entwicklungsbezogenen Sichtweise bezieht dabei verschiedene Zielperspektiven in den Diskurs mit ein, die bestmöglich miteinander abgewogen und in ein Gleichgewicht gebracht werden müssen (vgl. Abbildung 1). Dabei stehen sich die aktuellen epidemiologischen Ziele (Priesmann, Brinkmann, Ciesek et al. 2020; Baumann Beier, Brinkmann et al. 2020) wie auch Ziele des Kinderschutzes und der Sicherung von Familien sowie der Bildungsgerechtigkeit als vermeintliche Herausforderung gegenüber. Viele dieser Faktoren, die in Pandemiezeiten Familien be- und entlasten, konnten aber mittlerweile sehr viel differenzierter beschrieben werden (Baumann 2020b, 2020c; Brooks, Webster, Smith et al. 2020; Henssler, Stock, Boheme et al. 2020; Kohlenrausch & Zucco 2020; Andresen, Lips, Möller et al. 2020; siehe auch weiteren Verlauf dieses Beitrages). Ziel eines Pandemiemanagements muss es aus Sicht der Autoren dieses Beitrages sein, diese Faktoren nicht als Gegensätze zu betrachten (wie in der “Schule auf/ zu”-Diskussion künstlich konstruiert), sondern als durch gezielte und differenzierte Maßnahmen miteinander in ein Fließgleichgewicht zu bringende Aspekte, die uns die notwendige Handlungsfähigkeit verleihen, um auf unterschiedliche Szenarien reagieren zu können.



Abbildung 1: Ein Modell zur Reflexion von Pandemiemaßnahmen

Denn während man für die erste sogenannte Lockdown-Phase im März–Mai 2020 noch attestieren kann, dass die ergriffenen Maßnahmen wenigstens die medizinisch-epidemiologischen Ziele noch ganz gut erreichen konnten (Dehning et al. 2020), muss für den Herbst und die dort verhängten Maßnahmen sowie den immer wieder gerade im schulischen Kontext aufgetretenen Quarantäne-Anordnungen festgehalten werden, dass hier weder die Infektionszahlen, noch der Schutz von Risiko-Gruppen noch die Sicherung des intensivmedizinischen Systems wirklich effektiv gewährleistet werden konnte, während umgekehrt nach wie vor keine erkennbaren Konzepte zum Schutz der Situation von Kindern und Familien implementiert zu sein scheinen. Im Gegenteil zeigte sich eher eine große Unbeholfenheit, wenn z.B. Familien mit kleinen Kindern die gleichen Quarantäneanordnungen erhielten wie Erwachsene oder wenn für Familien, die von einer chronischen Erkrankung oder Behinderung betroffen sind, nur kleine Entscheidungsspielräume zur Bewertung der eigenen Situation eingeräumt wurden (Baumann 2020c). Ziel eines Pandemiemanagements muss es aber unserer Überzeugung nach sein, Strategien und Maßnahmen so zu gestalten, dass ein möglichst "breites Feld" in den einzelnen Bewertungsdimensionen entsteht (das die Sterne bei "Kinderschutz" und "Bildung" in der Grafik einen Punkt niedriger liegen als die Anderen hat nichts damit zu tun, dass den Autoren diese Punkte weniger wichtig wären – aber sie sind auch außerhalb von Corona nur schwer justierbar, sodass eine Zielformulierung im Maximum unter

Pandemiebedingungen wünschenswert, aber zwangsweise utopisch anmuten würde):

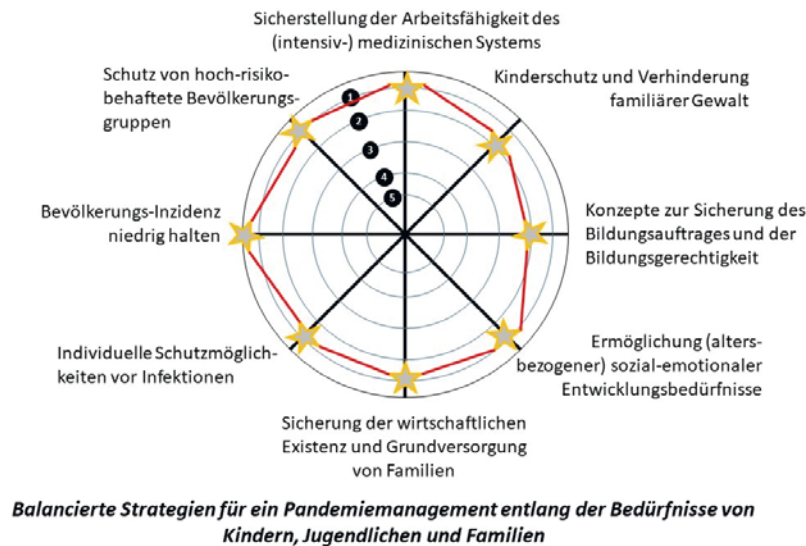


Abbildung 2: Mindest-Zielformulierung für ein balanciertes Pandemiemanagement

In dieser Situation haben wir einmal das Experiment gewagt, die Situation um die – formulieren wir es mal allgemein – “Rolle von Kindern, Jugendlichen und Familien in der Pandemie” andersherum zu denken. *Wir stellen in diesem Beitrag konsequent nicht die Frage der Infektiosität von Kindern und Jugendlichen und auch nicht die Frage, ob Schulen und Kitas pauschal geöffnet bleiben müssen oder besser geschlossen werden sollten.* Wir stehen auf dem Standpunkt, dass es in unterschiedlichen Phasen auch unterschiedliche Instrumente braucht, die dann aber auch schnell und unkompliziert zum Einsatz kommen können. Dieser Beitrag stellt explizit keine Kritik an zur Anwendung kommenden Non-Pharmaceutical Interventions dar, sondern beleuchtet die Bedeutung von Non-Pharmaceutical Interventions und der Pandemiesituation allgemein vor dem Hintergrund kindlicher Bedürfnisse und versucht, daraus Handlungsfähigkeit abzuleiten. Es reicht eben nicht, nur sogenannte “Lockdown“-Maßnahmen zu verhängen – ein proaktiver Umgang mit der Pandemie wäre mindestens genauso entscheidend.

Unsere Fragestellung lautet also:

Welche Bedürfnisse und welche Lernvoraussetzungen haben Kinder, Jugendliche und Familien, die berücksichtigt werden müssen, um ein am Kindeswohl orientiertes und ausdifferenziertes Pandemiemanagement in unterschiedlichen Pandemiephasen zu gewährleisten?

Dabei gehen wir in drei Schritten, die als Schwerpunkte dieses Beitrages zu verstehen sind, vor:

1. Welche Bedürfnisse unterschiedlicher kindlicher Entwicklungsphasen werden durch die Pandemie beeinträchtigt und welche Interventionen könnten hier die Familien und die kindliche Entwicklung unterstützen?
2. Welche besonderen Aspekte sind für Familien mit “special needs” zu berücksichtigen?
3. Welche Lernvoraussetzungen sind für kognitive wie auch sozial-emotionale Lernprozesse notwendig, damit Kinder und Jugendliche sich gut entwickeln können?

Wichtig ist dabei zuvor noch zu betonen, dass alle von uns entwickelten Handlungspotenziale in der Praxis *niedrigschwellig und unbürokratisch verfügbar* gehandhabt werden müssen. Es darf nicht durch komplizierte Beantragungen oder Ähnlichem zu einem “neuen Stigma” werden, sondern ein familienorientiertes Pandemiemanagement ist eine Aufgabe des Gemeinwohls und der Gesellschaft – jede Form der Verstärkung von institutioneller Abhängigkeit von Familien (Beck & Beck-Gernsheim 1990), nur um Grundbedürfnisse zu erhalten, birgt die Gefahr, dass die Unterstützung gerade in den Familien nicht ankommt, wo sie am dringendsten gebraucht wird und dort zu neuer Ausgrenzung und Abhängigkeit führt, wo eigentlich Partizipation, Inklusion und Empowerment möglich scheinen.

Kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsphasen

Im ersten Schritt haben wir die zentralsten kindlichen Bedürfnisse unterschiedlicher Entwicklungsphasen zusammengestellt, über die in den Entwicklungswissenschaften weitgehend Konsens besteht. Diese haben wir dann bezüglich ihrer Rolle in der Pandemie reflektiert. Grundlegend waren dabei die wesentlichen Konzepte der aktuellen Entwicklungsforschung, allen voran der Bindungstheorie inklusive ihrer neueren empirischen und dynamischen Ansätze (Bowlby 1969; Bolz, Wittrock & Koglin 2019; Bolz & Koglin 2020; Mikulincer & Shaver 2007, Köckeritz & Nowacki 2020), die Theorien im Kontext der Selbst-Psychologie und Mentalisierung (Dornes 2001; Fonagy, Gergely, Jurist & Target 2015), die Theorie der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953; Hurrelmann & Quenzel 2016), evolutionstheoretische Ansätze der Ontogenese (Damasio 2017; Tomasello 2018) sowie die Forschungsansätze zu kindlichen Grundbedürfnissen (Brazelton & Grenspan 2002; Maslow, Geiger & Maslow 1993). Dabei haben wir Kindheit und Jugend in idealtypische Altersgruppen unterteilt, wohlwissend, dass Alters-einteilungen in der Entwicklungswissenschaft nie mehr sein können als Grob-schätzungen, da sich die individuelle Entwicklung sehr differenziert darstellt. Auch beschränken wir uns hier auf recht allgemeingültige Bedürfnisse der jeweiligen Entwicklungsphasen, während wir die individuellen, kulturell und erzieherisch überformten Ausprägungen psychischer Bedürfnisse größtenteils ausklammern müssen und lediglich auf einige Besonderheiten von Familien in besonderen Lebenslagen eingehen können. Diagnostische Instrumente für die Ermittlung subjektiver Bedürfnislagen sind hinreichend in Pädagogik und Psychologie entwickelt und etabliert (Baumann, Bolz & Albers 2021; Alber, Kaiser & Schulze 2018), können aber im hier skizzierten Ansatz nur eine Randrolle spielen.

Eine Ergebnisübersicht ist in Abbildung 3 dargestellt.

Prä-Verbale Entwicklung: 0–2 Jahre

Die zentralen Bedürfnisse der präverbalen Entwicklungsphase sind sehr fokussiert auf den unmittelbaren *Kontakt zu Bezugspersonen sowie die Regulation physiologischer Bedürfnisse*. Hunger, Schlaf und Körperkontakt, vermittelt über Versorgung, Schutz und Körperpflege, die das Kind noch nicht selbst gewährleisten kann, müssen durch das unmittelbare soziale Umfeld, allen voran die Eltern bzw. die primären Bezugspersonen, gestaltet werden. Sind diese Bedürfnisse nicht ausreichend bedient, kommt es zu negativen emotionalen Spannungszuständen (Maslow, Geiger & Maslow 1993; Dornes 2001). Dabei erweitert das Kind

schrittweise seine eigenen kommunikativen Fähigkeiten, um die Versorgung durch die Bezugspersonen aktiv mit zu gestalten. Dieser Prozess spielt sich im Rahmen unmittelbarer Face-to-Face-Interaktion ab, in welcher das Kind durch emotionales Spiegeln und gegenseitige Regulation lernt, die Aufmerksamkeit des Gegenübers wahrzunehmen und zu lenken (Dornes 2001; Tomasello 2018; Fonagy et al. 2015). Eine Tagesstruktur, die dem Kind wahrnehmbar Kontinuität vermittelt sowie die Möglichkeit, erste gemeinsame Tätigkeiten zu vollziehen (Brazelton & Greenspan 2002; Tomasello 2018), scheint dabei hilfreich, wenn nicht sogar erforderlich.

Das zentrale, verbindende Glied ist dabei das Bindungs- sowie Explorationssystem des Kindes. Ausgehend von der Verfügbarkeit der primären Bezugspersonen und der frühen Bindungserfahrungen, entwickelt sich in dieser frühen Entwicklungsphase zunächst ein internes Arbeitsmodell (internale Repräsentationen) das im Verlauf der Zeit in Bindungsrepräsentationen mündet (Bretherton 1990; Bretherton & Munholland 2018). Diese individuell ausgebildeten Repräsentationen beinhalten sowohl affektive als auch kognitive Komponenten und übernehmen im weiteren Entwicklungsverlauf zunehmend die Verhaltenssteuerung bei emotionalen Belastungen (Bowlby 1969; Bretherton 1985). Bindungsrepräsentationen stellen eine Art "erfahrungsabhängige Interpretationsschablonen" dar, auf deren Grundlage neue Bindungserfahrungen interpretiert werden (Bolz, Wittrock & Koglin 2019; Baumann, Bolz & Albers 2021). Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen die Regulation von Emotionen, die Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Gestaltung von engen Beziehungen (Verschuere, Marcoen & Schoefs 1996; Zimmermann 1999) und nehmen somit auch Einfluss auf die Bewältigung schulischer Anforderungen (z.B. O'Connor & McCartney 2006; Verschuere & Koomen 2012).

Dabei zeigt der Stand der Forschung, dass diese Bindungserfahrungen nicht an die biologischen Eltern gekoppelt oder auf eine eng umgrenzte Personenzahl beschränkt sind, sondern bei hoher Fürsorgequalität der Familie bzw. der primären Bezugspersonen auch eine gut gestaltete und auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes ausgerichtete stundenweise Fremdbetreuung der kindlichen Entwicklung keinen Nachteil zu bringen scheint (Laewen 1989).

Oberflächlich betrachtet scheint diese Gruppe der Säuglinge und Kleinstkinder von der Pandemie noch am wenigsten betroffen zu sein, da sie vor allem die Verfügbarkeit und Feinfühligkeit ihrer unmittelbaren Bezugspersonen benötigen und von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen weniger betroffen scheinen. Dennoch gibt es eine Reihe von Aspekten, die hier offensichtlich Einfluss nehmen.

Eine italienische Studie mit Müttern und Vorschulkindern beispielsweise konnte bereits im Frühjahr 2020 einen deutlichen Zusammenhang des Belastungsempfindens und auch des Verhaltens von Kindern im Zusammenhang mit der Lockdown-bedingten *Verschiebung des Schlaf-Wach-Rhythmus* zeigen. Dieser Effekt zeigte sich sehr deutlich gerade bei den noch sehr jungen Kindern (DiGirogio, DiRiso, Mioni & Cellini 2020).

Auch zeigen Untersuchungen aus dem Bereich der Quarantäneforschung, dass vor allem *ungeklärte wirtschaftliche Sicherheit* (Einkommensverlust, nicht genug Urlaub, um Kinderbetreuung ohne Gefährdung des Arbeitsplatzes zu gewährleisten) sowie die Frage nach der materiellen Grundversorgung (bei Ausgangssperre, vor allem mit Nahrungsmitteln und Hygieneartikeln) einen starken Druckfaktor auf Familien mit kleineren Kindern ausüben (Brooks, Webster, Smith et al. 2020; Henssler, Stock, Boheme et al. 2020). Diese Probleme können sowohl durch eine Quarantäne, aber auch durch nicht verfügbare Betreuungsmöglichkeiten (Verbote für Tagesmütter, Krippen-Schließungen, Haushalts-Kontaktbeschränkungen) extrem verschärft werden.

Ein weiterer Faktor für Familien auch mit sehr kleinen Kindern sind Überlastungssituationen, die durch die *Gleichzeitigkeit von Home-Office und Kinderbetreuung* entstehen (Völter-Mahlknecht 2020). Arbeiten und gleichzeitig, quasi "nebenbei" Kinder zu betreuen, erzeugt Druck und deutliche psychosomatische Symptome bei den betroffenen Elternteilen, was sich wiederum auf die Versorgungs- und Bindungsqualität gegenüber ihren Kindern auswirken kann.

Und schließlich ist *Angst*, wie sie für Pandemiesituationen spezifisch ist, ein wichtiger Aspekt und ein tiefgreifender Einflussfaktor vor allem auf die emotionale Face-to-Face-Interaktion und damit die Grundlage des Bedürfnisses nach Emotionsregulation (Fonagy et al. 2015; Damasio 2001). Steven Taylor (2020) zählt unterschiedliche angst-assoziierte Symptome in Epidemie- und Pandemieszenarien auf, zu denen unter anderem die allgemeine Angst vor Infektionen gehört, aber auch Zukunftsängste, Ängste vor Fremdkontrolle sowie eine generelle Unsicherheitsintoleranz.

Diese Stressfaktoren, wie sie in Pandemiezeiten sehr häufig von Eltern gerade kleiner Kinder empfunden werden, wirken sich einer Studie aus Singapur folgend auch direkt negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung aus und erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines *Erziehungsstils*, der durch autoritäre Strenge geprägt ist – auch im unmittelbaren Vergleich zum elterlichen Erziehungsstil vor der

Pandemie (Chung, Lanier & Wong 2020). Auch die aktuelle Studienlage zum Zusammenhang von elterlichem Fürsorgeverhalten und Bindungsentwicklung des Kindes weist stärker als die traditionelle Bindungsforschung darauf hin, dass die Beziehung zwischen primären Bezugspersonen und Kleinstkindern neben den eigenen Bindungserfahrungen der Erwachsenen und einigen wenigen kindbezogenen Faktoren auch im erheblichen Maße von situativen Faktoren abhängen, wozu schwierige sozioökonomische Bedingungen sowie Ängste direkt nachweisbar zählen, ebenso wie der eher diffuse Faktor der "komplexen familiären Belastungssituation" (Köckeritz & Nowacki 2020). Insofern stellt die Pandemie hier einen erheblichen Kontextfaktor kindlicher Entwicklung dar.

Eine Betrachtung der kindlichen Bedürfnisse des präverbalen Entwicklungsalters und eine Reflexion des Drucks, den die Pandemie und unterschiedliche Non-Pharmaceutical-Interventions auf diese ausüben, führt für diese Altersgruppe zu folgenden wichtigen Aspekten eines Pandemiemanagements:

- *Aufklärungsangebote* (auch ggf. in unterschiedlichen Muttersprachen sowie in sogenannter "einfacher Sprache" verfügbar) über die Bedeutsamkeit fester Tagesstrukturen sowie anderer Risikofaktoren werden aktiv an Familien herangetragen und medial entsprechend verbreitet/beworben.
- *Entlastungsangebote* wie niedrigschwellige kostenlose Beratungsmöglichkeiten (z.B. auch über Videoformate) und Netzwerkangebote gehören zum Grundangebot.
- Familien haben eine *finanzielle, wirtschaftliche und arbeitsrechtliche Sicherheit* für alle Phasen der Pandemie. Dies betrifft sowohl Situationen, in denen das eigene Berufsfeld von Pandemiemaßnahmen betroffen ist, wie auch Situationen, in denen Quarantäne-Maßnahmen oder die Verhinderung von Betreuungsmöglichkeiten (z.B. Kita-Schließungen) die Arbeitsmöglichkeiten beeinträchtigen. Auch wenn die Möglichkeit zum Home-Office vom Tätigkeitsfeld her gegeben ist, besteht ein Grundrecht auf Teilzeit bei voller wirtschaftlicher Absicherung im Falle von Betreuungslücken.
- Familien mit wenig verfügbarem sozialem Netzwerk können im Falle von Quarantäne-Maßnahmen durch Lieferdienste mit Nahrungsmitteln, Hygieneartikeln und anderen Notwendigkeiten versorgt werden.

Vorschulalter: 3–6 Jahre

Im Grunde gilt für diese zweite Gruppe, die Kinder im Vorschul- bzw. Kindergartenalter, fast alles, was für die Altersgruppe der 0–2-Jährigen auch gilt. *Schutz, Bindung, Versorgung* spielen nach wie vor eine zentrale Rolle in der Bedürfniswelt der Kinder. Es kommen aber altersspezifisch einige Aspekte hinzu:

So zeigen Kinder ab ca. zweieinhalb bis drei Jahren deutliche Tendenzen hin zu einem *Autonomiebestreben*. Zunächst spielt dabei die psychologische Kontrolle über physiologische Bedürfnisse und Vorgänge (Hunger, Durst, Schlaf, Körperkontakt, Körperausscheidungen) eine zentrale Rolle der Selbstregulation (Lichtenberg, Lachmann & Fosshage 2017). Aber auch die Emotionsregulation gewinnt zunehmend einen autonomen Charakter (Fonagy et al. 2015). Für beide Schritte der Autonomieentwicklung benötigt das Kind ein gewisses Maß an Struktur, Regelmäßigkeit und Kontinuität im Alltag, was den Eltern teils viel Zeit abverlangt.

Auch im Bereich der sozialen Kontakte verändern sich die Bedürfnisse des Kindes. Ist der Säugling noch wesentlich auf die zentralen Bezugspersonen ausgerichtet (in der Phase des sogenannten “Fremdelns” sogar fast ausschließlich; Lichtenberg, Lachmann & Fosshage 2017), werden nun *trianguläre Interaktionen* sowie *exklusive dialogische Beziehungen zu Gleichaltrigen* interessant. Diese Interaktionen haben einen stark explorativen Charakter und dienen primär der Auseinandersetzung mit der Umwelt, während in Stresssituationen noch der eindeutige Rückbezug auf die primären Bindungspersonen gilt.

Untersuchungen zu geschlechterspezifischem Bindungsverhalten haben in westlichen Kulturkreisen, wo nach wie vor eine gewisse Rollenaufteilung zwischen den Eltern etabliert ist, zeigen können, dass das kindliche Bindungsverhalten zum Vater tendenziell weniger der Versorgung als mehr dem explorativen Spiel zugewandt ist. Allerdings zeigt sich, dass diese Aufteilung nur bei entsprechender Rolleninszenierung besteht – auch Väter oder sogar nicht verwandte Bezugspersonen können zur primären Bezugsperson mit klarer Versorgungsfunktion werden, wenn dem Kind diese “traditionelle” Rollenaufteilung nicht angeboten wird und der Vater entsprechend viel Zeit mit dem Kind verbringt (Köckeritz & Nowacki 2020). Diese Befunde zeigen aber, dass Kinder in dieser Phase bereits in der Lage sind, Beziehungen zu differenzieren.

Durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit unterschiedlichen Erwachsenen und auch anderen Kindern lernt das Kind nach und nach in dieser Phase, *regelmäßige Muster im Verhalten anderer Menschen zu erkennen, die eigene Wirkung des Verhaltens auf die Umwelt und auf Interaktionspartner einzuschätzen* (und das

eigene Verhalten an der erwarteten Wirkung abzuschätzen) und *Kontinuität in der Umwelt zu erwarten* (Fonagy et al. 2015; Köckeritz & Nowacki 2020). Zum Erlernen dieser Kontinuität gehört auch, bestimmte Rituale wie Familienfeiern (vor allem den eigenen Geburtstag) zu erleben und selbst als Akteur mit zu gestalten.

Diese Altersgruppe ist von der Pandemie und den mit ihr einhergehenden Stressoren und Veränderungen des Alltagslebens komplex betroffen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstitutes München (DJI) konnte deutliche *Veränderungen in der Tagesstruktur und Freizeitgestaltung* während der ersten Pandemiephase bis Mai 2020 registrieren. Dazu gehört sicherlich eine Steigerung der Medienzeiten (vom Hörspiel bis zu den sogenannten "Neuen Medien"), und gleichzeitig für 30% der Kinder eine deutliche Reduktion der Spielzeit draußen. Gerade auch die fehlenden Freispielmöglichkeiten (z.B. Spielplätze, Kindergarten) konnten in einer Review-Studie als entscheidend beeinträchtigender Faktor kindlicher Spielentwicklung (und damit entwicklungswissenschaftlich gesehen der gesamten kognitiven Entwicklung) ermittelt werden (Graber, Byrne, Goodacre et al. in press).

31% der vom deutschen Jugendinstitut befragten Eltern von Kindergartenkindern gaben an, ihr Kind habe sich während des ersten Lockdowns *einsam oder ausgeschlossen gefühlt* (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab et al. 2020). Die fehlenden Spielkontakte schlagen sich also für diese Altersgruppe erstmalig deutlich nieder. Kinder im Vorschulalter sind also eindeutig schon schwer von den Veränderungen des Alltagslebens betroffen.

Auch ist in dieser Gruppe die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* eine noch größere Herausforderung als bei den ganz Kleinen. Einerseits, weil noch mehr Eltern hier schon wieder einer regelmäßigen, auf eine kontinuierliche institutionelle Betreuung angewiesenen Beschäftigung nachgehen als bei Kleinstkindern, und zweitens, weil diese Kinder sich in der Interaktion auch nicht mehr mit reinem Körperkontakt "zufrieden" geben, was bedeutet, was auch in Kombination mit Home-Office als deutlich anstrengender empfunden wird.

Für den Bereich eines an den Bedürfnissen von Familien mit Kindern dieser Altersgruppe orientierten Pandemiemanagements ergeben sich folgende Eckpfeiler:

- Alle für die Altersgruppe 0–2 Jahre beschriebenen Aspekte gelten uneingeschränkt auch für diese Gruppe. Gerade in dieser Altersgruppe müssen Familien in besonderen Lebenslagen in den Blick genommen und unterstützt werden (siehe unten).
- Betreuungseinrichtungen machen *Angebote der Tagesstrukturierung* (im Falle von Schließungen auch virtuell) und bleiben – auch im Falle von Schließungen – mit den Kindern im Kontakt (“virtueller Morgenkreis”).
- Gesetzliche Regelungen und Kontaktbeschränkungen berücksichtigen die Bedürfnisse dieser Kinder und *ermöglichen Kindern dieser Altersgruppe 1:1-Spielkontakte* in geschützten Settings, z.B. im Freien (z.B. Spielplätze, Gärten). Für besondere Anlässe (z.B. der eigene Geburtstag) werden Settings entwickelt, in denen Kindern in einer kleinen Runde feiern können (z.B. Outdoor-Spielanlagen, Indoor-Spielhallen, die ansonsten geschlossen wären, dürfen für Geburtstage Kleinstgruppen unter Einhaltung von altersentsprechenden Hygienevorkehrungen einlassen). Diese Angebote stehen Familien kostenlos zur Verfügung.

Mittlere Kindheit: 6–11 Jahre

Die mittlere Kindheit ist weniger durch neue “Meilensteine” der Entwicklung geprägt als vielmehr durch das Festigen motorischer, sprachlicher und sozialer Fähigkeiten und den Erwerb von “kulturellen Werkzeugen” (Vygotsky 1978) und einer erheblichen Zunahme an Autonomie.

Auf der Ebene der körpernahen Bedürfnisse ist hier nach wie vor eine *sichere Versorgung* unabdingbar. Aber diese Altersphase prägt auch besonders das Bedürfnis nach *körperlicher Unversehrtheit*. Dieses Bedürfnis ist sicherlich ein lebenslanges Grundbedürfnis (Brazelton & Greenspan 2002; Maslow, Geiger & Maslow 1993), aber in dieser Entwicklungsphase bekommt es insofern eine besondere Bedeutung, als dass durch den deutlich erweiterten Aktionsradius des Kindes das Risiko, sich selbst aufgrund einer unzutreffenden Risikoeinschätzung in Gefahr zu bringen, besonders erhöht ist. Die Eltern als zentrale Bindungs- und Schutzpersonen müssen also immer die *Balance finden zwischen “machen lassen”,* damit das Kind seinen Aktionsradius nach und nach erweitern und sein Bedürfnis nach Exploration stillen kann, *und “schützend eingreifen”,* um das Kind vor Gefahren zu bewahren. Hierzu muss die Erfahrungswelt auch ein Stück weit gestaltet werden, aber gleichzeitig müssen die Eltern bereit sein, loszulassen und

Autonomie zuzulassen. Sicherheit wird somit zu einem Balanceakt von Autonomie und Abhängigkeit und in der *Eltern-Kind-Beziehung zur gegenseitigen Vertrauensfrage*, welche letztlich darüber bestimmt, wie viel Struktur Kind und Bezugspersonen benötigen, und auf wieviel Prozessdynamik sie sich sicher einlassen können (Reiser 1995).

Gelingt dieser Balanceakt kann die Bezugsperson als "sichere Basis" vom Kind genutzt werden, um von dort aus explorieren zu können. Besonders bei Unsicherheit oder Gefahr stellt die Bezugsperson einen "sicheren Hafen" dar, zu dem das Kind zurückkehren kann (Ainsworth 1967). Durch eine Reihe von Interaktionen, die von dieser Sicherheit geprägt sind, integriert das Kind diese in das interne Arbeitsmodell und somit auch in zukünftige Beziehungen mit weiteren Interaktionspartner*innen. Im Bereich der Bindungsbedürfnisse ist diese Altersphase ebenfalls durch eine Festigung geprägt. Das Kind hat ein hohes *Bedürfnis nach Kontinuität*. Besonders durch die immer weiter gespannten Lebensräume, in denen es sich jetzt mit immer größerer Autonomie bewegt (Schule, erste Hobbys, festerer Freundeskreis), profitiert das Kind von Stabilität und Beziehungsangeboten durch die jeweiligen Interaktionspartner*innen ihres Umfeldes, welche die primär-familiären Beziehungen keinesfalls ersetzen, aber auch nicht im krassen Widerspruch zu ihnen stehen sollten, weil eine zunehmende Entwicklungsaufgabe dieser Altersphase die Orientierung ist.

Zum *Erlernen der kulturellen Techniken* (unterschiedliche, kontextabhängige Sprachkodizes, Schriftsprache und Mathematik, soziale Umgangsformen, Gepflogenheiten und Rituale, die Art, wie "man" Dinge in dieser Kultur "so tut", zusammenfassend als "behavioral literacy" bezeichnet; Schmitz & Wittrock 2010) gehören sowohl das Ausprobieren, das Beobachten, die direkte Instruktion als auch das gemeinsame Handeln mit anderen Menschen (Tomasello 2018). Kinder in diesem Alter sind kleine "Lernmaschinen", die begierig versuchen zu begreifen, wie ihre Umwelt strukturiert ist und wie man sich sicher in ihr bewegt. Hierfür brauchen Kinder *Erfahrungsräume und Feedback* (v.a. Anerkennung), um sich in die Welt einfinden zu können.

Auch für die Bedürfnisse dieser Altersgruppe hat die Pandemie erhebliche Folgen. Nach wie vor stellen z.B. Schul- und Kita-Schließungen sowie oft plötzlich verhängte Quarantänemaßnahmen die Eltern vor große Herausforderungen. Der paradoxe Effekt kann sogar darin liegen, dass in Phasen hoher Inzidenz Schule und Kita in Präsenz nicht zwingend der Entlastung dienen, da pro festgestellter Infektion eines Kindes im Schulalter mit SARS-CoV-2 im Schnitt 30 Menschen in

Quarantäne gehen, was zu einer absoluten Unberechenbarkeit führen kann (vgl. Baumann, Beier, Brinkmann et al 2021).

Jetzt ist es aber nicht mehr “nur” das Betreuungsproblem bezüglich der Vereinbarkeit von (Home-Office) Beruf und Familie, *Schule erfüllt auch ganz zentrale soziale und bestenfalls auch kognitive Bedürfnisse des Kindes*. Kulturtechniken werden in unsere Gesellschaft nun einmal (auch) in der Schule gelernt. Hierfür bedarf es speziell (didaktisch) vorbereiteter Lernumgebungen und einer gewissen Struktur des Lerngegenstandes (siehe 3. Schwerpunkt dieses Beitrages; Reiser 1995). Auch benötigt das Kind *unterschiedliche soziale Erfahrungsräume*, um sich auszuprobieren und um überhaupt zu lernen, das unterschiedliche Lebenswelten auch unterschiedlich strukturiert sind. Dies gilt insbesondere für Kinder, deren Familien insgesamt über wenig soziale Netzwerke verfügen (siehe 2. Schwerpunkt dieses Beitrags).

Besonders belastend zeigt sich für diese Altersgruppe auch die mit der unsicheren Schulsituation immer drohende Verhängung von Quarantänemaßnahmen. Die negativen Folgen, von Langeweile und Einsamkeitsgefühl bis hin zu ernsthaften Symptomen wie Depressionen, Ängsten und psychosomatischen Beschwerden (Brooks et al. 2020; Henssler et al. 2020) hemmen die kindliche Entwicklung. Hobbys wie z.B. Sportaktivitäten und andere soziale Betätigungen fallen über Monate aus. *Im Falle von Quarantäne- bzw. Lockdown-Anordnungen entfällt also der für diese Kinder so wichtige Aktionsradius und die Lebenswelt wird wieder auf den engsten Familienkreis reduziert*. Auch außerhalb von sogenannten Lockdown-Zeiten sind die Möglichkeiten sozialer Interaktion außerhalb des Elternhauses durch Kontaktbeschränkungen extrem reduziert. Und vor allem: Der Aktionsradius des Kindes hängt unmittelbar davon ab, wie die primären Bezugspersonen die Pandemiesituation einschätzen und wie viele Ängste vor Infektion die Eltern haben. Völlig unabhängig davon, ob es dem Kind in seinem Zuhause gut geht oder nicht, die altersentsprechende Erweiterung des sozialen Rollenhandelns und die Möglichkeiten der Exploration und Aneignung zentraler Kulturtechniken wird extrem eingeschränkt.

Im Falle von Distanzunterricht aufgrund von Schulschließungen oder dem sogenannten “Wechselmodell” kommt auf die Familien nicht nur die Koordination von Kinderbetreuung und Arbeit/ Home-Office zu, sondern viele Kinder, auch leistungsstarke Schüler*innen, *benötigen viel Unterstützung bei der Erledigung der Aufgaben*. Dies kann nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch und vor allem von der Koordination her eine große Belastung sein. Auch sind die technischen Voraussetzungen für erfolgreiches Home-Schooling längst nicht Teil der Standardausrüstung aller Familien. Auch räumliche Enge wird bei wegfallenden

Betätigungsmöglichkeiten und Outdoor-Aktivitäten zu einem noch größeren Problem.

Im Bereich der Bindungskontinuität sind diese Situationen obendrein oft gleichbedeutend mit einem *Kontaktabbruch zu den Lehrkräften*, und selbst in der Schule kann es vermehrt zu Vertretungssituationen kommen, da Lehrkräfte erkrankt (jeder Infekt wird laut Empfehlung zu einer Krankschreibung führen) oder selbst im Zuge der Kinderbetreuung ausfallen.

Für ein an den kindlichen Bedürfnissen dieser Altersgruppe orientiertes Pandemiemanagement bedeutet dies:

- Alle für die ersten beiden Entwicklungsphasen formulierten Aspekte gelten uneingeschränkt weiter.
- *Sichernde Maßnahmen zum Infektionsschutz an Schulen* werden konsequent umgesetzt (vgl. entsprechende Empfehlungen der Gesellschaft für Virologie, des Robert-Koch-Instituts; Simon, Huebner, Berner et al. 2020; oder aus pädagogischer Sicht Baumann 2020a), insbesondere Abstands- und Hygieneregeln sowie das Kohortierungsprinzip in feste Kleingruppen, um großflächige Quarantänemaßnahmen zu vermeiden.
- Bei hoher oder sichtbar steigender Inzidenz in einer Region frühzeitig und gestalteter Übergang in Kleinstgruppenbeschulung (Wechselmodell, ggf. in drei Kohorten) mit *gut strukturiertem digitalen Lernangebot* (inklusive Tagesstrukturierung durch Lernangebote). Das schulische Angebot muss didaktisch durchleuchtet werden auf Aspekte, die gut im Home-Schooling umsetzbar sind (z.B. üben, recherchieren) und Inhalten, die deutlich besser in Präsenz erfolgen können.
- Digitale Lernangebote sowie die notwendigen Internetressourcen stehen *kostenfrei* zur Verfügung, technische Voraussetzungen werden gestellt und Möglichkeiten des *technischen Supports* sind niedrigschwellig erreichbar.
- Sehr genaue Abwägung, ob und welche *Hobbys* in Phasen niedriger Inzidenz wieder gesichert angeboten werden können.
- *Pädagogische Angebote bleiben mit jungen Menschen über Medien im Kontakt*, erstellen "Challenges" und Kontaktmöglichkeiten für Austausch, gemeinsames Spiel und andere soziale Aktivitäten.

Vorpubertät: 12–14 Jahre

Diese Zeit ist durch *massive körperliche und psychische Veränderungen* geprägt, die einerseits durch die hormonellen Veränderungen ausgelöst werden. Auf der anderen Seite konnte die moderne Hirnforschung aber auch massive neuronale Restrukturierungsprozesse nachweisen, die von ihrer Komplexität und Dynamik her durchaus Parallelen zur frühkindlichen Entwicklung aufweisen (Steinberg 2010; Giedd, Jeffreys, Blumenthal et al. 1999). Diese Veränderungen bringen auch eine massive soziale Restrukturierung bestehender Beziehungen und sozialer Bezüge mit sich. Interessanterweise gehen diese Veränderungen auch mit Veränderungen und Verunsicherungen des sozialen Verhaltens einher. So können 12-Jährige im Schnitt emotionale Gesichtsausdrücke ihres Gegenübers schwieriger identifizieren als es 8-Jährige können. Es scheint sich also um komplexe neuronale Reorganisationsprozesse zu handeln, die das Sozialverhalten im Laufe der weiteren Adoleszenz auf ein völlig neues Niveau heben (Baumann 2007).

Dementsprechend verändern sich in diesem Alter die kindlich/jugendlichen Bedürfnisse erheblich. Zwar ist die Kernfamilie immer noch die “sichere Basis”, auf deren Grundlage die Umwelt exploriert wird (Bolz, Wittrock & Koglin 2019), aber es dominiert zunehmend das *Bedürfnis nach Peer-Kontakten*. Dabei spielt in der Neustrukturierung der Beziehung zu den Eltern nicht nur die eigene Entwicklung und die Auseinandersetzung mit den Peers eine Rolle. Vielmehr legt eine empirische Studie des Entwicklungspsychologen Laurence Steinberg nahe, dass es besonders die Reibung der sich entwickelnden jugendlichen Identität mit der eigenen Verarbeitung des Älterwerdens (sogenannten “Midlife-Crisis”) der erwachsenen Bezugspersonen ist, die über die neue Bindungsstruktur entscheidet und über die Pubertät hinweg prägend sein wird (vgl. Steinberg 2000). Hierfür bedarf es ausreichend Raum – Sowohl Rückzugsraum als auch Räume außerhalb des direkten familiären Umfeldes als *“soziale Explorationsfelder” zum Spiel mit neuen Rollen und Identitäten*.

Zunehmend werden Freundschaften, soziales Feedback durch Gleichaltrige, Anerkennung für eigene Kompetenzen und die ersten Versuche der Selbst-Inszenierung sowie Erfahrungen in der Gruppe bedeutsam. Positive Vorbilder und positive Peer-Erfahrungen bergen hier ein großes Entwicklungspotential, während umgekehrt delinquente Peer-Kontakte und gesellschaftsferne Idole schwierige Entwicklungen begünstigen (Chung & Steinberg 2006).

Bei den körpernahen Bedürfnissen muss ein *neues Körper-Selbstbild* so wie eine Geschlechteridentität aufgebaut werden (Havighurst 1953; Hurrelmann & Quenzel 2016). Diese Phase ist aufgrund einer mangelnden Gefährdungseinschätzung insbesondere vulnerabel für Irritationen durch Grenzverletzungen von

außen, sodass geschützte Räume zur Verfügung stehen müssen, in denen der junge Mensch sicher vor Übergriffen und Grenzverletzungen ist (gilt natürlich in jeder Entwicklungsphase, ist in der Phase, wo die erste Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Seite der Körperlichkeit bei gleichzeitig erheblicher Ausweitung des Explorationsverhaltens auftritt, aber besonders hoher Verletzlichkeit ausgesetzt). Dies gilt gerade unter den Pandemiebedingungen auch für digitale Lebenswelten, in welchen der Anteil gerade von Mobbing und Gewalt laut einer aktuellen Studie seit Beginn der Corona-Pandemie deutlich angestiegen ist (Beitzinger, Leest & Schneider 2020).

Für diese Altersgruppe – die sich in ihrem Entwicklungsstand äußerst heterogen darstellt – greift die Pandemie und alle mit ihr einhergehenden Maßnahmen weniger von außen in die Familie ein, als vielmehr durch die *unmittelbare Beschränkung der Vielfalt von Lebensräumen und sozialen Interaktionsmöglichkeiten* in zentrale Entwicklungsprozesse der Identitätsbildung. Das heißt, fehlende soziale Interaktionen in der Gruppe, schon die Veränderung der Kontakte durch Distanzregeln und Maskenpflicht, führen dazu, dass Kinder in einer sensiblen Phase ihrer sozialen Entwicklung vollkommen veränderte Erfahrungen machen (z.B. wichtiges mimisches Lernen von Emotions-Enkodierung (vgl. Merten 2003) sowie von kontextgebundenen Nähe-Distanz-Regeln innerhalb der Peergroup, zwischen den Geschlechtern etc.; “emotionale Ansteckung” zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen; vgl. Spitzer 2020). Auch die noch stärker als sowieso schon ausgeprägte Verlagerung der sozialen Interaktion mit Lehrkräften und Peers in virtuelle Welten führt zu einer Veränderung – wie sich diese auswirken wird, wissen wir heute noch nicht.

Ein Pandemiemanagement, dass auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe fokussiert, nimmt also folgende Herausforderungen und Rahmenbedingungen in den Blick:

- *Sichernde Maßnahmen an Schulen* werden konsequent umgesetzt, insbesondere Abstands- und Hygieneregeln sowie das Kohortierungsprinzip in feste Kleingruppen, um großflächige Quarantänemaßnahmen zu vermeiden. (s.o.).
- Bei dynamischen Inzidenzen *wechseln Schulen schneller in den Kleingruppenmodus*, um Quarantäne-Maßnahmen weitestgehend zu verhindern.

- *Digitale Angebote* wie Lernplattformen, aber auch geschützte Räume für Sozialkontakte *stehen technisch wie vom Datenvolumen her kostenfrei zur Verfügung*. Diese bieten insbesondere Schutz vor Cyber-Grooming, Cyber-Mobbing und sexueller Belästigung.
- Auch im Falle strenger Kontaktbeschränkungen oder Schulschließungen werden *Kontaktmöglichkeiten in festen Kleinstgruppen für Jugendliche* ermöglicht. Hierfür werden von Kommunen gesicherte Räume (Abstands- und Hygieneregeln möglich; idealerweise im Freien) bereitgehalten, sodass Ausweichräume von Zuhause verfügbar sind.
- Bei Hobbys wird sehr individuell differenziert, was bei aktueller Inzidenz verantwortet werden kann, und was eher nicht. *Vereine halten über Online-Plattformen Kontakt zu den jungen Menschen* – Sportvereine bieten z.B. kostenlose Zugänge zu E-Sports-Plattformen an und teilen körperliche Fitness-Übungen in der entsprechenden Sportart, Musikschulen bieten die Möglichkeit über entsprechende digitale Aufnahmesoftware Stücke in verschiedenen Ensembles einzuspielen und in den sozialen Netzwerken der Jugendlichen zu teilen (ohne Bilder und Namen). Gemeinsame Tätigkeiten werden so gehalten und soziale Kontakte zu Jugendlichen mit ähnlichen Hobbys ermöglicht.
- Es stehen für diese Altersgruppe sprachlich und medial gut aufbereitete *Informationen zur Krankheit und zum Pandemiegeschehen* zur Verfügung, damit eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Situation erfolgen kann.

Adoleszenz: älter als 14 Jahre

Spätestens in der voll ausgeprägten Pubertät und mit Erreichen der Geschlechtsreife (was bei vielen Jugendlichen, insbesondere bei Mädchen auch schon deutlich vor dem 14. Geburtstag eintreten kann) *verändert sich der Fokus der Bedürfnisse* des jungen Menschen grundlegend. Es ist nicht so, dass die Eltern/Kernfamilie nicht mehr wichtig für den jungen Menschen wären – sie bleiben als Bindungspersonen, als Identitätsgrundlage und als sichere Basis für Explorationsverhalten, welches in diesem Alter ein völlig neues Niveau erreicht, erhalten. Gerade in der Beziehung zu den Eltern kommt es zu gravierenden Veränderungen durch Krisen und Konflikte hindurch (Steinberg 2000). *Die Abgrenzung von den Eltern, eine zunehmende Selbstständigkeit und das Gefühl, in der eigenen Meinung ernst genommen zu werden, sind zentrale Motive der Beziehungsgestaltung zu Erwachsenen*. Die jungen Menschen haben zunehmend das Bedürfnis, eigene

Entscheidungen zu treffen und diese auch umsetzen zu dürfen (Hurrelmann & Quenzel 2016; Havighurst 1953).

Aber der Fokus der erlebten Bedürfnisse verschiebt sich – wenn die Entwicklungsphasen zuvor unproblematisch durchlaufen und die Entwicklungsaufgaben gemeistert wurden – zunehmend aus der Familie heraus in die erweiterte Umwelt und in immer komplexere Sozialräume. Zentral für diese Phase ist die *Festigung einer Körperidentität*, welche durch Erfahrungen mit dem eigenen Körper erworben wird. Der junge Mensch experimentiert mit unterschiedlichen Strategien der Emotionsregulation und entwickelt ein deutliches *Bedürfnis nach Intimität* – sowohl für sich (auch in Bezug auf Scham), als auch in der körperlichen Nähe zu gleichaltrigen Partner*innen. Diese Phase hat auch einen starken experimentellen Charakter und schließt das *Spiel mit dem eigenen Körper als Selbstausdruck* mit ein. Das Bedürfnis nach Sexualität und exklusiven Beziehungen prägt sich zunehmend aus.

Im Sozialen stehen sowohl *neue Bindungsbeziehungen zu Gleichaltrigen* („Beste Freund*in“, Beziehungspartner*innen) wie auch *Gruppenbeziehungen* im Fokus. Junge Menschen sind extrem fokussiert auf diese Form der Erfahrungen, die nicht mehr durch innerfamiliäre Beziehungen zu ersetzen sind. Prägend für diese Phase ist auch die in der Gruppe verstärkt auftretende *Risikobereitschaft*, die auch einen hohen Aufforderungscharakter hat, der sich bis zu suchartigem Risikoverhalten ausprägen kann (vgl. Gardner & Steinberg 2005; Roberti 2004). Auch andere gruppenbezogene Verhaltensweisen spielen für diese Altersgruppe eine große Rolle, da der junge Mensch lernen muss, in unterschiedlichen Situationen und Kontexten unterschiedliche Rollen einzunehmen.

In dieser Phase zwischen dem 14. Lebensjahr und dem Übergang zum Erwachsenwerden mit ca. 18–21 Jahren laufen die Pandemiemaßnahmen extrem gegenläufig zu den jugendlichen Bedürfnissen. Zwar zeigt eine Umfrage unter Jugendlichen und Heranwachsenden, dass sich ein Großteil junger Menschen an die Pandemie-Regeln grundlegend zu halten scheint – und das bei allgemein eher niedriger Angst, selbst zu erkranken (Schnetzer & Hurrelmann 2020). Auf der anderen Seite ändert dies aber nichts daran, dass die Pandemie die jugendlichen Entwicklungsbedürfnisse massiv einschränkt und dieser Zustand wohl nicht über Monate hinweg aufrechterhalten werden kann. So bezweifelte der Jugend- und Entwicklungsforscher Laurence Steinberg schon früh in der Pandemie die Annahme, Teenager und junge Erwachsene könnten zur Schule und zum College gehen, und dabei problemlos die Abstands- und Kontaktregeln einhalten, und er

nannte dies eine "Fantasie" (Steinberg 2020). Ebenfalls sind die Diskrepanzen im Umgang mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen ein Faktor, den die junge Generation natürlich versteht und hinterfragt – so z.B. die teilweise empfindlichen Ordnungsgelder während der Kontaktbeschränkungen im März/ April, wenn drei Jugendliche auf einem Spielplatz mit Abstand ein Gespräch führten und gleichzeitig die zumindest im ersten Schritt folgenlosen Demonstrationen von sogenannten "Querdenkern" gemeinsam mit z.T. rechtsradikalen Gruppierungen und Corona-Leugnern. Und natürlich beantwortet diese Generation die Widersprüchlichkeit auch mit einem gewissen Trotz ("Ich feiere meinen Geburtstag in der U-Bahn, da darf ich einladen, so viele ich will ...").

Durch die Pandemie wurden viele soziale Kontakte in die sozialen Netzwerke verlegt, die sich aber noch stärker als sonst als ein völlig schutzloser Raum herausgestellt haben (Pressemeldung von Europol vom 28.12.2020; Beitzinger, Leest & Schneider 2020). Gleichzeitig kann wohl eher nicht davon ausgegangen werden, dass alle sozialen und emotionalen Erfahrungen, die das Jugendalter prägen, auch völlig unproblematisch digital durchlebt werden können. Die Kontaktbeschränkungen sind also für diese Altersgruppe eine direkte Entwicklungsbeeinträchtigung, was auch die massiven Folgen für die (psychische) Gesundheit und das emotionale Erleben und Verhalten junger Menschen in dieser Generation widerspiegeln dürfte (Lingenhöhl 2020; Ravens-Sieberger, Otto, Kaman et al. 2020).

Hinzu kommen noch gerade in dieser Altersspanne die entscheidenden Auswirkungen der Pandemie auf die Faktoren des Bildungserfolgs und der Bildungsgerechtigkeit (Agostinelli, Doepke, Sorrenti & Zilibotti 2020; Van Lancker & Parolin 2020). So zeigte sich, dass gerade für diese Generation gilt, dass der soziale Status der Familie wesentlich mitentscheidend Einfluss nimmt auf die Frage, ob die Pandemie bewältigt werden kann oder ob langfristige, vielleicht sogar lebenslängliche Folgen für den Bildungserfolg und damit für die gesellschaftlichen Zukunftschancen entstehen. Diese Effekte konnten gerade auch an höheren Schulformen und bezogen auf höhere Bildungsabschlüsse nachgewiesen werden (Agostinelli et al. 2020).

Ein Pandemiemanagement, welches die Entwicklungsbedürfnisse und die Zukunftschancen dieser Altersgruppe in den Fokus nimmt, würde demnach folgende Facetten berücksichtigen:

- Infektiologisch gesehen besteht bei allen Diskussionen um Kinder in der Pandemie bezüglich dieser Altersgruppe weitestgehende Einigkeit, dass es keine gravierenden Unterschiede mehr zu Erwachsenen bezüglich der Bedeutung in der Infektionsverbreitung gibt. Insofern liegt die besondere Leistung eines Pandemiemanagements darin, die Diskrepanz zwischen der Ausbreitung des Virus und den Entwicklungsbedürfnissen dieser Altersgruppe zu kommunizieren und als Gesellschaft zu akzeptieren, dass Jugendlichen und Heranwachsenden gewisse Freiräume zugestanden und durch entsprechende Strategien (z.B. Teststrategien) abgesichert werden müssen, die sich im Gegenzug Erwachsene in schwierigen Pandemiephasen mit hohen Fallzahlen und Inzidenzwerten nicht erlauben können.
- Alle Maßnahmen, die für die Altersgruppe der Vorpubertät benannt wurden, gelten uneingeschränkt weiter.
- Es werden Möglichkeiten für junge Menschen geschaffen, sich an hierfür bereitgestellten Räumen (am besten im Freien) *in kleineren konstanten Gruppen zu treffen* und außerhalb unmittelbarer erwachsener Kontrolle zu bewegen.
- *Kontaktbeschränkungen* werden dementsprechend differenziert, sodass für unter 21-Jährige gesonderte Regeln gelten.
- *Virtuelle Plattformen* für sozialen Austausch stehen kostenfrei (auch Internetvolumen) zur Verfügung. Konzepte für einen stärkeren Schutz vor Cybermobbing und Cybergrooming müssen dabei deutlich stärker in den Blick genommen werden.
- Gerade Angebote der offenen Jugendarbeit und Stadtteilarbeit entwickeln regionale Konzepte zur *Aufrechterhaltung und Implementierung jugendspezifischer Angebotsformate*.
- Institutionen, die *wichtige jugendspezifische Tätigkeits- und Kompetenzfelder* abdecken, wie z.B. Tanzschulen, Musikschulen, Fitness-Studios und Fahrschulen entwickeln besonders geförderte Konzepte und Angebote, um diese Tätigkeiten speziell für diese Altersgruppe zu ermöglichen und dennoch das Infektionsrisiko gering zu halten.

Altersbedingte Bedürfnisse und Familiendynamik				
Alter	körpernahe Bedürfnisse	psycho-soziale Bedürfnisse	Pandemie-Effekte	Pandemie-Management
0-2	Versorgung, Pflege, Schlaf	face-to-face-Interaktion, Tagesstruktur, erste gemeinsame Tätigkeiten	Schlaf-Wach-Rhythmus, wirtschaftliche Situation d. Eltern, Ängste der Eltern, Betreuungsprobleme d. Familie, Funktionalisierung des Alltags durch Home-Office, Einschränkungen etc.	Aufklärung über Risiken, arbeitsrechtliche Sicherheit (Betreuung) & finanzielle Unterstützung.
3-6	Versorgung, psychische Kontrolle, physiologischer Vorgänge, erste Autonomie in Körperpf., regelm. Schlaf-Wach-Rhythmus	Tagesstruktur, Exploration, tri-anguläre Interaktionen, 1:1-Spielkontakte zu Gleichaltrigen, Selbstkontrolle und -regulation	Tagesstruktur, Betreuungsprobleme, Belastung durch Home-Office und Kinderbetreuung, wirtschaftliche Situation, fehlende Spielkontakte, Ängste d. Eltern	s.o., + Angebote d. Tagesstruktur durch Betreuungseinrichtungen, Ermöglichung v. individuelle Spielkontakten in geschützten Settings
6-11	Sichere Versorgung, körperliche Unversehrtheit	Möglichkeiten d. Exploration, Freundschaften, kognitive Herausforderungen, Autonomie, Anerkennung	Betreuungsprobleme, eingeschränkter Aktionsradius, fehlende Spielkontakte und Spielmöglichkeiten (Exploration), Quarantänen/Schlussfälle/ Vertretungssituationen, Konflikte zu Hause (räumliche Enge/ Lautstärke in Wohnungen), Koordination Home-Office und Lernbegleitung	s.o., + sichernde Maßnahmen an Schulen, digitale Lernangebote (kostenlos), schnellerer Wechsel in Kleingruppenbeschulung, Differenzierung v. Hobbies
12-14	Integrität Körper-Psych, Entwicklung einer Geschlechteridentität, körperliche Unversehrtheit	Gruppenzugehörigkeit, Anerkennung außerhalb Familie, kognitive Herausford., Hobbies, beginnende Abgrenzung v. Eltern, Selbstständigkeit, Eltern als Anker, Vorbilder	Eingeschränkte Kontakte & Aktionsradius, fehlende Gruppensituationen, Peer-Kontakte nur Online, Quarantäne/ Schlussfälle, Unsicherheit betr. Krankheit, Enge in der Familie	Sichernde Maßnahmen an Schulen, digitale Lern- UND Kontaktmöglichkeiten (Kostenlos), Ermöglichung v. Kleingruppenaktivitäten & Hobbies in geschützten Räumen, altersangemessene Informationsangebote, schnellerer Wechsel in Kleingruppenbeschulung, Schutz vor Cybermobbing und Cybergrooming
Ü 14	Intimität, Körperidentität, Strategien der Emotionsregulation probieren und festigen	Gruppenzugehörigkeit, Abgrenzung von Eltern, Selbstständigkeit, Identität, Hobbies, Gefühl, ernstgenommen zu werden, Sexualität, exklusive Beziehungen zu Gleichaltrigen	Eingeschränkte Kontakte & Aktionsradius, Treffpunkte, fehlende Gruppensituationen, Quarantäne/ Schlussfälle, enge in der Familie, fehlende Rückzugsräume, wahrnehmbare gesellschaftliche Ambivalenzen	s. 12-14 + Ermöglichung v. jugendspezifischen Treffpunkten (virtuell wie real) & gemeinsame Aktivitäten, Vertrauensnähigkeit von Interventionen gegenüber Jugendlichen (v.a. im Vergleich)

Familien in besonderen Lebenslagen ("special needs")

Neben den allgemeinen altersspezifischen Entwicklungsbedürfnissen und den Voraussetzungen für Lernen im kognitiven wie auch sozial-emotionalen Bereich, die auch unter Pandemiebedingungen gehalten werden müssen, gleichzeitig aber nicht mit "Präsenzunterricht" verwechselt werden sollten, gibt es aber auch sehr spezielle Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, die sich in besonderen Lebenslagen befinden und deshalb durch die Pandemie besonders beeinträchtigt werden. Hierzu zählen als besonders durch zusätzliche Unterstützung zu berücksichtigende Settings (Sammlung ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Familien, die von chronischer Erkrankung und/oder Behinderung betroffenen sind – und zwar sowohl, wenn es ein Kind betrifft, als auch auf der Erwachsenenenebene.
- Familien, die durch die bekannten Risikofaktoren häuslicher Gewalt oder psychischer Instabilität verletzlich erscheinen.
- Familien in Armut und sozialer Randständigkeit/Isolation.
- Familien mit Kindern mit sprachlichem Förder- und Unterstützungsbedarf, sowohl auf Grund von Sprachentwicklungsstörungen als auch migrationsbedingter fehlender Spracherfahrungen im Deutschen.

Für diese Familien gelten grundlegend die oben genannten altersspezifischen Faktoren. Aber es gibt einige Besonderheiten, die oft nicht einmal für die unter diesen Überschriften subsumierten, in ihrer speziellen Lebenssituation aber höchst individuell und different zu betrachtenden Familien verallgemeinerbar sind. An vielen Stellen geht es also vor allem um die Schaffung von Strukturen für die individuelle Prüfung und Ausgestaltung und weniger um allgemeingültige Maßnahmen.

Von chronischer Erkrankung oder Behinderung betroffene Familien

Auch ohne die Bedingung einer Pandemie mit einem Virus, dessen Effekt auf die menschliche Gesundheit durch Vorerkrankungen wesentlich beeinflusst zu werden scheint (vgl. Schilling, Diercke, Altmann et al 2020), ist die Komplexität der Lebensbedingungen von Eltern, die mit einer chronischen Erkrankung oder einer

Behinderung bei einem ihrer Kinder oder einem anderen Familienmitglied konfrontiert werden, eine Besondere. Erstens wächst durch ein von Krankheit oder Behinderung betroffenes Familienmitglied quasi unausweichlich die Abhängigkeit von Expert*innen (Ärzt*innen, Therapeut*innen, Sonderpädagog*innen). Zweitens verändern solche Phänomene die Lebenssituation radikal, weil neben einer vielleicht realen Bedrohung durch die Krankheit auch eine Art "Neuerfindung" und "Re-Definition" der Elternrolle vorgenommen werden muss. Mittelschichtorientierte Förderparadigmen (z.B. der ständige Vergleich, wessen Kind wann was kann) greifen z.B. nicht, was zu einer Isolation innerhalb der Elterngruppe führen kann (Speck 2008; Wilken 1999; Bachmann 2014). Dies geschieht in einem soziologischen Umfeld moderner gesellschaftlicher Strukturen, die dazu neigen, Probleme einerseits zu individualisieren und andererseits zu institutionalisieren, während die soziale Gemeinschaft als Gemeinschaft von menschlichen Individuen dagegen wenig Verantwortung trägt (Beck & Beck-Gernsheim 1990).

Historisch betrachtet hat das Verhältnis zwischen Fachleuten (Expert*innen) und Eltern/ Familien mit einem chronisch erkrankten oder von einer Behinderung betroffenen Familienmitglied dabei unterschiedliche Stufen durchlaufen, die sich rückblickend in drei prototypische Phasen aufteilen lassen (Speck 2008, Leube 1989), die natürlich in der Realität nie so scharf voneinander getrennt waren:

- Eltern als Laien
- Eltern als Ko-Therapeuten
- Eltern als Kooperationspartner

In der ersten Phase (bedingt auch gerade durch den medizinischen Fortschritt) galt der Förderbedarf von Kindern mit Entwicklungs- und Gesundheitsproblematiken als alleine durch Fachkräfte zu bedienendes Artefakt. Eltern sollten sich bestenfalls ganz aus Pflege und Versorgung heraushalten. Der Umgang mit Eltern war dabei gängelnd und restriktiv. Diese im Rahmen der Fürsorgegeschichte wohl längste Phase wurde dann in der Entdeckung eines neuen Förderoptimismus (Speck 2008; Wilken 1999) abgelöst durch die Einstellung, Eltern könnten die Förderung ihres Kindes durchaus vorantreiben, solange sie sich nur minutiös an die Vorgaben der Fachleute halten würden. Eltern wurden zu "Erfüllungsgehilfen" des Therapieplans und hatten wie selbstverständlich ihre eigenen familiären Bedürfnisse und

elterliche Intuition abzustellen. Erst gegen Ende der 1980'er Jahre, ausgeprägt dann in den 1990'ern, entwickelte sich ein neues Verhältnis, dass als Ziel die "Augenhöhe" zwischen Expert*innen – verstanden als Experten für die Krankheit oder Behinderung – und Eltern – verstanden als Experten für dieses individuelle Kind, dass betroffen ist – formulierte (Speck 2008; Leube 1989). Letztere Position wurde wissenschaftlich breit unterstützt (Speck 2008; Wilken 1999; Eckert 2007), nicht nur im Falle betroffener Kinder (Kutscher 2010) und konnte sich akademisch durchsetzen, wenn auch die gelebte Praxis stellenweise noch Jahre hinter diesem Anspruch zurückbleibt. Untermauert wurde das Kooperationsparadigma zusätzlich durch den aufkeimenden Ansatz des "Empowerments" (Selbstermächtigung; Wilken 1999) sowie den Forderungen nach Partizipation, die auch gesetzlich verankert wurden (z.B. SGB VIII, UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung etc.).

Im Kontext der SARS-CoV-2 Pandemie sind nun Familien mit chronisch erkrankten oder von einer Behinderung betroffenen Familienmitgliedern in eine neue Situation gebracht. Neben der durch die Erkrankung oder Beeinträchtigung eh schon gegebenen und täglich neu auszubalancierenden Aspekte wie z.B. die "optimale" Versorgung und den familiären Bedürfnissen sowie auch der Abhängigkeit von Expert*innen vs. einer hohen elterlichen Autonomie und Kompetenz (Eckert 2007) tritt nun noch eine neue Abhängigkeit hinzu: Die Abhängigkeit von Expert*innen bezüglich der Pandemie und des Infektionsgeschehens.

Die Fragen, welche Bedeutung die Pandemiebeschränkungen für die eigene Familie unter diesen besonderen Bedingungen haben, treten dabei noch fast in den Hintergrund bezüglich der Frage, welche Gefahr von der Epidemie für die eigene Familie ausgeht. Denn das, was diese Eltern im Zusammenleben mit dem/der Erkrankten erlebt haben, ist eben nicht, dass eine medizinische Diagnose oder ein Syndrom Entwicklung etwa berechenbarer machen würde, sondern dass dadurch die potenzielle Vielfalt der Möglichkeiten und der Unabwägbarkeiten wächst (Stengel-Rutkowski 2002; Bachmann 2014). Eine Erfahrung, die nahezu alle Eltern von Kindern mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung teilen (oder zumindest über ihr soziales Netzwerk innerhalb dieser Szene kennen), ist, dass sie persönlich ein Gefühl hatten, dass der Expert*innenprognose oder einem fachlichen Ratschlag widersprach und sich am Ende als folgerichtig herausgestellt hat. Und auch die Tatsache, dass der Wissensstand bezüglich des Virus und vor allem der COVID-19 Erkrankung stetig wächst und immer wieder neue

Erkenntnisse bisher als gewusst Geglaubtes ablösen, macht die Verunsicherung nicht kleiner.

Besondere Herausforderungen stellen dabei z.B. Fragen des Schulbesuches dar, der vielerorts nur durch eine Vorlage eines ärztlichen Attestes und auch nur betreffend des konkret erkrankten Kindes, nicht im Falle eines anderen Angehörigen im Haushalt (z.B. Geschwister) – also in vollkommener Abhängigkeit – zu umgehen scheint. Dabei ist die Erfahrung vieler Eltern, dass unter den besonderen Pandemiebedingungen aber nicht das ausführliche Beratungsgespräch erfolgt, sondern solche Entscheidungen vielerorts gemäß von Fachgesellschaften herausgegebenen Handlungsempfehlungen (z.B. bzgl. der Einschätzung der Rolle von Schulen im Pandemiegeschehen; bei welchen Vorerkrankungen ein Attest ausgestellt werden soll etc.) und/ oder nur telefonisch getroffen werden.

In dieser Situation wird das Verhältnis von Eltern und Expert*innen wieder zurückgeworfen in die Phase der "Eltern als Laien", die sich der Entscheidung von Expert*innen trotz größter eigener Bedenken und berechtigter Zweifel bezüglich der gesundheitlichen Sicherheit ihrer Kinder ausgeliefert sehen. Und klar ist doch: Erstens, der aktuelle Wissensstand bzgl. Komorbiditäten oder negativen Auswirkungen einer COVID-19 Erkrankung auf den Gesundheitszustand verschiedenster Vorerkrankungen oder Behinderungen ist keinesfalls ausreichend gesichert, als dass Fachexpert*innen wirklich zuverlässige und einheitliche Beurteilungen abgeben könnten. Und zweitens: Selbst die von Fachgremien empfohlenen Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens in Schulen werden nicht flächendeckend umgesetzt.

Aus dieser kurzen Voranalyse heraus lassen sich nun zwei Hypothesen ableiten:

Erstens, das Verhältnis von Eltern in Familien mit einem chronisch erkrankten oder von Behinderung betroffenen Familienmitglied darf nicht durch die Corona-Pandemie um Jahrzehnte zurückgeworfen werden, in dem die Eltern einfach als "Laien" den Entscheidungen der Fachexpert*innen unterworfen werden. Die Balance zwischen Fachkraft als Expert*in für Krankheiten, Behinderungen und dem wissenschaftlichen Forschungsstand und Eltern als Expert*innen für ihr ganz individuelles Kind muss auch in dieser Phase gehalten werden.

Zweitens, die aktuelle Situation besonders um Fragen der Inklusion des Kindes ins Bildungssystem (Schule, KiTa, Werkstätten) *bedarf eines* dieser Situation *angepassten Partizipationskonzeptes*, das zwischen den Aspekten “Kinderschutz/ Recht des Kindes auf Bildung”, “Elternrecht/ -Sorge” und “Empowerment” vermitteln kann.

Dabei ist es natürlich kein Weg, die Entscheidung z.B. für den Schulbesuch einfach den Eltern freizustellen. Denn hierbei gibt es einige zu berücksichtigende Aspekte:

Der erste Aspekt ist natürlich die in Deutschland geltende *Schulpflicht*. Diese ist auch gebunden an die Präsenz, da zumindest in der jetzigen Situation, wo nicht flächendeckend didaktische und technische Voraussetzungen für digitales Home-Schooling geschaffen sind, Präsenzunterricht dem Bildungsanspruch (Recht des Kindes auf Bildung) besser gerecht werden kann, als ein unter schlechten Bedingungen durchgeführtes Home-Schooling (siehe oben), noch dazu, da die Lehrkräfte ja mit dem Präsenzunterricht der Klasse befasst sind und nur wenig zusätzliche Zeitressourcen für die didaktische Gestaltung der Einzelbeschulung des betroffenen Kindes haben.

Ein zweiter Aspekt ist die Rolle der Schulen und KiTas für das Kindeswohl sowie das Recht des Kindes auf Inklusion. Nun ist “glückliche Kindheit” sicherlich nicht gleichzusetzen mit “institutionalisierte Kindheit”, aber dennoch gibt es Faktoren wie die verlässliche Tagesstruktur, die Gewährleistung von Sozialkontakten sowie die große Rolle, die KiTas und Schulen für die Entdeckungswahrscheinlichkeit häuslicher Gewalt spielen, die nicht außer Acht gelassen werden können. Es liegen mittlerweile vielfache Hinweise vor, dass der sogenannte “Lockdown” von März bis Mai 2020 in Deutschland für viele Kinder die Situation verschlechtert und zu einem Anstieg psychischer und psychosomatischer Problemlagen geführt hat (Baumann 2020b).

Schließlich der dritte zu berücksichtigende Aspekt ist das natürliche Elternrecht, über den Gesundheitszustand des Kindes zu urteilen und daraus Konsequenzen für den Schulbesuch abzuleiten. Das Recht, das eigene Kind aus Sorge um den Gesundheitszustand vom Schulbesuch zu befreien und somit rechtswirksam “zu entschuldigen”, ist ein natürlicher Bestandteil der elterlichen Sorge, der nur im begründeten Verdachtsfall (z.B. Zurückhaltung vom Schulbesuch durch die Eltern, Verdacht auf Münchhausen-Proxy-Syndrom etc.; Herz & Haertel 2018, Rothenburg 2018) außer Kraft gesetzt werden darf. Dieses Spannungsverhältnis, Zurückhaltung und psychische Erkrankung auf Seiten der Eltern auszuschließen und

gleichzeitig die Verantwortung der Eltern für ihr Kind nicht pauschal zu negieren, muss Teil eines umfassenden Partizipationskonzeptes sein.

Ein Pandemiemanagement, dass die Lebenssituation von Familien mit einem chronisch erkrankten und/ oder von Behinderung betroffenen Familienmitglied berücksichtigt, enthält also folgende – zusätzlich zu den schon genannten – Aspekte:

- Ein ausführliches *Partizipationskonzept*, welches die Balance zwischen Expert*innen und Familien “auf Augenhöhe” ist implementiert. Besondere Bedeutung kommt dabei der Frage nach einer Verpflichtung zum Schulbesuch zu, die z.B. in einem Gremium, bestehend aus Schulleitung, Klassenlehrkraft, einer medizinischen Fachkraft (Pädiater*in oder Mitarbeiter*in des Gesundheitsamtes), beiden Eltern und dem/ der Elternvertreter*in der Klasse oder Schule gemeinsam beraten und entschieden wird (Baumann 2020c).
- Auch außerhalb von schulischen Maßnahmen wie “Wechselmodell” oder “Home-Schooling” werden für Risikofamilien *gut strukturierte und eng betreute E-Learning-Formate* bereitgestellt, um Entscheidungsräume zu eröffnen. Diese können auch überregional organisiert sein, Ergebnisse fließen aber grundsätzlich in die Stammschule zurück.
- Die *wirtschaftliche Situation* der Familien ist gesondert gesichert, wenn ein Schulbesuch als nicht zu ermöglichen eingeschätzt wird.
- Die Eltern werden durch das Gesundheitsamt regelmäßig und verständlich (ggf. Muttersprache berücksichtigen) über aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse der Pandemie informiert.
- Unter Berücksichtigung der sozialen *Inklusion* werden Formate geschaffen, wo auch Kinder, deren soziales Leben auf Grund einer Risikokonstellation noch einmal deutlicher eingeschränkt wird, Möglichkeiten für *Begegnungen mit Gleichaltrigen* haben.
- Wenn Schule oder Kita als Betreuungs- und Entlastungsort wegfallen, wird den Familien niedrigschwellig und schnell *zusätzliche Pflege- oder Assistenzleistung genehmigt*, um eine akute Überlastung der Eltern als “ehrenamtlicher Pflegedienst” präventiv vorzubeugen und den zusätzlichen Betreuungs- und Pflegeaufwand aufgrund der Pandemiesituation unbürokratisch aufzufangen.

Familien mit erhöhtem Gewaltrisiko

Die Dynamik familiärer Gewalt ist komplex – der Einfluss der Pandemie und den mit ihr einhergehenden Maßnahmen noch komplexer (Baumann 2020b; Steinert & Ebert 2020; Usher, Bhullar, Durkin, Gyamfi & Jackson 2020). Es gibt Hinweise darauf, dass durch die Pandemie die Gewalt in Familien gestiegen ist, das genaue Ausmaß erscheint aber noch schwer abzuschätzen. Aber sicherlich ist die Dynamik zwischen familiärer Gewalt und Pandemiegeschehen nicht einfach auf die Frage zu reduzieren, ob sie gestiegen ist oder nicht. Denn dies würde bedeuten, vor der Ja-oder-Nein-Entscheidung zu stehen, ob Maßnahmen überhaupt ergriffen werden sollten oder nicht. Wenn Maßnahmen, die unter dem Begriff “Lockdown” gefasst werden, oder Schul- und Kita-Schließungen linear-kausal zu einem Anstieg der Gewalt führen würden, dann hieße das tatsächlich, dass ein Abwägungsprozess notwendig wäre, ob man diese in Kauf nehmen will oder nicht – und diese Frage wäre weder zielführend noch der Realität der SARS-CoV-2-Ausbreitung entsprechend (Priesmann, Brinkmann, Ciesek et al. 2020).

Es ist wichtig, sich mit den Faktoren und Zusammenhängen im Detail auseinanderzusetzen, um durch spezifische Maßnahmen und Unterstützungsangebote gegenzusteuern (vgl. Abbildung 4). Grundlegend ist seit langem bekannt, dass familiäre Gewalt verschiedene familiendynamische Aspekte hat, die ungünstig zusammenwirken. Hierzu zählt zunächst *psychische Stabilität der Erwachsenen* – wobei ein psychisch labiler Elternteil nicht automatisch der/die Aggressor*in sein muss. Die Gewalt kann sich genauso gut auch gegen ihn/sie richten. Aber sicherlich lassen sich bei einer Betrachtung der einzelnen Studien und Theorien zur Entstehung von Gewalt auf der individuellen Ebene eine Reihe prototypischer Risikofaktoren aus dem Bereich der psychischen Verfassung des Täters beschreiben, sie erklären Gewalttaten und Eskalationen aber niemals allein (vgl. Baumann 2020d). Ein weiterer familiendynamischer Faktor, der Gewalt grundlegend begünstigt, ist die Inszenierung einer *traditionalistischen Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern*, wobei Männlichkeit idealisierende Wertesysteme besonders problematisch zu sein scheinen (Baumann 2020b, 2020d; Sutterlüty 2003). Dies gilt sogar für Familien, in denen es zu Gewalt durch Kinder und Jugendliche gegen Eltern oder andere Familienangehörige (v.a. Geschwister) kommt (Conterras & Cario 2016). Statistische Faktoren, die ebenfalls das Risiko familiärer Gewalt erhöhen, sind das *Alter des Kindes* (je jünger, desto höher das Risiko), die *Impulsivität des Kindes*, die *Konfliktdichte und -intensität* und der *Alkoholkonsum* in der Familie (sowohl als grundlegender Risikofaktor als auch als situativer Bedingungsfaktor für Eskalationen). Ein weiterer sehr wichtiger Be-

dingungsfaktor ist die Entdeckungswahrscheinlichkeit, die vor allem auch die Wahrscheinlichkeit einer Chronifizierung bedingt (Baumann 2020b).

Diese Faktoren werden durch die Pandemie und die damit zusammenhängenden Maßnahmen massiv beeinflusst. Ein erstes Faktorenbündel, das Einfluss nimmt, sind die *pandemiespezifischen Ängste* (Taylor 2020). Ängste gehören zu den stärksten bekannten Gewaltauslösern, vor allem, weil sie die psychische Stabilität der Erwachsenen schwächen.

Kita- und Schulschließungen – oder durch Quarantäne bedingte Aussetzungen – zeigen vor allem zwei direkte Einwirkungen: Einerseits wächst das Risiko einer Traditionalisierung der Geschlechterrollen durch eine Ungleichverteilung der zusätzlichen Betreuungszeit (Kohlenrausch & Zucco 2020; Baumann 2020b). Auf der anderen Seite sinkt die Wahrscheinlichkeit der Entdeckung von familiärer Gewalt, wodurch das Risiko sowohl für Gewalt als solche, vor allem aber für eine Chronifizierung wächst (Baumann 2020b). Mittelbar wirken Schul- und Kitaschließungen auch auf die erlebte Isolation, den Schlaf-Wach-Rhythmus sowie die Impulsivität der Kinder (Baumann 2020b).

Erlebte Isolation, Quarantäne und Kurzarbeit oder sogar Arbeitslosigkeit sind weitere Effekte der Pandemie, die auf verschiedene familiendynamische Prozesse drücken. Sie schwächen die psychische Stabilität der Erwachsenen. Ebenso besteht ein enger Zusammenhang zwischen Ängsten und Isolation. Welchen Einfluss diese Faktoren dagegen auf den Alkoholkonsum und auf die Geschlechterinszenierungen nehmen, ist durchaus differenziert zu betrachten. Dort, wo die Mehr-Zeit zuhause zu mehr Geschlechtergerechtigkeit führt, kann dies sogar eine Schutzwirkung entwickeln – im gegenteiligen Falle aber auch hoch problematische Dynamiken auslösen (Baumann 2020b). Wichtig ist auch der Einfluss dieser Faktoren auf die Konfliktdichte und -intensität. Der Soziologe Jan Philipp Reemtsma unterscheidet in seiner Theorie körperbezogener Gewalt drei Funktionen, die auch für die Betrachtung familiärer Gewalt und familiärer Konflikte bedeutsam sind: Erstens, die „lozierende Gewalt“, der es darum geht, für ein übergeordnetes Ziel den Körper des anderen „aus dem Weg“ zu schaffen – sei es durch physisch-räumliche Veränderung oder durch Brechung des Widerstandes. Die zweite Form der Gewalt, die Reemtsma als „raptive Gewalt“ bezeichnet, ist durch das primäre Ziel der Verfügung über den anderen Körper, z.B. durch Missbrauch oder Versklavung, gekennzeichnet. Ziel ist die Aneignung des Körpers des Anderen. Die dritte Gewaltform schließlich ist nach Reemtsmas Systematik die „autotelische Gewalt“, bei welcher die zerstörerische Gewalt als solche im Fokus der Handlung steht und einen Selbstzweck erfüllt (Reemtsma

2008). Diese Unterscheidung der Gewaltformen ist auch bei der Betrachtung familiärer Gewalt während der Corona-Pandemie bedeutsam. So deuten die Befunde internationaler Studien (Usher et al. 2020) wie auch die Befragung während der ersten Pandemiephase im März-Mai 2020 in Deutschland (Steinert & Ebert 2020) darauf hin, dass einerseits Gewalt als Überforderungsreaktion aufgetreten ist – dies wäre dann der lozierenden Gewalt nach Reemtsma zuzuordnen – und auf der anderen Seite aber auch ein erschreckend hohes Maß an “raptiver Gewalt”, also der Ermächtigung gegen den Anderen stattgefunden hat. Dies hat offenbar vor allem Frauen betroffen, die durch ihren Partner eng kontrolliert und sexuell bedrängt worden sind. Es scheint plausibel, dass die Enge in den Familien gerade diese beiden Formen der Gewalt provoziert, während eine autotelische Gewalt, also die “Lust” an der Zerstörung als Selbstzweck (vgl. auch die “intrinsische Motivation” des “Gewaltrausches” in der Systematik bei Sutterlüty 2003) eher nicht zugenommen haben dürfte.

Der oben bereits benannte Faktor der Veränderung des Schlaf-Wach-Rhythmus auf die Eltern-Kind-Dynamik und damit auch auf den Faktor Gewalt ist dabei ein zusätzlicher Aspekt, der durch nahezu alle bisher benannten Dynamiken beeinflusst wird (DiGiorgio et al. 2020; Baumann 2020b).

Als unspezifische Wirkfaktoren können noch die Veränderungen des Lebenswandels, z.B. durch abgesagte Feiern, fehlende Freizeitangebote und Hobbys, entfallenden Stützfunktionen durch Vereine und Kirchen u. ä. betrachtet werden. Einen wesentlichen Einfluss nimmt auch die Verfügbarkeit von Beratungs- und Hilfeangeboten (Baumann 2020b), vor allem, weil sie die Chronifizierung von Gewaltdynamiken und damit auch die voranschreitende Eskalation begünstigen.

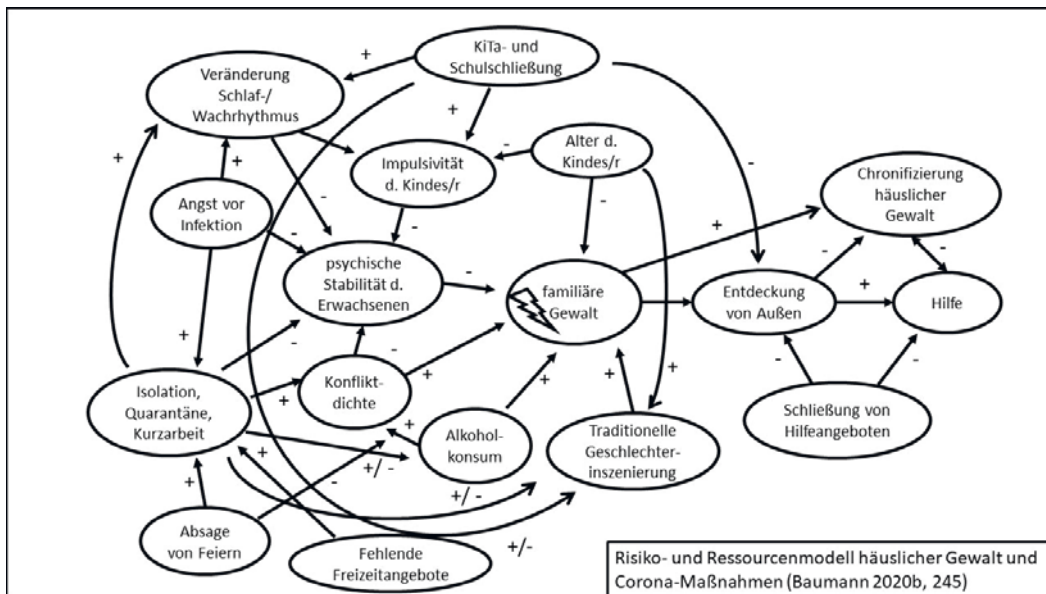


Abbildung 4: Ein Pfadmodell familiärer Gewalt und Pandemiefaktoren

Maßnahmen, die eine schützende oder unterstützende Wirkung für Familien mit erhöhtem Eskalations- und Gewaltrisiko bieten können, sähen im Rahmen eines familienorientierten Pandemiemanagements wie folgt aus:

- Es besteht ein regelmäßiger Kontakt von Fachkräften zu den Kindern und Jugendlichen in Familien, die Risikofaktoren und -konstellationen aufweisen.
- Beratungsstellen und Therapeut*innen, die über Kontakt zu psychisch gefährdeten Eltern verfügen, weisen diese aktiv auf Unterstützungsangebote hin und vermitteln diese aktiv.
- Beratungsstellen halten Online-Angebote vor, die einerseits durch Jugendämter und Schulsozialarbeit direkt vermittelt werden, andererseits durch Medien aktiv beworben.
- Familien werden regelmäßig und in einfacher Sprache über Risiken aufgeklärt, die mit einer Steigerung des Alkoholkonsums, mit einer ungleichen Verteilung von zusätzlichem Betreuungsaufwand u. ä. einhergehen.
- Unterstützungsangebote durch Jugendämter und andere soziale Institutionen werden aufrechterhalten, notfalls auf Videoformate umgestellt. Jugendhilfeangebote dürfen nicht durch einen Lockdown geschlossen werden.
- Pädagogische Angebote bieten den Familien tagesstrukturierende Elemente und Angebote an.

- Familiäre Dynamiken, die auf ein Gewaltrisiko schließen lassen, sind ein vorrangiger Grund für Betreuungsangebote auch im Falle von Schul- und Kitaschließungen. Im sogenannten “Wechselmodell” wird diesen Kindern ermöglicht, die Einrichtungen/Schulen täglich zu besuchen. Bei weitreichenden Maßnahmen in privaten und beruflichen Bereichen aber dennoch geöffneten Schulen/Kitas werden Kinder aus Risikofamilien verstärkt in Ganztagsangebote oder Freizeitangebote aufgenommen.
- E-Learning-Formate werden sorgfältig vorbereitet und engmaschig betreut (wenn Kapazitäten der Lehrkräfte nicht ausreichen durch studentische Aushilfen), sodass keine Überforderungsmomente entstehen. Die Schulsozialarbeit hat hier ein genaues Augenmerk auf risikobelastete Schüler*innen und unterstützt. Schulen bauen in diesen Phasen keinen Leistungsdruck auf.
- Während Pandemiephasen mit weitreichenden Einschränkungen stehen für Familien niedrigschwellig Möglichkeiten zur räumlichen Entzerrung zur Verfügung (z.B. in Hotels oder Ferienwohnungen). Kurzfristig können diese auch ohne Begründung wahrgenommen werden – sollten Kapazitäten nicht ausreichen oder ein längerfristiger Aufenthalt notwendig werden, können Sozialarbeiter*innen der örtlichen Frauenhäuser steuernd unterstützen. Im Falle von Notrufen oder Telefonberatungen werden diese Angebote aktiv angeboten.
- Im Falle von Schul- und Kitaschließungen bieten die Kommunen stundenweise Betreuungsangebote in geschützten Settings an, wenn Kinder nicht durch die Notbetreuung der Schulen und Kitas erfasst werden.

Familien in Armut und sozialer Randständigkeit

Armut ist isoliert betrachtet kein einzelner Risikofaktor, aber sie erhöht die Wahrscheinlichkeit des Zusammentreffens vielfältiger Problemlagen, die dann zusammengenommen zu einem der größten Entwicklungsrisiken für Kinder und Jugendliche überhaupt werden (Groos & Jehles 2015). Das “Pentagon der Armut”, das Peter Tschümperlin 1988 auf einer Konferenz vorgestellt und Gerd Iben in seinen Publikationen veröffentlicht hat (Iben 1996) macht die unterschiedlichen Dimensionen von Armut, welche das Spannungsfeld kindlicher Entwicklungsrisiken darstellen, deutlich (vgl. Abbildung 5).

Armut und soziale Randständigkeit sind (vor allem in westlichen Industrieländern, wo armutsbedingte Hungersnöte eher unwahrscheinlich sind) mehr als nur ein Mangel an finanziellen Ressourcen. In der individualisierten Gesellschaft, in der

Familie und Beziehung mehr und mehr zu einem zu planenden Projekt der Biografiegestaltung wird (Beck & Beck-Gernsheim 1990), ist die Toleranz für Erfahrungen des Scheiterns gesellschaftlich enorm gesunken, sodass Armut ein komplexes Netzwerk von Ausgrenzungsfaktoren geworden ist, welches häufig in die soziale Randständigkeit hineinführen.

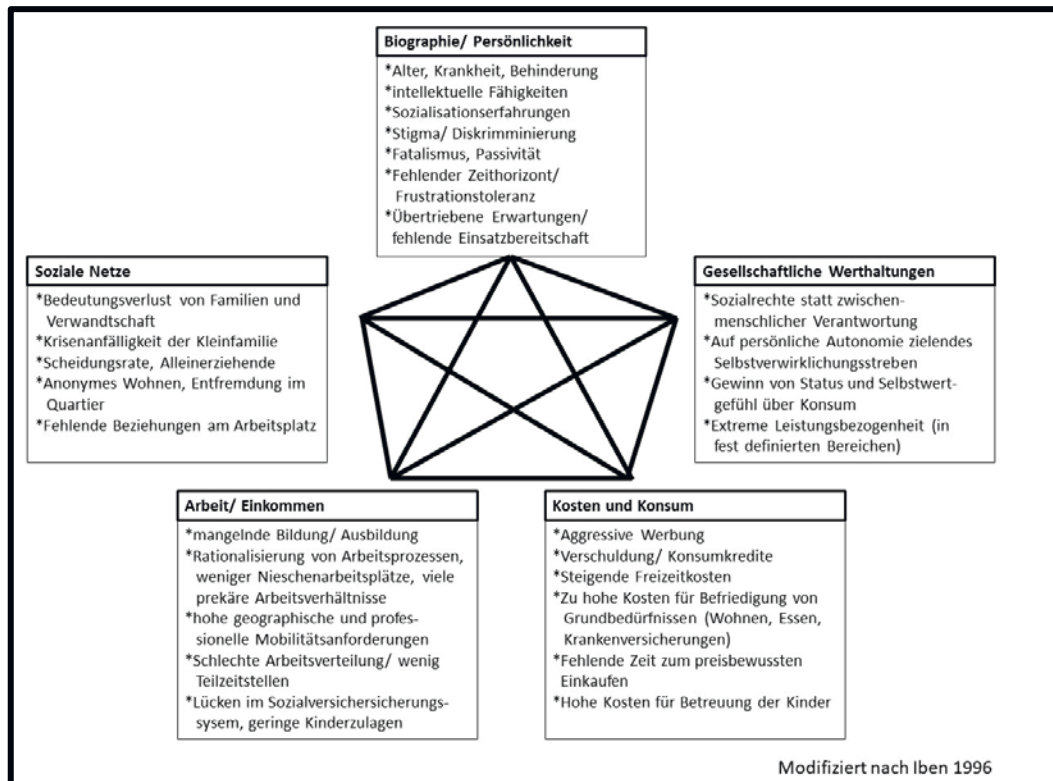


Abbildung 5: Das Pentagon der Armut

Alle verfügbaren Erkenntnisse aus der bisherigen Pandemie zeigen nun deutlich, dass Armut einer der größten Risikofaktoren für Familien ist, um durch den sozialen Impact der Pandemiemaßnahmen besonders getroffen zu werden. Erstens deuten die vorliegenden Daten einer internationalen Review-Studie darauf hin, dass das Risiko, sich mit dem SARS-CoV-2 Virus zu infizieren und auch das Risiko, einen schweren Krankheitsverlauf zu durchleben, für Menschen in Armut und sozialer Randständigkeit signifikant erhöht ist. Selbst in Bezug auf eine virale Infektionskrankheit scheint diese Gruppe also besonders vulnerabel zu sein (Wachtler, Michalski, Nowossadeck et al. 2020). Gleichzeitig verschärft diese Tatsache die Armutslagen der Familien natürlich umso mehr. Darüber hinaus ist es besonders auch der Niedriglohnsektor und die prekären Arbeitsverhältnisse, die

im Falle von Pandemiebeschränkungen stark betroffen sind und über wenig soziale Absicherung oder Rücklagen verfügen. Besonders gravierend wirkt sich der Faktor Armut aber offenbar auf das Bildungssystem aus: Durch die Pandemie und den die Bildungssysteme betreffenden Maßnahmen ist allen voran die "soziale Schere" weiter auseinandergegangen und die schulischen Leistungen insbesondere von Armut betroffener Kinder und Jugendlicher deutlich herabgesetzt worden (Van Lancker & Parolin 2020; Kohlenrausch & Zucco 2020; Agostinelli, Doepke, Sorrenti & Zilibotti 2020).

Insofern muss ein familienorientiertes Pandemiemanagement insbesondere Maßnahmen enthalten, die geeignet sind, Familien in Armut und sozialer Randständigkeit zu unterstützen:

- Alle Beratungs- und Entlastungsangebote, die unter dem Faktor "familiäre Gewalt" diskutiert wurden sind auch für diese Gruppe unterstützend.
- Die technische Ausstattung zur Teilnahme an E-Learning-Formaten und auch für soziale Konversation ist gewährleistet. Ein technischer Support unterstützt die zielgerichtete Nutzung von Endgeräten. Die zweckdienliche Nutzung wird durch den technischen Support kontrolliert und unterstützt (z.B. Verdienen von "Freiminuten" für Spielen durch Nutzung von Lern- und Kommunikationsangeboten, Sperrung bei missbräuchlicher Nutzung oder fehlender Nutzung für Bildungsangebote).
- Studentische Hilfskräfte werden als individuelle Coaches eingesetzt, um das selbstständige Lernen und die Übergänge zwischen E-Learning und Präsenzlehre zu unterstützen.
- Wirtschaftliche und sozialversicherungstechnische Absicherung der Familien, damit sich die Armut durch die Pandemie nicht verschärft.
- Zusätzliche räumliche Ressourcen zur Entspannung beengter Wohnsituationen werden durch die Kommunen bereitgestellt.
- Hygiene- und Schutzmaßnahmen in Großraumsiedlungen (Fahrstühle, Treppenhäuser, Belüftungsanlagen etc.) werden implementiert um die Ausbreitung in Wohnanlagen einzudämmen.

Kinder und Jugendliche mit sprachlichem Förderbedarf

Eine vierte, als besonders vulnerabel zu bezeichnende Gruppe bezüglich der Auswirkungen der Pandemie, sind Kinder und Jugendliche mit einem sprachlichen Förderbedarf. Sei es aufgrund einer Sprachentwicklungsverzögerung oder

Sprach(entwicklungs)störung oder sei es, dass im familiären Umfeld nicht Deutsch gesprochen und somit der Erwerb der deutschen Sprache in der Kita oder im schulischen Kontext erfolgen muss. Fakt ist: Sprache und Sprechen setzen voraus, in einer sprachlich vielfältigen Umwelt aufzuwachsen (Szagun 2016). Und Fakt ist auch: Sprachentwicklung hat gewisse sensible Phasen, in denen sie besonders leicht gelingt. Dies zeigt sich z.B. bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, denen dies in der Regel problemlos gelingt, was bei Erwachsenen intensives und angestrengtes Lernen bedeutet (Wagner 2014).

Sprache ist eine komplexe kognitive und kommunikative Leistung, welche sich in verschiedenen Entwicklungsstufen aufbaut. Dieser Prozess vollzieht sich von einer Art Proto-Interaktion über die mimische Emotionsspiegelung des Säuglings (Dornes 2001; Fonagy et al. 2015) über kommunikative Zeigegesten und geteilte Aufmerksamkeitsprozesse (Tomasello 2018) zu ersten Wörtern, schließlich der Wortschatzexplosion und Zwei- und Dreiwortsätzen (Szagun 2016) zu einem grammatikalisch komplexen Gebilde wird, mittels dessen der Mensch innere Monologe und Denkprozesse strukturieren und mitteilen kann. Dabei umfasst der kommunikative Akt immer mehrere, aufeinander aufbauende Ebenen (vgl. Abbildung 6).

Selbstaussdruck	Dialogische Orientierung	Kognition und Sprachverstehen	Sprechakt	Linguistische Aspekte
Affekt	Empathie	Gedächtnis	Dialog	Prosodie
Initiative	Kooperation	Fantasie	Informieren	Phonologie
Aktivität	Rollenverhalten	Analysieren	Erzählen	Grammatik
Interesse	Imitation	Problemlösen	Erklären	Lexikon
...

Abbildung 6: Modell der Sprachganzheit (modifiziert nach Bindel 2006)

Betrachtet man Sprache in diesem Zusammenhang, zeigt sich, dass die Pandemie für Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf verschiedene Herausforderungen beinhaltet. Ein diese Gruppe berücksichtigendes Pandemiemanagement enthält demnach folgende Aspekte:

- Face-to-Face-Kontakte im Einzelkontakt mit sprachlichen Vorbildern (bei Mehrsprachigkeit) oder in therapeutisch-logopädischen Settings (Sprachentwicklungsstörungen) bleiben weitgehend erhalten oder werden frühzeitig wieder aufgenommen. Dabei ist das Setting so zu gestalten, dass durch Einhaltung von Schutzmaßnahmen auf das Tragen einer Mund-Nase-Bedeckung/ Maske verzichtet oder eine transparente Gesichtsmaske eingesetzt werden kann.
- Computergestützte Förderangebote (Übungssoftware, Sprachlernsoftware, technische therapeutische Hilfen wie Neuro-Feedback oder andere Hilfsmittel z.B. für die Zeitwahrnehmung, verbales Gedächtnis etc.) stehen kostenlos zur Verfügung und werden online begleitet (inklusive technischem Support).
- Unterstützung von Home-Schooling auch in der Muttersprache der Eltern, damit diese trotz Sprachbarriere unterstützen können – gleichzeitig Anregung der Eltern zu online-Sprachkursen in Deutsch.

Familien in besonderen Lebenslagen	
	Wichtig für zusätzliche Interventionen
von chronischer Erkrankung oder Behinderung betroffene Familien	Partizipation der Eltern an allen Entscheidungsprozessen (Empowerment-Paradigma); gute Versorgung mit digitalen Lernangeboten; wirtschaftliche Sicherheit f. Familien; fundierte Informationen; Inklusion beachten – kein „einfacher“ Ausschluss; sichere soziale Kontakte ermöglichen; schnelle Genehmigung von Assistenz und zusätzlicher Pflege, wenn Wahrnehmung von Schule oder Betreuungseinrichtungen problematisch
gewalt- und konfliktlabile Familien, psychisch labile/ erkrankte Eltern	regelmäßige direktkontakte zu Kindern durch Fachkräfte; Online-Kontakte zu Eltern durch Beratungsstellen; Arbeit an und mit Tagesstruktur; Aufklärung über Alkoholkonsum; (Not-) Betreuungsangebote an Kinder (Gewaltskiko als vorrangige Indikation für Notbetreuung); Aufrechterhaltung von sozialen Angeboten (Familienhilfe, Jugendamt); bei Fernunterricht keine Überforderungssituationen (zu schwere Aufgaben, Leistungsdruck) provozieren; Stigmatafreie Rückzugsräume für Familien schaffen (Ferienwohnungen o.ä.); stundenweise Kinderbetreuung
Armut und soziale Ausgrenzung	Technische Ausstattung gewährleisten; schneller technischer Support bei Problemen; gezielte Unterstützung/ Zweckbindung; kostenloses Internet f. Lernangebote und soziale Kontakte; soziale/ sozialpädagogische Infrastruktur aufrecht erhalten; zusätzliche Unterstützung durch studentische Aushilfen bei Fernlehre; wirtschaftliche Situation der Familien sichern (durch Pandemie nicht verschärfen lassen);
Sprachlicher Förderbedarf (Sprach-Entwicklungsverzögerungen, Deutsch nicht Familiensprache)	Face-to-Face-Angebote so weit es geht ermöglichen; therapeutische und pädagogische Angebote aufrecht erhalten; Lernsoftware zur Unterstützung; Native-Langue-Angebote zusätzlich anbieten; E-Learning-Angebote mehrsprachig anbieten, damit Eltern mit wenig Deutschkenntnissen ihre Kinder im Lernen unterstützen können.

Abbildung 7: Zusammenfassung “Familien in besonderen Lebenslagen”

Lernprozesse und Lernarrangements

Die Strukturen der schulischen Bildung verändern sich in der Regel nur langsam. Diese Systemträgheit hat verschiedene Ursachen, weil etwa die Akteure im Bildungssystem einen höheren Entscheidungsspielraum haben (und haben müssen). Es resultiert ein "lose-gekoppeltes System" (vgl. Weick 2009). Diese Systemeigenschaften des Bildungsapparates führen dazu, dass die Reaktion auf die Notwendigkeiten der Pandemie nur träge erfolgen kann. Technische Vorbedingungen für einen Distanzunterricht (Server, Lernplattform, Internetverbindung) sind zum Teil nur lückenhaft erfüllt und können aufgrund von fehlendem Fachpersonal an Schulen auch mittels ausreichender Finanzmittel nur schwer kompensiert werden. Der Einsatz von zentralen (landesweiten) Servicestrukturen erscheint deswegen als probates Mittel würde aber ggf. mit bereits bestehenden schulischen Lösungen konfliktieren. Insgesamt liegt Deutschland hier deutlich hinter anderen europäischen Ländern zurück (vgl. etwa Beblavý, Baiocco, Kilhoffer, Akgüç & Jacquot 2019).

Auch bei der Erfüllung von optimalen technischen Voraussetzungen ist ein guter Distanz- oder Hybridunterricht keinesfalls garantiert. Dies liegt vor allem an Tiefenstrukturen (vgl. Klieme & Rakoczy 2008), die bei einer oberflächlichen Sichtung des Präsenzunterrichts übersehen werden können. Scheinbar folgt der Unterricht dem von Andreas Helmke kritisierten 7G-Unterricht: "Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen" (nach Helmke 2013). Dabei hat ein anspruchsvoller Frontalunterricht ("Direkt Instruction") – vor allem in anglo-amerikanischen Kulturbereich – beachtliche Erfolge aufzuweisen (vgl. Hattie 2013). Allerdings zeigen etwa die Ergebnisse der gerade veröffentlichten TALIS-Studie, dass Tiefenstrukturen des Frontalunterrichts sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können: japanische Lehrpersonen der Mathematik legen einen viel größeren Wert auf individuelle Lösungswege der Schülerinnen und Schüler als etwa deutsche Lehrkräfte (Klieme 2020; vgl. Leuders & Prediger 2017). Es kann also davon ausgegangen werden, dass der praktizierte 7G-Unterricht nur dann gut funktioniert, wenn die Lehrperson im Präsenzunterricht intuitiv nachsteuert und auf die wahrgenommenen individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingeht. Der Wechsel zu pandemiebedingten Formen, die eine höhere Flexibilität erfordern zwischen Präsenzphasen, sogenannten Wechselmodellen und vollständigem Distanzunterricht, offenbart nun die Schwächen eines solchen intuitiven Vorgehens. Ein spontanes und intuitives Nachsteuern wird in digitalen

Lehr-Lernarrangements oft nicht ausreichend realisiert. Der digitale Unterricht muss deshalb sowohl technisch als auch strukturell besser vorbereitet werden als der "normale" und über Jahre eingeübte Präsenzunterricht.

Die didaktische Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen

Welche Anforderungen sind nur an flexibleres Lehr-Lernarrangements auch und gerade unter Pandemiebedingungen zu stellen? Im Grunde lassen sich sieben grundlegend notwendige Aspekte skizzieren:

1. Zeitliche Rhythmisierung.

Eine ausreichende Lernzeit ist eine notwendige Voraussetzung für das Lernen (vgl. etwa Seidel & Shavelson, 2007). Gerade auch bei scheinbar attraktiveren Handlungsalternativen kann es schwierig sein, die nötige Lernzeit aufzubringen. Während im Präsenzunterricht feste Anfangszeiten und ein Ortswechsel den Unterrichtsbeginn anzeigen, wird dieses zu Hause nicht automatisch deutlich. Insbesondere dann, wenn die Lernzeiten wegen eingeschränkter Ressourcen oder eingeschränkter Betreuungszeiten mit den anderen Mitgliedern im Haushalt synchronisiert werden müssen.

Bei größeren Kindern (etwa ab 12 Jahre) sollte die Lehrkraft durch gemeinsame Rituale den Beginn und das Ende der Lernzeit signalisieren und so die Voraussetzungen für eine ausreichende Lernzeit zu schaffen. Unter Pandemiebedingung wird die Betreuungsfunktion der Lehrkraft im Klassenraum situativ abgespalten und an eine dritte Person – oft die familiären Bezugspersonen oder die Notbetreuung – übertragen. Gerade bei jüngeren Kindern (< 12 Jahre) sollte dann die Unterrichtsbegleitung und die Betreuungsfunktion zeitlich synchronisiert werden.

An dieser Stelle zeigt sich eine große Diskrepanz im individuellen Unterstützungsbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler. Flexible Lernkonzepte benötigen hier auch die Möglichkeit, die Betreuung durch Kontakt (auch online) individueller zu gestalten und im Falle erheblicher Schwierigkeiten durch z.B. studentische Hilfskräfte zu unterstützen. In der Regel werden Klassenlehrkräfte diesen Unterstützungsbedarf einschätzen können, da sich hier lediglich die auch sonst im schulischen Alltag zeigenden Unterschiede im Lern- und Arbeitsverhalten verstärken.

2. Eigener Lernraum

Ein störungsfreier Lernraum und eine hinreichende Ausstattung mit Lernmitteln sind ebenfalls Voraussetzungen für gelingende Lehr-Lernprozesse. Intrusionen in den Lernraum insbesondere durch Ablenkung können zu einem Konzentrationsverlust und ggf. zu einem vollständigen Abbruch der entsprechenden Lernhandlung führen. Während in der Schule – zumindest unter der Maßgabe eines guten “Classroom-Managements“ (vgl. Evertson & Emmer 2012) – ein weitgehend störungsfreier Lernraum geschaffen werden kann, ist dies im Haushalt der Bezugspersonen unter Pandemiebedingungen nicht immer möglich. Fehlende Rückzugsräume im Haushalt, fehlende technische Ausstattung etwa mit internetfähigen Endgeräten, fehlendes technisches Wissen oder eine zu niedrige Verbindungsgeschwindigkeit können fehlende Grundvoraussetzungen sein. Ungünstige Interaktionsmuster in der familiären Umgebung können die Lehr-Lernprozesse stören und damit die Lernzeit systematisch verkleinern.

Zusätzliche Orte, die durch Pandemierestriktionen nicht genutzt werden können, etwa Büchereien, könnten hier als zusätzliche Lernorte eine Entlastung schaffen. Rechtliche und finanzielle Implikationen von solchen zusätzlichen Lernorten müssten entsprechend geklärt werden.

3. Kognitive Aktivierung

Das Potenzial zur Kognitiven Aktivierung ist eine Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen und zielt darauf, die Lernenden zu einer möglichst aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anzuregen (Klieme & Racokzy 2008). Entsprechende Lehr-Lernprozesse berücksichtigen individuelles Vorwissen und individuelle Interessen so, dass der Lerngegenstand transformiert und dann nachfolgend passend verknüpft werden kann. Diese Transformation hängt eng mit Unter- und Überforderung zusammen: ist gar keine Transformation nötig, so sind die Lernenden unterfordert. Kann die Transformation nicht bewältigt werden, so sind die Lernenden überfordert. Aus Sicht der “zone of proximal development“ (Vygotsky 1978) kommt der Lehrperson hier eine entscheidende Rolle zu: mit ihrer Hilfe kann der Lernende genau diesen nächsten Transformationsschritt bewältigen.

Unter Pandemiebedingung muss die Lehrperson schauen, wie Sie diese Lernbegleitung auch im Fernunterricht organisieren kann. Eine selbstverständliche Lernbegleitung durch die Bezugspersonen benachteiligt bildungsferne Familien systematisch. Hier bedarf es einer individuelleren und

differenzierenden Betreuung und neuer didaktischer Strategien, wie die Lehrkraft ein Feedback über die kognitive Aktivierung und die inhaltliche Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bekommen kann.

4. Soziale Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit ist gemäß der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Decy 2000) ein wichtiges Grundbedürfnis für die Ausprägung der intrinsischen Motivation und sollte in schulischen Bildungsprozessen konsequent berücksichtigt werden. Eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verbessert etwa das Klassenklima und führt zu geringerem Störverhalten im Klassenraum (vgl. Cornelius-White 2007; Bolz, Wittrock & Koglin 2019).

Unter Pandemiebedingungen wird die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf die Probe gestellt. Allein schon durch die Seltenheit von Begegnungen fühlen sich die Lernenden möglicherweise nicht mehr gesehen und ernst genommen. Allerdings kann angenommen werden, dass hierbei nicht die Gesamtzeit die entscheidende Rolle spielt. Viel wichtiger sind eine gewisse Regelmäßigkeit und die Frequenz der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden. Für das Gefühl der sozialen Eingebundenheit sind kurze regelmäßige Begegnungen wichtiger als seltene aber dafür längere Treffen (vgl. Martens 2019). Eine besondere Herausforderung unter den pandemischen Bedingungen sind neue Kennenlernphasen sowohl für die Lehrenden-Lernenden-Beziehung als auch für das Kennenlernen von Peers untereinander (vergleiche nächster Abschnitt). Hierfür muss unter Pandemiebedingungen mehr Zeit investiert werden als üblich und das Kennenlernen sollte durch zwanglose Begegnungen ergänzt werden, die nicht unter einem leistungsthematischen Primat stehen. Selbst in vollständigen Home-Schooling-Phasen kann hierbei das Gespräch (in Kleingruppen-Chats) und das gemeinsame Spiel eine wichtige Funktion übernehmen. Eine besondere Rolle kommt der wahrgenommenen sozial-emotionalen Unterstützung zu, insbesondere bei der Bewältigung von Misserfolgen und anderen emotionalen Krisensituationen (vgl. Sommer & Fydrich 1989). Vermutlich werden soziale Unterstützungsprozesse unter Pandemiebedingungen enorm erschwert, insbesondere, weil emotionale Notlagen von Schülerinnen und Schülern nicht mehr direkt in der Schule erkannt werden können.

5. Feedback geben

Die Fokussierung auf die eigentlichen Ziele von Lehr-Lernprozessen wird optimal durch das formative Assessment (Black & Wiliam 1998, 2009) unterstützt. Die Lehrperson gibt den Lernenden ein lernbegleitendes, qualitatives Feedback zum Lernfortschritt und schafft damit die Grundlage für das eigenverantwortliche Lernen und ermöglicht die Fokussierung der Lernenden auf die Erfolgskriterien des Lehr-Lernprozesses. Vor allem ein prozessorientiertes Feedback zum Lernfortschritt erweist sich als besonders effektiv (vgl. etwa Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme 2014). Im praktischen Schulalltag ist besonders wichtig, dass das Feedback zeitnah zu den eigentlichen Lernprozessen und kontinuierlich erfolgt. Die durch die Lehrkraft gesammelten Informationen können gleichzeitig genutzt werden, die Lehr-Lernprozesse adaptiv anzupassen (vgl. Klieme & Warwas 2011).

Ist das Formative Assessment bereits im Präsenzunterricht etabliert, lassen sich entsprechende Formen auch in den Distanzunterricht übertragen, etwa kann aus der Portfolio-Arbeit ein E-Portfolio werden.

6. Feedback holen

Für eine angemessene und vor allem adaptive Steuerung der Lehr-Lernprozesse ist es wichtig sich an den Lernenden zu orientieren: sich beispielsweise ein Feedback darüber zu holen, ob ein Arbeitsauftrag verstanden wurde, welche Verständnisprobleme auftreten, wie schnell das Arbeitstempo ist und wann die entsprechenden Arbeitsziele erreicht werden.

Im Präsenzunterricht reicht der versierten Lehrkraft oft ein Blick in die Gesichter der Schülerinnen und Schüler, um eine grobe Orientierung zu erlangen. Im digitalen Unterricht muss das Einholen von Feedback systematischer und vor allem kleinschrittiger organisiert werden. Alle Phasen des Lehr-Lernprozesses müssen der Lehrperson transparent sein.

Im besten Falle sind solche Möglichkeiten, sich die entsprechenden Informationen zu holen, in die digitale Lernplattform eingebaut. Dies können sowohl Verhaltensdaten (Learning Analytics) sein als auch Feedback durch die Lernenden. Alternativ sollten additive Services genutzt werden, um die entsprechenden Informationen einzuholen

7. Selbstreguliertes Lernen unterstützen.

Sind die Anforderungen 1–6 erfüllt, dann werden individualisierte Lernprozesse ermöglicht, die auch im digitalen Unterricht erfolgen können. Gleichzeitig ist dann damit die Grundlage für das selbstregulierte Lernen gelegt. Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. Martens 2012; Metzger, Schulmeister & Martens, 2012; Martens & Metzger, 2017) wirkt dann motivierend für eine nachfolgende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden. Diese Selbststeuerung kann durch ein motivationales Design weiter unterstützt werden, dass z.B. eine Auswahl an Lernthemen und Lernmethoden zulässt. Systematische Reflexionsangebote, etwa durch Lerntagebücher, können die Selbstregulation weiter verbessern (vgl. nächsten Abschnitt dieses Beitrages).

Zwischenfazit zu den Lehr-Lernprozessen

Nach dieser Aufschlüsselung der relevanten Lehr-Lernprozesse aus Sicht der Bildungsforschung wird deutlich, dass es in dieser Pandemie nicht darum gehen kann, ob Schulen offen oder geschlossen sind, ob Schulen im Wechsel- oder Hybrid-Betrieb betrieben werden. Es geht darum, ob schulische Bildung so organisiert werden kann, dass Lehr-Lernprozesse gut gelingen. können. Für viele Prozesse gibt es etwa auch im Distanzunterricht gute und praktikable Möglichkeiten, viele dieser Prozesse werden unter Pandemiebedingungen auch im Präsenzunterricht beeinträchtigt und setzten sich nicht ganz normal fort. Gerade auch Quarantänephase, viele Krankheitsfehltag bei Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften (weil jede kleine Symptombildung sofort einen Fehltag erzeugt) sowie eine Reihe der notwendigen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung des Präsenzbetriebes wie z.B. ein strenges Kohortierungsprinzip, das im Prinzip mit einem Fachlehrersystem kaum vereinbar erscheint (vgl. Baumann 2020a) stören die Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen empfindlich. Insofern stellt die Pandemie das Schulsystem vor technische, organisatorische und vor allem vor didaktische Herausforderungen.

Technische und organisatorische Schwierigkeiten lassen sich mit Kreativität und gutem Willen überwinden. Die Trägheit des Bildungssystems scheint also vor allem eine gewisse Trägheit der Köpfe zu sein. Handlungsrouinen und lieb gewonnene Gewohnheiten müssen neu gedacht werden. Als Belohnung für die Gedankenanstrengung winkt eine schulische Bildung, die den Anforderungen der Pandemie gerecht wird und aus dieser eine neue Flexibilität des Schulsystems insgesamt ableiten könnte.

Berücksichtigung der Bedeutung von pädagogischen Institutionen für sozial-emotionales Lernen

Neben dem fachlichen Lernen und der Förderung kognitiven Kompetenzen finden im schulischen Setting sowohl explizit als auch implizit Prozesse sozial-emotionalen Lernens (SEL) statt (vgl. KMK 2005).

Um diese Prozesse genauer zu beleuchten, liegt mit dem Konzept des sozial-emotionalen Lernens der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004) ein theoretisch fundiertes Rahmenmodell vor, das im wissenschaftlichen Diskurs der letzten 20 Jahre weite Verbreitung gefunden hat (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta 2015; Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020). Des Weiteren deuten vereinzelte Ergebnisse empirischer Studien aus dem deutschen Sprachraum auf die Potenziale des Ansatzes für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen hin (Übersicht z.B. bei Reicher & Matischek-Jauk 2018).

Sozial-emotionales Lernen kann als “process of gaining competencies and intrinsic motivation for emotional self-awareness and self-regulation, for safe and responsible behavior and for assertive, empathic, and skillful social interaction” (Schwab & Elias, 2015, S. 95) beschrieben werden. Sozial-emotionales Lernen stellt somit einen aktiven, partizipativen Lernprozess dar, in dem Schülerinnen und Schüler Wissen und Kompetenzen entwickeln, die grundlegend für eine Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen sind. Dieser Prozess wird von den Schüler*innen in vielfältigen impliziten und expliziten Lerngelegenheiten aktiv mitgestaltet (Reicher & Matischek-Jauk 2018). Sie sind Mitgestalter*innen ihrer Lernerfahrungen.

Eingebettet sind die Prozesse des sozial-emotionalen Lernens dabei in formelle, informelle und non-formale Kontexte, die sowohl einer personen- als auch kontextorientierten Perspektive bei der Förderung bedürfen (Reicher & Matischek-Jauk 2018).

Im Rahmen des sozial-emotionalen Lernens kann zwischen den folgenden fünf zentralen Kompetenzbereichen unterschieden werden (Durlak et al. 2015; Leidig, et al., 2020; Reicher et al. 2018; Schwab & Elias 2015; Zins et al. 2004):

- *Selbstwahrnehmung* (self-awareness) beinhaltet z.B. das Kennen und Wahrnehmen eigener Emotionen, Stärken, Bedarfe und Werte, positive

Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeitserleben sowie das Kennen des Einflusses der eigenen Gedanken und Gefühlen auf das eigene Handeln.

- *Selbstregulation* (self-management) umfasst die Regulation von Emotionen, Gedanken und Handeln (z.B. Emotionsregulation und Stressmanagement, Selbstmotivation, das Setzen von Zielen und die Regulation von Arbeitsprozesse).
- *Fremdwahrnehmung* (social awareness) beinhaltet z.B. Perspektivübernahme, Empathie, das Schätzen von Vielfalt sowie das Respektieren anderer.
- *Beziehungsfertigkeiten* (relationship skills) umfassen Fertigkeiten im Bereich der Kommunikation und Beziehungsgestaltung (z. B. Kooperationsfähigkeit, konstruktive Konfliktbewältigung, Umgang mit Ablehnung, das Suchen und Anbieten von Hilfe).
- *verantwortliche Problemlösekompetenz* (responsible decision-making) ermöglicht das Treffen verantwortlicher Entscheidungen und beinhaltet Fähigkeiten zur Erkennung von Problemen und Situationsanalyse, Problemlösefähigkeiten, persönliche, moralische sowie ethische Verantwortlichkeiten.

Diese Kompetenzbereiche sind eng verknüpft bzw. stimmen überein mit den zentralen Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (s.O.). Sozial-emotionale Lernprozesse erfolgen primär informell, nebenbei und in der Regel unbeabsichtigt ohne gezielte (pädagogische) Intention. In ihrer Entwicklung gewinnen im weiteren Verlauf Bildungsinstitutionen wie z.B. Kindergarten und Schule sowohl aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion (Fend 2006) aber vor allem aufgrund ihrer zeitlichen Dimension in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung (Leidig, et al. 2020). Auch wenn die Prozesse sozial-emotionalen Lernens in Bildungsinstitutionen nicht immer explizit und systematisch berücksichtigt werden, findet sozial-emotionales Lernen permanent statt (Kiper & Mischke 2008).

Im Rahmen der Pandemie stellt sich die Frage, wie dieser Erwerb bzw. die (Weiter-)Entwicklung sozial-emotionaler Schlüsselkompetenzen auch in den unterschiedlichen Szenarien (Home-Schooling, Quarantäne, Hybridmodelle, Präsenzunterricht unter strengen Hygieneauflagen etc.) weiterhin unterstützt und gefördert werden können. Kitas und Schulen kommt vor dem Hintergrund der vorab aufgeführten Erläuterungen dabei eine besondere Aufgabe zu. Bildungsinstitutionen unterstützen die Kompetenzentwicklung sowohl durch die Gestal-

tung der Lernumgebung sowie durch die individuelle Förderung der dargestellten Kompetenzen (Reicher & Matischek-Jauk 2018; Zins et al. 2004).

Insbesondere bei Kindern, die in schwierigen Lebenslagen aufwachsen und “ungünstige” Entwicklungsbedingungen (siehe nachfolgend Absatz zu Familien in besonderen Lebenslagen) erfahren, könnten Bildungsinstitutionen (wie z. B. Kindergarten oder Schule) eine wichtige kompensatorische Funktion – nicht nur in Zeiten der Pandemie – einnehmen.

Die Basis einer gelingenden Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Setting ist eine sichere, fürsorgliche, kooperative sowie partizipativ ausgerichtete Lernumgebung (Zins et al., 2004; Leidig et al. 2020). Diese wird wiederum durch die individuellen sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bedingt (Weissberg et al. 2015; Zins et al. 2004). Das Ziel muss es sein, diese Basis auch im Rahmen der Pandemiebedingungen anzustreben.

Nachfolgend werden erste Ideen für Strategien abgeleitet, wie sozial-emotionales Lernen unter Pandemiebedingungen durch die Bildungsinstitutionen direkt unterstützt werden kann. Dabei liegt der Fokus auf der Gestaltung expliziter Lernprozesse und der Ableitung von Strategien, die gezielt sozial-emotionales Lernen fokussieren. Da sie die Basis für akademische und kognitive Lernprozesse bieten, werden sich ebenfalls einzelne Aspekte mit vorangegangenen Ausführungen zu den Lernprozessen und Lernarrangements überschneiden.

Als grundlegende Strategie gilt es zunächst *Anlässe für sozial-emotionale Lernprozesse* in “Fernunterrichtsstrukturen” wie z. B. Onlineunterricht unabhängig vom Unterrichtsfach zu integrieren. Dabei stellt eine grundlegende Flexibilisierung von Unterricht innerhalb klaren Rahmenstruktur und somit auf der Basis einer guten Klassenführung (Classroom-Management) auch in digitalen Unterrichtsformaten (z.B. Tages- und Wochenpläne transparent absprechen sowie regelmäßige virtuelle Treffen zwischen Lehrkraft und Klasse) eine Basis dar. Die transparente Herleitung klare Zielvorgabe, didaktisch-methodische Strukturierung und eine gute Organisation der Lernaktivitäten nach den oben benannten Tiefenstrukturelementen ist insbesondere für Schülerinnen und Schülern mit schwächeren Lernausgangslagen bedeutsam.

Neben der grundlegenden Berücksichtigung der Fokussierung sozial-emotionaler Lernprozesse bietet insbesondere die explizite Verknüpfung von sozial-emotionalen Lernprozessen und den verschiedenen Unterrichtsfächern (z.B.

Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Sport) besondere Chancen der Gestaltung ganzheitlicher Unterrichtseinheiten. Dies kann über die jeweiligen Inhalte und Methoden des Unterrichts gelingen (siehe weiterführend Themenheft Leidig et al. 2020). So sollten beispielsweise Selbstregulationsstrategien wie Selbstbeobachtung, Selbstinstruktion, Selbsteinschätzung und *“Ziele setzen können”* sinnvoll im Fachunterricht (online sowie in Präsenz) anhand konkreter Inhalte erarbeitet und eingeübt werden.

Varianten kooperativen Lernens (z.B. peer learning/ tutoring, Gruppenpuzzle, Bildung homogener und heterogener Lerngruppen) sind unabhängig von den aktuellen schulischen Bedingungen essenzielle schulische Interaktionsformate und nehmen einen signifikanten Einfluss auf Lernerfolg sowie sozial-emotionale Kompetenzen (z.B. Bowman-Perrot, Davis, Vannest & Williams 2013; Kaya, Blake & Chan 2015; Slavin 1995; 2009).

Auch oder vielleicht gerade bei der Gestaltung des *“Fernunterrichts”* oder im Kontext des sogenannten Wechselmodells sollten und können *kooperative Lernformate* (sowohl synchron als auch asynchron) geschaffen werden. Dies kann entweder digital in Kleingruppen/ Tandems oder in Präsenz in Tandems zwischen den Mitschülern erfolgen. Einzelne Elemente des Konzeptes *“Collaborative Classroom”* (Tinzmann, Jones, Fennimore et al. 1990), dass sich u.a. durch Interaktion und selbstbestimmten Lernen auszeichnet, könnten einen Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung kooperativer Lernstrukturen bieten.

Prozesse sozial-emotionalen Lernens sind sowohl implizit als auch explizit in unterschiedlichen Spielsituationen verortbar. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des *“Fern- bzw. Onlineunterrichts”* bieten Ansätze wie *Gamification bzw. Elemente des gamebased learning* (z.B. Barth & Ganguin 2018; Gerlicher & Jordine 2018; Deterding, Khaled, Nacke & Dixon 2011; sowie eigenständige Methode zum spielerischen Lernen die Chance, die Gestaltung sozial-emotionaler Lernprozesse in unterschiedliche Unterrichtsformate zu implementieren. Neben der *“klassischen”* Integration in den Unterrichtsverlauf in synchroner Form könnte im Rahmen asynchroner Lernformate Apps ergänzend hinzugezogen werden.

Auch didaktische Elemente eines *inverted bzw. flipped Classroom* (*“Konzept des umgedrehten Unterrichts”*; Hoa 2016; Kim et al. 2014) können unter Pandemiebedingungen hilfreiche Aspekte der Unterrichtsgestaltung darstellen und zum selbstbestimmten Lernen beitragen (siehe ausführlich z.B. Werner, Ebel, Spannagel & Bayer 2018). In der Grundkonzeption wird die traditionelle Vermittlung von Lerninhalten durch die Lehrkraft zu Beginn eines Unterrichtsthemas mit der Übungs- und Vertiefungsphase vertauscht und so mehr

Raum für interaktive Zusammenarbeit gegeben. In diesem Lern-Lehr-Konzept erfolgt die Wissensaneignung im Rahmen des Zur-Verfügungs-Stellens multimedialen Online-Materials und der individuellen Bearbeitung und somit selbstständig durch die Schülerinnen und Schüler (Out-of Class; vgl. Baumann 2020a). Die zeitlich darauf aufbauende Unterrichtsphase erfolgt dann gemeinsam mit der Lehrkraft (entweder in Präsenz bei Mischmodellen oder Online gemeinsam mit der ganzen Klasse) um eine gemeinsame, vertiefende und interaktive Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen (Werner et al. 2018).

Darüber hinaus sollten Möglichkeiten zur Projektarbeit in den digitalen Formaten geschaffen werden (siehe dazu ausführlich Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster 2020) und digitale Tools für die Planung und Erarbeitung der einzelnen Projektphasen genutzt werden (z.B. Podcasts, Videoclips).

Grundsätzlich gilt bei allen Formaten die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schülern Raum zu geben, um die psychosoziale Entwicklung zu unterstützen und Motivation und das Selbstkonzept zu fördern.

Die Planung, Implementation, Gestaltung und Reflexion der dargestellten Impulse in den schulischen Alltag hängen u.a. von den zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie den Kompetenzen des pädagogischen Personals ab. Somit muss das Wissen über und die Implementation von handlungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen (wie z.B. SEL) in den Unterricht unter Pandemiebedingungen in die Fort- und Weiterbildung und somit Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften Berücksichtigung finden.

Unabhängig von den dargestellten Aspekten sollte ein enger Wechsel zwischen "Distance-Learning" und Präsenzunterricht gegenüber langgestreckten Präsenz- und häuslichen Phasen fokussiert werden, u.a. um den Bezug zur Lerngruppe kontinuierlich aufrechterhalten. Dies gilt insbesondere für den Primarbereich.

Die dargestellten Strategien stellen einen ersten übergeordneten Impuls dar, der sicher durch weiterführende Aspekte ergänzt werden kann. Des Weiteren müssen die jeweiligen Aspekte an die jeweilige Alters- bzw. Entwicklungsstufe des jungen Menschen angepasst werden. Es geht darüber hinaus auch nicht darum alle Möglichkeiten in voller Breite auszuschöpfen, sondern – wie auch im "normalen" Präsenzunterricht in – individuell vor dem Hintergrund der jeweiligen Lerngruppe den Unterricht zu gestalten. Neben diesen ist den Autoren bewusst, dass die Bearbeitung von schulischen Aufgaben im häuslichen Umfeld in den meisten Fällen von der elterlichen Unterstützung abhängt. So sind es nicht nur die Hausaufgaben, die im Zuge der Pandemie und der damit im Zusammenhang

stehenden Schulschließungen, bei denen es elterliche Unterstützung bedarf (obwohl diese im klassischen Sinne so angelegt sein sollte, dass Schüler*innen sie selbstständig bearbeiten können), sondern ebenfalls schulische Aufgaben die darüber hinausgehen. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sehen sich nicht nur aufgrund der eigenen Belastungen durch die Pandemie (z.B. Vereinbarung von Home-Office und Home-Schooling) vor besondere Herausforderung gestellt. Auch hier möchten wir den Einfluss sowie die Möglichkeiten schulischen Bildungsinstitutionen unterstreichen. Somit gilt es die schulischen Aufgaben didaktisch-pädagogisch so aufzubereiten und zu begleiten, dass sie bewältigbar sind (siehe dazu ausführlich Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer 2020)

Optimale Lehr-Lernprozesse aus Sicht der empirischen Bildungsforschung	Disruptive Folgen bei Vernachlässigung der entsprechenden Lehr-Lernprozesse	Positive Beispiele für die Berücksichtigung der Lehr-Lernprozesse im (digitalen) Unterricht
Zeitliche Rhythmisierung. Eine notwendige Voraussetzung für das Lernen ist eine ausreichende Lernzeit	Vertiefende Wissenslücken. Durch fehlende Lernzeit entstandene Wissenslücken können sich schnell weiter vertiefen (Schereneffekt), insbesondere bei 7G-Unterricht.	Zeitfenster einplanen. Z.B. gemeinsamer Unterrichtsbeginn und -ende sowie definierte Lernzeiten können mögliche Zeitfenster vergrößern. Tages- und Wochenpläne in den Distanzunterricht integrieren und transparent absprechen. Sowohl synchron als auch asynchron Lernformate schaffen. Zusätzliche Unterstützung von bedürftigen Familien mit kompensatorischen Beratungs- oder Instruktionsangeboten. Kollaboratives Arbeiten in Kleingruppen kann die zeitliche Strukturierung systematisch unterstützen.
Eigener Lernraum. Ein störungsfreier Lernraum und (technische) Lernmittel müssen in der Schule und zu Hause gewährleistet werden.	Ablenkung. Durch andauernde Störungen wird die Lernhandlung immer wieder abgebrochen. Insbesondere Lernende mit geringer Konzentrationsfähigkeit werden abgelenkt.	Lernraum bereitstellen. Bei sozial benachteiligten Familien muss die Einrichtung der häusliche Lernraum besonders gefördert oder ggf. extern bereitgestellt werden.
Kognitive Aktivierung. Fokussierung auf verständnisorientierte Lernziele, Anschluss an Interessen und Vorwissen, Vermiedung von Unter- und Überforderung; Lernen in der "Zone of Proximal Development".	Flache Verarbeitung. Sowohl kognitive Unter- wie Überforderung kann in eine verflachte Verarbeitung resultieren, die den Lernfortschritt ausbremst. Unterforderung löst Langeweile aus und bremst die Lernmotivation. Überforderung löst Ängste und möglicherweise nachfolgende Reaktanz aus und verhindert eine tiefe Verarbeitung der Lerninhalte.	Persönliche Interaktion. Die persönliche Interaktionszeit mit der Lehrperson sollte vor allem für herausfordernde Aufgaben und Fragen sowie deren Klärung genutzt werden. Der entsprechende Freiraum kann durch digitale Lehr-Lernszenarien geschaffen werden, etwa dem Flipped Classroom. Weitere Freiräume für Lehrkräfte können durch zusätzliche Betreuungskräfte, kollaborative Arbeitsformen und der systematischen Entwicklung von Open Educational Resources geschaffen werden.
Soziale Eingebundenheit. Lehrkraft bietet Wertschätzung sowie sozial-emotionale Unterstützung an und sorgt für insgesamt ein förderliches Klassenklima.	Sinkende intrinsische Motivation. Wenn das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht erfüllt werden kann, sinkt insbesondere die intrinsische Motivation. Lernprozesse werden dann anstrengend oder erst gar nicht begonnen.	Kontakt halten. Regelmäßiges Kontakt halten der Lehrenden mit den Lernenden ist besonders wichtig. Lieber kurze und hochfrequente Kontaktaufnahme als lang und selten.
Feedback geben. Die Lehrkräfte sollten ein lernbegleitendes qualitatives Feedback zum Lernfortschritt geben; individuell und zeitnah (Formatives Assessment).	Fehlende Kompetenzorientierung. Ohne eine Zielsetzung kann auch eine gute gemeintele Lernhandlung nicht den gewünschten Kompetenzzuwachs sichern. Dies gilt besonders für Mindestkompetenzen, etwa Lesen, Schreiben oder Rechnen.	Feedback diversifizieren. Unter den Bedingungen des Fern- und Hybridunterrichts sollten die Feedbacks diversifiziert werden. Kurzfristiges und mündliches Feedback sollte ggf. auf verschiedene digitale Kanäle verteilt werden, etwa wenn die primäre Lernplattform nur begrenzte Feedbackmöglichkeiten bereit hält. Feedback durch die Lehrkraft kann durch Peerfeedback ergänzt werden.

Feedback holen. Die Lehrkräfte sollten sich kontinuierlich Feedback holen und ihren Unterricht entsprechend an die Bedürfnisse der Schüler:innen und Schüler adaptieren.	Fehlende Passung des Unterrichts. Ohne eine laufende Nachsteuerung durch einholen von Feedback, können Lernprozesse nicht funktionieren. Es scheitert besonders dann, wenn (bisher) funktionierende Unterrichtskonzepte ohne Anpassung auf die Pandemiebedingungen übertragen werden.	Feedback systematisieren. Im Fernunterricht sollten alle Lernschritte durch entsprechendes Feedback der Lernenden abgesichert werden und eine entsprechende Mikroadaptation des Unterrichts vorgenommen werden.
Selbstreguliertes Lernen unterstützen. Auswahl von Lernthemen und Lernmethoden anbieten und die Selbstregulation durch systematische Reflexionsangebote wie etwa Lerntagebücher unterstützen (Self-regulated Learning).	Lernvermeidung. Gerade unter Pandemiebedingungen ist ein höherer Anteil an Selbststeuerung notwendig. Ansonsten werden die Lernenden mit wenig Motivation Anstrengungen vermeiden. Dies verhindert insbesondere die Bewältigung von anspruchsvollen und/oder Lernaufgaben.	Lerninteressen fördern. Insbesondere in der Pandemie muss die Lehrkraft die Umwandlung von Lebensinteressen in Lerninteressen systematisch fördern, etwa durch eine Auswahl von Lernthemen. Dies kann durch individuelle Lernmethoden und digitale Reflexionsmöglichkeiten, etwa durch E-Lerntagebücher weiter unterstützt werden.
Sozial-emotionale Lernprozesse explizit unterstützen. Verknüpfung sozial-emotionaler Lernprozesse mit dem Fachunterricht sowie explizite Förderung der Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Fremdwahrnehmung, Beziehungsfähigkeiten sowie Problemlösekompetenzen.	Entwicklungsrelevante Schlüsselkompetenzen, die i.d.R. im schulischen Setting vor allem implizit (und informell) gefördert werden, können sich auf den Schultoflg auswirken und stehen für die Bewältigung zukünftiger Entwicklungsaufgaben nicht zur Verfügung bzw. sind beeinträchtigt (insbesondere bei jungen Menschen mit psychosozialen Problemlagen).	Sichere, fürsorgliche, kooperative sowie partizipativ ausgerichtete Lernumgebung ermöglichen. z.B. kooperative Lernformate in die Gestaltung des "Fernunterrichts" oder im Kontext des sogenannten Wechselmodells integrieren (z.B. peer learning, Bildung homogener und heterogener Lerngruppen). z.B. selbstbestimmtes Lernen fördern. Bestehende didaktisch-methodische Konzepte des Distanzlernens (z.B. Collaborative Classroom) sowie spielerische Lernelemente (Gamification, ggf. ergänzt durch Apps) in Unterrichtsformate implementieren.
Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften zur Schulentwicklung sowie der Förderung von Lehr-Lernprozessen unter Pandemiebedingungen.	Stagnation statt Innovation auf Schulentwicklungs- und Professionalisierungsebene. Wenn weiterhin immer nur auf die aktuelle Dynamik reagiert wird, ist die Gestaltung förderlicher Lehr-Lernprozesse sowie die Gewährleistung des Rechts auf Bildung für junge Menschen unter Pandemiebedingungen beeinträchtigt.	Proaktive und langfristige Strukturen in schulische Prozesse unter Pandemiebedingungen integrieren. Bildung von kollegialer Kooperationsstrukturen (z.B. schulinternen Arbeitsgruppen) zu schulischen Herausforderungen. Fort- und Weiterbildungsangebote z.B. zu den Themenschwerpunkten Distanzlernen, digitale Lernformen, Schulentwicklung unter Pandemiebedingungen sowie Umsetzung von Hygienemaßnahmen.

Abbildung 8: Lehr-Lernprozesse unter Pandemiebedingungen

Zielperspektiven als Bestandteil eines bedürfnisorientierten Pandemiemanagements

Ein wesentlicher, innovativer und den Bedürfnissystemen des Menschen entsprechender Aspekt ist das Setzen positiver Ziele zur Steigerung der Resilienz und positiven Kohärenz (Schmitz 2010). So erscheint es wesentlich, neben all den Einschränkungen, Regelungen und immer wiederkehrenden Eingriffen in das Alltagsleben auch positive Ziele und Anreize zu setzen, auf welche sich Betroffene einerseits freuen können und die andererseits, eben auch der Erholung und Regeneration dienen. Die Kommunikation des Pandemiemanagements bedarf dringend eines positiv besetzten Narrativs (Baumann, Beier, Brinkmann et al. 2021). Hierzu scheinen folgende Schritte bedeutsam zu sein:

- Stecken klarer Ziele, verbunden mit einer deutlichen und transparenten Kommunikation, wie dann erreichte Zielzustände auch gehalten werden können (Teststrategie, Ausbruchsmanagement etc.). Dies kann zu mehr Sicherheit führen.
- Positive Berichterstattung sowohl in den Medien als auch in Stellungnahmen und Erklärungen von Politiker*innen über Regionen und Orte, die niedrige Inzidenzen halten oder besondere Projekte oder besonderes Engagement zum Pandemiemanagement aufbringen.
- Regionale Anreizsysteme (nicht nur "Lockerungen", sondern auch aktive Bonus-Systeme), wenn die Inzidenz in einer bestimmten Region durch besonderes Engagement der Bürger*innen gehalten wird. Hierbei sind besonders auch Kinder und Jugendliche mit zu berücksichtigen (z.B. durch Preise für besondere Projekte in Kitas und Schulen, um Infektionen zu verhindern).
- Partizipation gerade von Familien an Entscheidungen, welche Lockerungen bei Erreichen niedriger Inzidenzen besondere Priorität haben (es kann regional sehr unterschiedlich sein, ob Eltern und Kinder die Präsenz in der Schule oder z.B. bestimmte Freizeit- oder Einkaufsmöglichkeiten bevorzugen würden). Hierbei sind die bekannten Evidenzen und Modellierungen bezüglich unterschiedlicher Maßnahmen natürlich zu berücksichtigen und abzuwägen (Haug et al 2020).
- Lehrkräfte können mit Schüler*innen individuelle Lernziele (gemeinsame Ziele! Partizipativ!) vereinbaren für Zeiten, die nicht im vollen Präsenzunterricht abgehalten werden oder in denen außerhalb des Unterrichtsgeschehens starke Einschränkungen gelten. Nach dieser Phase wird unter

allen Schüler*innen, die ihre Ziele erreicht haben, eine Verlosung mit attraktiven Preisen oder Gutscheinen veranstaltet.

- Positive Ziele und Anreize für die Zeit, wenn die Pandemie durch die Kombination aus Impfstrategie (und/ oder neuer Medikamente?) und dem Einsatz der Non-Pharmaceutical Interventions soweit in den Griff bekommen wurde, dass soziale Events wieder möglich sind. Dabei können direkt in unterschiedlichen Altersgruppen Wettbewerbe und Ausschreibungen für gute Ideen veranstaltet werden, sodass die Bürger*innen und insbesondere Kinder und Jugendliche schon während der Phasen empfindlicher Einschnitte aktiv auf diese positiven Ziele hinarbeiten.
- Möglichkeiten zusätzlichen Entlastungsurlaubs nach den harten Phasen der Pandemie, um wieder Kraft zu schöpfen. Zur Stärkung der besonders belasteten Branchen können auch Restaurantbesuche, Theater- und Kinoveranstaltungen oder Konzerte gesponsert werden, die für bestimmte Zielgruppen dann bereitgestellt werden (z.B. über Gutscheinsysteme).

Es scheint wichtig, dass Pandemiemanagement nicht immer nur als akutes Krisenmanagement zu begreifen, sondern mit positiven Aspekten zu verknüpfen und zu gestalten.

Zusammenfassung

Was unsere Analyse kindlicher Entwicklung, Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen mehr als deutlich gezeigt hat: Ein Pandemiemanagement, dass sich an diesen Faktoren priorisierend orientiert, beschränkt sich nicht auf die Frage, ob Schulen und Kitas geöffnet bleiben oder nicht. Im Gegenteil ist mehr Flexibilität in den Maßnahmen abhängig vom konkreten Pandemieverlauf und den Empfehlungen medizinischer Experten zu fordern.

Gleichzeitig ist es die Aufgabe der Erwachsenen-Generation, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, um der jungen Generation der Kinder und Jugendlichen eine unbeschadete Entwicklung trotz der Pandemie zu ermöglichen. Hierfür werden die Erwachsenen stärkere Einschränkungen hinnehmen müssen, um diese Spielräume für Kinder und Jugendliche zu erhalten. Aus einer entwicklungswissenschaftlichen Perspektive heraus sind bestimmte Faktoren aber unabdingbar für das

Aufwachsen auch während einer Pandemie, und diese Aspekte wären – so hat es dieser Beitrag gezeigt – gesellschaftlich wie auch politisch herstellbar, wenn wirklich eine Priorität auf dem Schutz und dem Wohle von Kindern und Jugendlichen liegen würde. “Glaubenskriege”, “Ideologien”, “Wahlkampf” und “Datenschlachten” sollten dabei keinen Platz haben. Stattdessen müssen Konzepte – und wir meinen wirklich: Konzepte – entwickelt werden, wie in unterschiedlichen Pandemieszenarien Kindeswohl, Kinderschutz und Partizipation/ Inklusion in allen gesellschaftlichen Kernbereichen hergestellt werden können.

Zum Abschluss betonten wir ausdrücklich: Ein an diesen Kriterien orientiertes Pandemiemanagement deckt einen Teilbereich des komplexen Phänomens ab. Selbstverständlich schließen wir uns Forderungen nach besseren Konzepten zum Schutz von Risikogruppen, allen voran der älteren Generation, an. Auch hier gibt es einige psychosoziale Aspekte zu berücksichtigen, z.B. das Einsamkeit für diese Gruppe ein extrem hohes Risiko darstellt und das die Vorstellung, dass Menschen in lebensbedrohlichen Gesundheitszuständen in manchen Phasen der Pandemie keinen Besuch empfangen durften/dürfen, schier unerträglich scheint. Da dies aber nicht unserer Expertise entspricht, werden wir uns dazu nicht äußern und bleiben dabei, einen neuen Fokus für das Pandemiemanagement zu fordern, der die Bedürfnisse junger Menschen in den Blick nimmt.

Literatur

Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G. & Zilibotti, F. (2020). When the Great Equalizer Shuts down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Time. Cowles Foundation Discussion Papers 2586. <https://elischolar.library.yale.edu/cowles-discussion-paper-series/2586>

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Alber, J., Kaiser, S. & Schulze, G.C. (2018). Die Person-Umfeld-Analyse in der Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim. Doi: <https://dx.doi.org/10.18442/120>

Bachmann, S. (2014). Die Situation von Eltern chronisch kranker Kinder. Bern: Hans Huber Verlag.

Baumann, M. (2007). Emotion und Interaktion im Kontext (neuro-) wissenschaftlicher Forschung. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover Doi: <https://doi.org/10.15488/6837>

Baumann, M. (2020a). Pädagogische Implikationen für eine sichere, balancierte Strategie der Öffnung von Kitas und Schulen unter den Bedingungen der Corona-Pandemie. <https://www.socialnet.de/materialien/29094.php>

Baumann, M. (2020b). Familiäre Gewalt in der Corona-Zeit - Entwurf eines empirisch fundierten Modells dynamischer Risiko- und Ressourcenfaktoren. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (18) 3/2020, 233-250.

Baumann, M. (2020c). Der "familiendynamische Fußabdruck" der Pandemie. In: Stimme der Familie (67) 5/2020, 11-14.

Baumann, M. (2020d). Gewalt – Ein Thema für die Jugendhilfe. In: Corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen, 28-30.

Baumann, M., Beier, M., Brinkmann, M., Bude, H., Fuest, C., Feldner, D., Hallek, M., Kickbusch, I., Mayer, M., Meyer-Hermann, M., Peichl, A., Rosert, E. &

- Schneider, M. (2021). Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. Zeit Online, 18.02.2021. [Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2 1.0-1 \(zeit.de\)](#) (Abruf: 20.01.2021)
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. (Ver-) Störenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim: Beltz Verlag (im Druck).
- Barth, R. & Ganguin, S. (2018). Mobile Gamification. In: de Witt, C. & Gloerfeld, C. (Hrsg.). Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, 529-543.
- Beblavý, M., Baiocco, S., Kilhoffer, Z., Akgüç, M., & Jacquot, M. (2019). Index of Readiness for Digital Lifelong Learning Changing How Europeans Upgrade Their Skills FINAL REPORT NOVEMBER 2019.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990). Riskante Chancen – Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen. Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hg.). Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 7-19.
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (2020). Cyberlife III - Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern (Folgestudie von 2013 und 2017). Karlsruhe: Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing e.V. https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/Cyberlife_Studie_2020_END1_1_.pdf (Abruf: 08.01.2020)
- Bindel, R.W. (2006): Sprachmodelle. Verfügbar unter: www.rolfbindel.de; letzter Abruf: Dez. 2020.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik (70), 560–571.

Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175-192.

Bowlby, J. (1969): Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim: Beltz Verlag.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & F. Waters, (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial NO. 209), 3-35.

Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health*, 11, 237-252.

Bretherton, I. & Munholland, K. (2018). Internal working model in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 63- 90). New York: The Guilford Press.

Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In: *The Lancet* (395), 912-920. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Chung, H.L. & Steinberg, L. (2006). Relations Between Neighborhood Factors, Parenting Behaviors, Peer Deviance, and Delinquency Among Serious Juvenile Offenders. *Developmental Psychology* (42) 2/2006, 319-331.

Chung, G., Lanier, P. & Wong, P.Y.J. (2020). Mediating Effects of Parental Stress on Harsh Parenting and Parent-Child Relationship during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Singapore. In: *Journal of Family Violence* (35). Doi: <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00200-1>

Conteras, L. & Cario, M.d.C. (2016). Child-to-parent violence: The role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context* (8), 43-50. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.03.003>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

Damasio, A.R. (2017). *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur*. München: Siedler Verlag.

Davis, P., Evans, C., Kanthimathinathan, H.K., Lillie, J., Brierley, J., Waters, G., Johnson, M., Griffiths, B., du Pré, P., Mohammad, Z., Deep, A., Playfor, S., Singh, D., Inwald, D., Jardine, M., Ross, O., Shetty, N., Worrall, M., Sinha, R., Koul, A., Whittaker, E., Vyas, H., Scholefield, B.R. & Ramnarayan, P. (2020). Intensive care admissions of children with paediatric inflammatory multisystem syndrome temporally associated with SARS-CoV-2 (PIMS-TS) in the UK: a multicentre observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30215-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30215-7)

Dehning, J., Zierenberg, J., Spitzner, F.P., Wibral, M., Neto, J.P., Wilczek, M. & Priesemann, V. (2020): Inferring change points in the spread of COVID-19 reveals the effectiveness of interventions. In: *Science*, Doi: <http://doi.org/10.1126/science.abb9789>

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. Paper CHI, Vancouver Canada.

Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. & Cellini, N. (2020): The interplay between mother's and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. Doi: <http://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>

Diorio, C., McNerney, K.O., Lambert, M., Paessler, M. Anderson, E.M., Henrickson, S.E., Chase, J., Liebling, E.J., Burudpakdee, C., Lee, J.H., Balamuth, F.B., Blatz, A.M., Chiotos, K., Fitzgerald, J.C., Giglia, T.M., Gollomp, K., John, A.R.O., Jasen, C., Leng, T., Petrosa, W., Vella, L.A., Witmer, C., Sullivan, K.E., Laskin, B.L., Hensley, S.E., Bassiri, H., Behrens, E.M., & Teachey D.T. (2020). Evidence of thrombotic microangiopathy in children with SARS-CoV-2 across the spectrum of clinical presentations. In: *Blood Advances* (4) 23, 6051-6063. Doi: <https://doi.org/10.1182/bloodadvances.2020003471>

Dornes, M. (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (2015). Handbook of Social and Emotional Learning. New York: Guilford Press.

Eckert, A. (2007). Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. In: Behinderte Menschen (30) 1/2007, 40-53.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). Classroom Management for elementary teachers (9th. ed.). New Jersey: Pearson.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). *„Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Beiheft 16 der Zeitschrift Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 136–152.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2015). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett Kotta.

Garnder, M. & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. In: Developmental Psychology (41) 4/2005, 625-635. Doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>

Gerlicher, A. & Jordine, T. (2018). Mobile Learning und Mobile Game-based Learning. In: de Witt, C. & Gloerfeld, C. (Hrsg.). Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, 161-176.

Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A.C. & Rapoport, J.L. (1999): Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. In: nature neuroscience (2) 10/1999, 861-863. Doi: <https://doi.org/10.1038/13158>

Graber, K.M., Byrne, E.M., Goodacre, E.J., Kirby, N., Kulkarni, K., O’Farrelly, C. & Ramchandani, P.G. (in press). A rapid review of the impact of quarantine and

restricted environments on children's play and the role of play in children's health. *Child Care Health Development* (47) 2021.

Groos, T. & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.

Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.

Haug, N., Geyrhofer, L., Londei, A., Dervic, E., Desvars-Larrive, A., Loreto, V., Pinior, B., Thurner, S. & Klimek, P. (2020). Ranking the effectiveness of worldwide COVID-19 government interventions. In: *Nature human behavior* (4), 1303-1312. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41562-020-01009-0>

Havighurst, R.J. (1953). *Development and Education*. New York: Longmans.

Hänze, M. (2008). Was bringen kooperative Lernformen? Ergebnisse aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*. Friedrich Jahresheft XXVI 2008. Seelze: Friedrich Verlag, 24-25.

Heald-Sargent, T., Muller, W.J., Zheng, X., Rippe, J., Patel, A.B. & Kociolek, L.K. (2020). Age-Related Differences in Nasopharyngeal Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) Levels in Patients With Mild to Moderate Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). In: *JAMA Pediatric* (174) 9/2020, 902-903. Doi: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3651>

Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik* (Themenheft 2), 34-37.

Henssler, J., Stock, F., Boheme, J.v., Walter, H., Heinz, A. & Brandt, L. (2020). Mental health effects of infection containment strategies: quarantine and isolation - a systematic review and meta-analysis. *European Archives of Psychiatry and clinical Neuroscience* (270). Doi: <http://doi.org/10.1007/s00406-020-01196-x>

Herz, B. & Haertel, N. (2018). Versuch einer Annäherung an elterliches Zurückhalten und Kindeswohlgefährdung. In: Ricking, H. & Speck, K. (Hg.). *Schulabsentismus und Eltern*. Berlin: Springer VS.

Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303.

Hoehl, S., Kreutzer, E., Schenk, B., Westhaus, S., Foppa, I., Herrmann, E., Ettrich, I., Schaible, A., Rudych, O., Rabenau, H., Berger, A. & Ciesek, S. (2020). Longitudinal testing for respiratory and gastrointestinal shedding of SARS-CoV-2 in day care centres in Hesse, Germany. Results of the SAFE KiDS Study. PrePrint. Doi: <https://doi.org/10.1101/2020.11.02.20223859>

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.

Iben, G. (1996). Armut als Thema in der Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (47) 11/1996, 450-454.

Jing, Q., Liu, M., Fang, L., Yuan, J., Zhang, A., Dean, N.E., Luo, L., Ma, M., Longini, I., Kenah, E., Lu, Y., Jalali, N., Yang, Z. & Yang, Y. (2020). Household secondary attack rate of COVID-19 and associated determinants in Guangzhou, China: a retrospective cohort study. In: *Lancet Infectious Disease* (20), 1041-1050. Doi: [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30471-0](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30471-0)

Jones, T.C., Mühlemann, B., Veith, T., Zuchowski, M., Hofmann, J., Stein, A., Edelmann, A., Cormann, V.M. & Drosten, C. (2020). An analysis of SARS-CoV-2 viral load by patients age. PrePrint. https://virologie-ccm.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc05/virologie-ccm/dateien_upload/Weitere_Dateien/analysis-of-SARS-CoV-2-viral-load-by-patient-age-v2.pdf

Kaya, C., Blake, J. & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 120-129.

Kim, M.K. et al. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37–50.

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Klieme, E. (2020). Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Paper presented at the Vorstellung der TALIS-Videostudie Deutschland 3. Dezember 2020, Online.
<https://cloud.dipf.de/s/2c3bsB8aWApZeJ?path=%2FMathematikunterricht%20im%20internationalen%20Vergleich>.

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 54(2), 222-237.

Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. Zeitschrift für Pädagogik, 57(6), 805-818.

KMK (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand.

Köckeritz, C. & Nowacki, K. (2020). Die Bindungstheorie - Teil 1. In: Zeitschrift für Kindheitsrecht und Jugendhilfe 11/2020, 408-414.

Kohlenrausch, B. & Zucco, A. (2020). Corona trifft Frauen doppelt - weniger Einkommen und mehr Sorgearbeit. In: WSI Policy Brief 40, Mai 2020.

Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In: Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). „Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. Beiheft 16 der Zeitschrift Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 163 - 174.

Kutscher, J. (2010). Krankheit und ihre pädagogische Bedeutung – am Beispiel Epilepsie. In: Baumann, M., Schmitz, C. & Zieger, A. (Hg.). RehaPädagogik, RehaMedizin, Mensch – Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehrden, 292-302.

Laewen, H. (1989). Zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik (35) 6/1989, 869-888.

Langmeyer, A., Guglhörn-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). Kindsein in Zeiten von Corona - Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern. Deutsches Jugendinstitut (Eigenverlag), www.dji.de

Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 71, 148-159.

Leube, K. (1989). Die kompetente Familie. Zur Geschichte der Eltern und ihrer Helfer. In: Hohmeier, J. & Mair, H. (Hg.). Eltern- und Familienarbeit. Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, 14-27.

Leuders, T., & Prediger, S. (2017). Flexibel differenzieren erfordert fachdidaktische Kategorien – Vorschlag eines curricularen Rahmens für künftige und praktizierende Mathematiklehrkräfte. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger, & S. Ruwisch (Eds.), Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung (pp. 29-40). Wiesbaden: Springer.

Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M. & Fosshage, J.L. (2017). Das Selbst und die motivationalen Systeme. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Lingenhöhl, D. (2020). Corona-Krise belastet Kinder überraschend stark. <https://www.spektrum.de/news/corona-krise-belastet-kinder-ueberraschend-stark/1750784> Abruf: 02.09.2020.

Maslow, A.H., Geiger, H. & Maslow, B.G. (1993). The Farther Research of Human Nature. Arkansas, New York: Compass.

Martens, T. (2012). Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In W. Kempf & R. Langeheine (Eds.), Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung (S. 210-229). Berlin: Verlag Irena Regener.

Martens, T., & Metzger, C. (2017). Different Transitions towards Learning at University: Exploring the Heterogeneity of Motivational Processes. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), Higher Education Transitions: Theory and Research. EARLI Book Series "New Perspectives on Learning and Instruction" (pp. 31 - 46). London: Routledge.

- Martens, T. (2019). Promoting Motivational Regulation with a Learning Diary. Paper presented at the EARLI Conference 2019 in Aachen, 12. – 16. 8. 2019.
- Merten, J. (2003). Einführung in die Emotionspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Metzger, C., Schulmeister, R., & Martens, T. (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.7 / Nr.3
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2007): Attachment Patterns in Adulthood: Structure, Dynamics and Change. New York: Guilford Press.
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Blom, A.G., Wenz, A., Rettig, T., Lehrer, R., Krieger, U., Juhl, S., Friedel, S., Fikel, M. & Cornesse, C. (2020): Die Mannheimer Corona-Studie: Schwerpunktbericht zu Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung. Verfügbar: https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/gip/Corona_Studie/2020-04-05_Schwerpunktbericht_Erwerbstaetigkeit_und_Kinderbetreuung.pdf
- Morris, A.M. & Mintz, J.M. (2020). A “No More Wave” strategy for COVID-19 in Canada. In: CMAJ (2020). Doi: <https://doi.org/10.1503/cmaj.202685>
- Munro, A.P.S. & Faust, S.N. (2020a). Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. In: Archives of Diseases in Childhood (105) 7/2020, 618-619.
- Munro, A.P.S. & Faust, S.N. (2020b). COVID-19 in children: current evidence and key questions. In: Current Opinion in Infection Diseases, (33) 6/2020, 540-547. Doi: <https://doi.org/10.1097/QCO.0000000000000690>
- Pressemeldung Europol (2020): Europol-Direktorin in Sorge: Mehr Kindesmissbrauch im Internet. www.zdf.de/nachrichten/panorama/europol-kindesmissbrauch-internet-100.html
- Priesmann, V., Brinkmann, M., Ciesek, S., Cushieri, S., Cypionka, T., Giordano, G., Gurdasani, D., Hanson, C., Hens, N., Iftekar, E., Kelly-Irving, M., Klimek, P., Kretschmar, M., Peichl, A., Perc, M., Sannino, F., Schernhammer, E., Schmidt, A., Staines, A. & Szczurek, E. (2020). Calling for pan-European commitment for rapid and sustained reduction in SARS-CoV-2 infections. In: The Lancet. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32625-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32625-8)

Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kaman, A., Adediji, A., Devine, J., Napp, A., Erhart, M., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. In: Deutsches Ärzteblatt (117) 48/2020, 828-829. Doi: <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>

Reemtsma, J. P. (2008). Die Natur der Gewalt als Problem der Soziologie. In: Rehberg, K.S. (Hrsg.). Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 42-64.

Reicher H., Matischek-Jauk M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In: Huber M. & Krause S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 249-268. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_14

Reiser, H. (1995). Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion. In: Reiser, H. & Lotz, W. (Hg.). Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald Verlag, 125-146.

Roberti, J.W. (2004). A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking. In: Journal of Research in Personality (38), 256-279.

Rothenburg, E.M. (2018). Elternverantwortung im Psychisch-Kranken-Kontext. In: Ricking, H. & Speck, K. (2018). Schulabsentismus und Eltern. Berlin: Springer VS.

Ryan, R. M., & Decy, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.

Schilling, J., Diercke, M., Altmann, D., Haas, W. & Buda, S. (2020). Vorläufige Bewertung der Krankheitsschwere von COVID-19 in Deutschland basierend auf übermittelten Fällen gemäß Infektionsschutzgesetz. In: Epidemiologisches Bulletin 17/ 2020, 3-9. Doi: <https://doi.org/10.25646/6670.2>

Schmitz, C. (2010). Gesund trotz Risikobelastung? Resilienz und Salutogenese – Zwei Konzepte zur Erhaltung und Verbesserung von Gesundheit. In: Baumann, M., Schmitz, C. & Zieger, A. (Hrsg.). RehaPädagogik, RehaMedizin, Mensch – Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 95–107.

Schmitz, C. & Wittrock, M. (2010). Auch Verhalten muss gelesen werden – Behavioral Literacy; In: Zeitschrift für Heilpädagogik (61) 2/ 2010, 51 – 58.

Schnetzer S., Hurrelmann K. (2020): Jugend und Corona: Wie rücksichtsvoll verhalten sich die jungen Generationen? in: Die Studie „Junge Deutsche 2021“. Kempten: DATAJOCKEY.

Schwab, Y. & Elias, M. (2015). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. Sarborne (Eds.). Handbook of classroom management (2. Aufl.) New York: Routledge, 94-115.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. Review of Educational Research, 77(4), 454-499.

Simon, A., Huebner, J., Berner, R., Munro, A.P.S., Exner, M., Huppertz, H. & Walger, P. (2020). Measures to maintain regular operations and prevent outbreaks of SARS-CoV-2 in childcare facilities or schools under pandemic conditions and co-circulation of other respiratory pathogens. In: GMS Hygiene and Infection Control. Doi: <https://doi.org/10.3205/dgkh000357>

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (2009). Educational Psychology. Theory and Practice. 9. ed. Boston: Pearson.

Sommer, G. & Fydrich, T. (1989). Soziale Unterstützung – Diagnostik, Konzepte, F-SOZU Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Speck, O. (2008). System Heilpädagogik; München: Ernst Reinhardt Verlag.

Spitzer, M. (2020). Gesichtsmasken im Unterricht. Vor- und Nachteile der Bedeckung der unteren Gesichtshälfte in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Nervenheilkunde (39), 522-532. Doi: <https://doi.org/10.1055/a-1162-5343>

Steinberg, L. (2000). Crossing Paths - How Your Child's Adolescence Triggers Your Own Crises. New York: Simon & Schuster.

Steinberg, L. (2010). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. In: *Brain and Cognition* (72), 160-164. Doi:

<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.11.003>

Steinberg, L. (2020): Expecting Students to Play It Safe if Colleges Reopen Is a Fantasy. *New York Times*, 15. June 2020.

Steinert, J. & Ebert, C. (2020): Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse.

https://drive.google.com/file/d/19WqpbY9nwMNjdG04_FCqqlfYyLjMbn7y/view

Stengel-Rutkowski, S. (2002). Vom Defekt zur Vielfalt – Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (53) 2/2002, 46 – 55.

Sutterlüty, F. (2003). *Gewaltkarrieren – Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag-

Szagon, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz Verlag.

Taylor, S. (2020): *Die Pandemie als psychologische Herausforderung*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Tinzmann, M.B., Jones, B.F., Fennimore, T.F., Bakker, J., Fine, C. & Pierce, J. (1990). *What Is the Collaborative Classroom?* In: NCREL, Oak Brook, 1990

Tomasello, M. (2018). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Cambridge, London: Harvard University Press

Usher, K., Bhullar, N, Durkin, J., Gyamfi, N. & Jackson, D. (2020): Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. In: *International Journal of Mental Health Nursing* (Australia) 2020. Doi:

<https://doi.org/10.1111/inm.12735>

Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020): COVID-19, school-closure, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet* (5) e243-244. Doi:

[https://doi.org/10.1016/S2468\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468(20)30084-0)

Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.

- Völter-Mahlknecht, S. (2020). New Work - das "Großprojekt Homeoffice" aus arbeitsmedizinischer Sicht. In: Stimme der Familie (67) 5/2020, 8-10.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. null).
- Wachtler, B., Michalski, N., Nowossadeck, E., Diercke, M., Wahrendorf, M., Santos-Hövenner, C., Lampert, T. & Hoebel, J. (2020). Sozioökonomische Ungleichheit und COVID-19 – Eine Übersicht über den internationalen Forschungsstand. In: Journal of Health Monitoring (57) 5/2020, 3-18. Doi: <https://doi.org/10.25646/7058>
- Wagner, L. (2014). Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Kinder- und Jugendmedizin (14) 5/2014, 331-335. Doi: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1629232>
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft (pp. 85-109): Springer.
- Werner, J. Ebel, C. Spannagel, C. & Bayer, S. (2018). Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. In: Werner, J., Ebel, C. Spannagel, C & Bayer, S. (Hrsg.). Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Güterloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. 13 - 18.
- Wilken, E. (1999). Elternarbeit als Empowermentprozess. Seminare für Eltern mit behinderten Kindern. In: Wilken, E., & Vahsen, F. (1999). Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied: Luchterhand Verlag, 106-131.
- Yung, C.F., Kam, K., Nadua, K.D., Chong, C.Y., Hui Tan, N.W., Li, J., Lee, K.P., Chan, Y.H., Thoon, K.C. & Chong Ng, K. (2020). Novel Coronavirus 2019 Transmission Risk in Educational Settings. In: Clinical Infectious Diseases, ciae798. Doi: <https://doi.org/10.1093/cid/ciae794>
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (2004). Building school success on social and emotional learning. New York: Teachers College Press.

Autoren

Professor Dr. phil. habil. **Menno Baumann**, Professor für Intensivpädagogik, Fliegender-Fachhochschule Düsseldorf, Referent, Berater und zertifizierter Sachverständiger für pädagogisch-psychologische Fragestellungen des Familienrechts, Mitglied der COVID-19 Forschungsgruppe „EviPan“ des Netzwerkes Universitätsmedizin in der Arbeitsgruppe „Interdisziplinäre Konzepte und Maßnahmen-Strategien“ sowie des interdisziplinären Arbeitskreises „NoCovid“



Dr. Martin **Andree Berghäuser**, Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin, Neonatologie, Diabetologie und Ernährungsmedizin, Chefarzt der Klinik für Kinderheilkunde des Florence-Nightingale-Krankenhaus Düsseldorf

Tijs Bolz, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Fachgruppe Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie und Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ emotionale und soziale Entwicklung



Professor Dr. **Thomas Martens**, Professor für Pädagogische Psychologie an der Medical School Hamburg. Er leitet das Motivationsforschungsprojekt „Motdesign“ und ist Editor-in-Chief der Frontline Learning Research. Seine Expertise liegt in den Bereichen Motivationsforschung, e-Learning, Testentwicklung sowie Evaluation.

(alphabetische Reihenfolge)