



Universitätsverlag Potsdam

Artikel erschienen in:

*Sarah Tan, Sarah Düring, Alina Wilde,
Lara Hamburger, Tom Fritzsche (Hrsg.)*

Spektrum Patholinguistik Band 16. Schwerpunktthema: Schnittstelle Alltag: Transfer und Teilhabe in der Sprachtherapie

2023 – viii, 234 S.

ISBN 978-3-86956-559-0

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59043>







Empfohlene Zitation:

Chiara Elligsen; Katharina Weiland; Lea Wiehe; Michael Wahl: Leseleistungen und Unterschiede in den emotionalen Schulerfahrungen von Viertklässler:innen vor und während der COVID-19-Pandemie, *Spektrum Patholinguistik* 16, S. 161–174.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61353>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Leseleistungen und Unterschiede in den emotionalen Schulerfahrungen von Viertklässler:innen vor und während der COVID-19-Pandemie

Chiara Elligsen , Katharina Weiland , Lea Wiehe  & Michael Wahl 

Humboldt Universität zu Berlin

ABSTRACT: Die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie gingen mit Schulschließungen und variablen Unterrichtsformen einher, was laut Studienlage zum Thema viele Schüler:innen vor große Herausforderungen gestellt hat und noch immer stellt. Es werden Leistungsabfälle und negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit diskutiert. Da besonders die Lesekompetenz eine grundlegende Ressource für schulische Leistungssituationen ist, soll sie im Fokus dieser Studie stehen.

Die Daten der längsschnittlich angelegten BLab-Studie, die den Erwerbsverlauf von Lese- und Rechtschreibleistungen über die Klassenstufen 1 bis 10 untersucht, wurden dazu genutzt, Unterschiede zwischen den Leseleistungen (operationalisiert aus den normierten und standardisierten Untertests zur Lesekompetenz aus ELFE 1–6 und SLRT-II) und vier Skalen des Fragebogens zur Erfassung von schulrelevanten Einstellungen und Sichtweisen von Grundschüler:innen FEES 3–4 (Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Selbstkonzept) statistisch zu analysieren. Dazu wurden die Testergebnisse von $N = 174$ Viertklässler:innen zweier Kohorten ausgewertet, von denen eine vom variablen Unterrichtsmodus während der COVID-19-Pandemie betroffen war.

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche stellen sich heterogen dar und müssen differenziert betrachtet werden. Insgesamt scheinen die hier einbezogenen Schüler:innen mit den schulbezogenen Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie gut zurechtgekommen zu sein.

KEYWORDS: COVID-19-Pandemie, variabler Unterrichtsmodus, emotionale Schulerfahrungen, Leseleistung

1 Forschungsstand

1.1 Emotionale Schulerfahrungen

Es werden verschiedene emotionale Schulerfahrungen unterschieden (Rauer & Schuck, 2003), wobei in dieser Studie der Fokus auf die Schuleinstellung, die Lernfreude, die Anstrengungsbereitschaft und das Selbstkonzept gelegt wird.

Unter der Schuleinstellung wird das „Ausmaß, in dem ein Kind sich in der Schule insgesamt wohlfühlt“ (Rauer & Schuck, 2003, S. 10) verstanden, während die Lernfreude als „Ausmaß, in dem ein Kind Freude an seiner alltäglichen schulischen Arbeit hat“ (Rauer & Schuck, 2003, S. 10) definiert wird. Die Anstrengungsbereitschaft beschreibt das „Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist, sich auf Neues einzulassen und Anforderungen in der Schule zu bewältigen, auch wenn dazu besondere Bemühungen erforderlich sind“ (Rauer & Schuck, 2003, S. 10) und das Selbstkonzept das „Ausmaß, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet“ (Rauer & Schuck, 2003, S. 9).

Durch verschiedene Studienergebnisse wird nahegelegt, dass es einen Zusammenhang zwischen den emotionalen Schulerfahrungen und den schulischen Leistungen gibt: Wenn Schüler:innen bessere schulische Leistungen zeigen, scheinen sie ein höheres Selbstkonzept zu haben (Lohbeck et al., 2016). Dieses geht mit einer höheren Lernfreude einher (Lohbeck et al., 2016). Schüler:innen mit geringeren Rechtschreibleistungen gaben wiederum niedrigere Werte auf den genannten Skalen der emotionalen Schulerfahrungen an (Weiland, 2019). Eine höhere Lernfreude ist mit einem höheren Selbstkonzept assoziiert, auch wenn zwischen der Lernfreude und den schulischen Leistungen kein direkter Zusammenhang zu bestehen scheint (Martschinke & Kammermeyer, 2006).

1.2 Distanzlernen während COVID-19

Eine Vielzahl von Studien prognostizierte negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die psychische Gesundheit von Kindern in Folge der Schulschließungen aufgrund der COVID-19-Pandemie (Andresen et al., 2020; Kirsch et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021). Besonders der Anspruch an die Lesefähigkeiten scheint aufgrund der angepassten, überwiegend schriftlich vermittelten Aufgaben gestiegen zu sein (Lockl et al., 2021). Die KiCo- und die Copsy-Studie konnten eine sinkende allgemeine Zufriedenheit (Andresen et al., 2020) sowie eine erhöhte generelle Belastung und eine geminderte Lebensqualität (Ravens-Sieberer et al., 2021) feststellen. Zudem würden die Schüler:innen über Konzentrationsprobleme und eine geringere Motivation zum Lösen von Schulaufgaben berichten (Kirsch et al., 2021), sowie zu viele Aufgaben, insbesondere in Form von Arbeitsblättern, bemängeln (Kirsch et al., 2021; Wößmann, 2020). Diese würden wiederum einen erhöhten Anspruch an die Lesefähigkeiten stellen (Bravo, 2020). So falle Schüler:innen mit ohnehin besseren Lesefähigkeiten das Lösen der Aufgaben leichter (Lockl et al., 2021), wohingegen leistungsschwächere Schüler:innen vor größeren Herausforderungen stünden (Bravo, 2020).

Im Gegensatz dazu berichten andere Studien von verbesserten Lesefähigkeiten durch die erhöhte Anforderung an diese (Schult et al., 2022). Außerdem gäbe es keine größeren Lerneinbußen. Die Schüler:innen schienen die variablen Unterrichtsformen gut bewältigen zu können (Depping et al., 2021).

2 Forschungsfragen

Mit dieser Studie sollen zwei Forschungsfragen beantwortet werden: Zum einen sollen Gruppen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Leseleistungen hinsichtlich Unterschieden in den selbst berichteten emotionalen Schulerfahrungen untersucht werden. Zum anderen soll analysiert werden, ob es Differenzen in den emotionalen Schul-

erfahrungen zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Leseleistungen, die vom variablen Unterrichtsmodus (UM) betroffen waren und den Gruppen, die nicht davon betroffen waren, gibt.

3 Methodik

Die Fragestellungen der Studie werden im Rahmen der Längsschnittstudie *BLab: Blickbewegungen und ihre Bedeutung bei der Diagnostik und Therapie von Lesestörungen* untersucht, welche am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wird. Während dieses Forschungsprojektes, das im Kohortensequenzdesign angelegt ist, wird der Lese- und Rechtschreiberwerb von Schüler:innen an Berliner Grundschulen über die ersten zehn Schuljahre hinweg begleitet.

3.1 Proband:innen

Für die Analysen wurden $N = 174$ Schüler:innen ($n = 92$ weiblich, $n = 82$ männlich) aus zwei Kohorten (Beginn der ersten Klasse Schuljahr 2015/16 sowie Schuljahr 2016/17) der *BLab-Studie* ausgewählt und die Ergebnisse psychometrischer Tests sowie die Selbsteinschätzungen bezüglich schulbezogener Einstellungen und Emotionen am Ende der vierten Klasse verwendet. Das durchschnittliche Alter der Proband:innen lag bei 10,35 Jahren ($SD = 0,43$).

Das kognitive Potenzial wurde mithilfe des nonverbalen Grundintelligenztest CFT 1-R (Weiß & Osterland, 2012) am Ende der ersten Klasse erhoben. Die Proband:innen erreichten im Durchschnitt einen T-Wert von 56,57 ($SD = 8,34$).

3.2 Psychometrische Testverfahren & Fragebögen

Um die Leseleistung zu operationalisieren, wurde ein gewichteter Mittelwert aus den drei Untertests der ELFE 1–6 (Lenhard & Schneider, 2006) und den zwei Ein-Minuten-Lese Flüssigkeitstests des SLRT-II (Moll & Landerl, 2014) gebildet.

Bei der ELFE 1–6 handelt es sich um einen normierten und standardisierten Leseverständnistest für die ersten sechs Schuljahre. Die hier verwendeten Untertests beziehen sich auf das Wort-, Satz- und Textverständnis.

Der SLRT-II ist ein normierter und standardisierter Lese- und Rechtschreibtest für die ersten sechs Schuljahre und beurteilt verschiedene Teilkomponenten des Lesens und des Rechtschreibens. Für diese Studie wurden nur die Gesamtscores der Subtests zum Lesen (Lese flüssigkeit von Wörtern und Pseudowörtern) verwendet.

Die Schüler:innen erzielten in der Gesamtleseleistung einen durchschnittlichen T-Wert von 49,00 ($SD = 9,44$). Die Gruppe von Schüler:innen mit mindestens durchschnittlichen Leseleistungen erreichte einen durchschnittlichen T-Wert von 52,66 ($SD = 8,20$), während die Schüler:innen mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen einen durchschnittlichen T-Wert von 35,15 ($SD = 3,76$) erzielten.

Zur Ermittlung der emotionalen Schulerfahrungen wurden vier Skalen (Schuleinstellung, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Selbstkonzept) des FEES 3–4 (Rauer & Schuck, 2003) ausgewertet. Der FEES 3–4 ist ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung von schulrelevanten Einstellungen und Sichtweisen von Grundschüler:innen. Die Daten wurden nicht in Normwerte umgewandelt, weil die subjektiven Einschätzungen der Schüler:innen an dieser Stelle nicht Gegenstand einer Einordnung sein sollen. Um die unterschiedlichen Itemzahlen der vier Skalen vergleichbar zu halten, wurden die Rohwerte für jede Skala separat auf den Wertebereich 0 bis 100 transformiert (vgl. Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000).

3.3 Statistisches Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Proband:innen auf Grundlage des T-Werts der Leseleistung (gewichteter Mittelwert aus drei Untertests der ELFE 1–6 und zwei Untertests des SLRT-II) in die Gruppen „unterdurchschnittliche Leseleistung“ (T-Wert < 40; $n = 27$) und „mindestens durchschnittliche Leseleistung“ (T-Wert ≥ 40 ; $n = 147$) eingeteilt, welche dann mithilfe des Mann-Whitney-U-Testes für unabhängige Stichproben auf statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich der Skalen Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Selbstkonzept des FEES 3–4 hin überprüft wurden. Das angenommene Signifikanzniveau liegt bei $\alpha = .05$ und als Effektstärke wird *Cohens d* verwendet.

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, wurden die Proband:innen auf Grundlage der Leseleistung und der Unterrichtsform in vier Gruppen eingeteilt (mindestens durchschnittliche Leseleistung & kontinuierlicher Präsenzunterricht [PU]; unterdurchschnittliche Leseleistung & kontinuierlicher PU; mindestens durchschnittliche Leseleistung & variabler UM; unterdurchschnittliche Leseleistung & variabler UM).

Zur Analyse von möglichen statistisch signifikanten Unterschieden auf den Skalen *Schuleinstellung*, *Lernfreude*, *Anstrengungsbereitschaft* und *Selbstkonzept* des FEES 3–4 wurde der H-Test von Kruskal-Wallis für unabhängige Stichproben als nonparametrische Alternative zur einfaktoriellem ANOVA verwendet. Auch hier liegt das angenommene Signifikanzniveau bei $\alpha = .05$ und als Effektstärke wird ebenfalls *Cohens d* herangezogen. Um die Gruppen untereinander zu vergleichen, wurden Post-hoc-Tests durchgeführt. Die Korrektur des Alpha-Levels erfolgte mithilfe der Bonferroni-Korrektur.

4 Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1

Die deskriptiven Daten zu den FEES-Skalen der beiden Leseleistungsgruppen können Tabelle 1 entnommen werden. Die inferenzstatistische Analyse zeigt folgende Ergebnisse: Lediglich auf der Skala *Selbstkonzept* des FEES 3–4 unterscheiden sich die Gruppen von Schüler:innen mit unterdurchschnittlicher und mindestens durchschnittlicher Leseleistung statistisch signifikant sowie mit einer Effektstärke in mittlerer Höhe voneinander ($U = 982,50$, $p < .001$, $d = .615$). Dabei gaben die Schüler:innen mit mindestens durchschnittlichen Leseleistungen die statistisch signifikant besseren Werte an. Auf den verbleibenden Skalen zur Anstrengungsbereitschaft, Schuleinstellung und Lernfreude konnten keine statistisch signifikanten oder inhaltliche relevanten Unterschiede festgestellt werden ($p > .05$).

Tabelle 1

Statistik zum Gruppenvergleich: Skalen des FEES 3–4 von Schüler:innen mit unterdurchschnittlicher vs. mindestens durchschnittlicher Leseleistung

Gruppen	Kennwerte	Schuleinstellung	Lernfreude	Anstrengungsbereitschaft	Selbstkonzept
Leseleistung	<i>n</i>	26	27	27	27
T-Wert < 40	<i>Mdn</i>	54,76	55,13	67,95	53,33
	<i>IQB</i>	25,60	18,59	21,15	16,67
Leseleistung	<i>n</i>	145	147	147	145
T-Wert \geq 40	<i>Mdn</i>	59,52	61,54	74,36	71,11
	<i>IQB</i>	45,24	33,33	25,64	22,22
Kruskal-Wallis-Test	<i>p</i>	.830	.983	.262	<.001***
	<i>d_{Cohen}</i>	–	–	–	.615

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.2 Forschungsfrage 2

Die deskriptiven Kennwerte für die Skalen des FEES 3–4 entsprechend der verschiedenen Leseleistungsgruppen mit unterschiedlichen Beschulungskonzepten können Tabelle 2 entnommen werden.

Der Vergleich der vier Gruppen ergab auf der Skala *Schuleinstellung* folgendes Ergebnis: Die Gruppen unterscheiden sich statistisch höchst signifikant und mit einer großen inhaltlichen Relevanz ($X^2(3) = 20,17, p < .001, d = .677$). Die detaillierten Post-hoc-Analysen zeigen jedoch, dass nur die Gruppe von Schüler:innen mit durchschnittlichen Leseleistungen und variablem UM ($Mdn = 69,05$) statistisch höchst signifikant positivere Werte mit einer Effektstärke mittlerer Höhe als die Gruppe mit durchschnittlichen Leseleistungen und kontinuierlichem PU aufweist ($Mdn = 45,23$) ($z = -4,29, p < .001, d = .772$). Die weiteren Gruppenvergleiche zeigen keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen auf ($p > .05$).

Auf der Skala *Lernfreude* zeigt sich übergreifend eine statistische signifikante Differenz zwischen den Angaben der vier Gruppen ($X^2(3) = 10,25, p = 0.17, d = .422$). Wie bei der Skala *Schuleinstellung* zeigt sich jedoch auch für die Skala *Lernfreude*, dass nur ein singulärer Vergleich mit Post-hoc-Tests statistische Signifikanz erreicht: So gibt die Gruppe von Schüler:innen mit durchschnittlichen Leseleistungen und variablem UM ($Mdn = 64,10$) statistisch signifikant höhere Werte an als die Gruppe mit ebenfalls durchschnittlichen Leseleistungen und kontinuierlichem PU ($Mdn = 51,28$) ($z = -2,84, p = .027, d = .473$). Die Ergebnisse haben eine kleine inhaltliche Relevanz. Die weiteren Gruppenvergleiche werden nicht statistisch signifikant ($p > .05$).

Der übergreifende Vergleich aller Gruppen auf der Skala *Anstrengungsbereitschaft* ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben der Gruppen ($X^2(3) = 4,27, p > .05$).

Der Kruskal-Wallis-Test zu den Daten der Skala *Selbstkonzept* zeigt statistisch höchst signifikante Unterschiede mit großer Effektstärke zwischen den Angaben der Gruppen ($X^2(3) = 18,53, p < .001$,

Tabelle 2
 Statistik zum Gruppenvergleich: Skalen des FEES 3–4 und Gruppen von Schüler:innen, eingeteilt anhand der Leseleistung und der Erfahrung mit dem variablen UM

Gruppen	Kenn- werte	Schul- einstellung	Lernfreude	Anstrengungs- bereitschaft	Selbstkonzept
Durchschnittliche Leseleistung & kontinuierlicher Präsenzunterricht	<i>n</i> 67	69	70	67	
	<i>Mdn</i> 45,23	51,28	71,80	71,11	
	<i>IQB</i> 38,10	24,36	19,23	20,00	
Unterdurchschnittliche Leseleistung & kontinuierlicher Präsenzunterricht	<i>n</i> 12	12	12	12	12
	<i>Mdn</i> 50,00	52,56	62,82	51,11	
	<i>IQB</i> 17,26	16,03	12,18	12,22	
Durchschnittliche Leseleistung & variabler Unterrichtsmodus	<i>n</i> 78	79	79	78	
	<i>Mdn</i> 69,05	64,10	74,36	71,11	
	<i>IQB</i> 46,43	30,77	25,64	22,22	
Unterdurchschnittliche Leseleistung & variabler Unterrichtsmodus	<i>n</i> 14	15	15	15	15
	<i>Mdn</i> 57,14	64,10	71,79	60,00	
	<i>IQB</i> 41,07	17,95	25,64	20,00	
Kruskal-Wallis-Test	<i>p</i>	<.001***	.017*	.234	<.001***
	<i>d</i> ^{Cohen}	.677	.422	–	.638

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

$d = .638$). Die Post-hoc-Tests zeigen jedoch nur Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen: So gibt die Gruppe von Schüler:innen mit durchschnittlichen Leseleistungen und kontinuierlichem PU ($Mdn = 71,11$) statistisch hoch signifikant positivere Werte mit einer großen inhaltlichen Relevanz an als die Gruppe mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen und kontinuierlichem PU ($Mdn = 51,11$) ($z = 3,70, p = .001, d = .926$). Darüber hinaus geben die Schüler:innen mit durchschnittlichen Leseleistungen und variablem UM ($Mdn = 71,11$) statistisch hoch signifikant positivere Werte an als die Gruppe mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen und kontinuierlichem PU ($Mdn = 51,11$) ($z = -3,40, p = .004, d = .772$). Hier zeigt sich eine mittlere inhaltliche Relevanz. Nicht statistisch signifikant werden alle weiteren Vergleiche ($p > .05$).

5 Diskussion und Fazit

Die in anderen Studien gezeigten Tendenzen, dass Schüler:innen mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen ihre Schuleinstellung, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft niedriger einschätzen als Gleichaltrige mit Leseleistungen im Durchschnittsbereich, konnten im Rahmen dieser Studie nicht repliziert werden. Als statistisch signifikant und mit einer mittleren Effektstärke auch inhaltlich relevant erweisen sich lediglich die Differenzen auf der Skala *Selbstkonzept* mit einer kritischeren Selbsteinschätzung der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit aufseiten der Schüler:innen mit Leseleistungen im unterdurchschnittlichen Bereich.

Die Betrachtung im Detail nach den Erfahrungen mit dem variablen Unterrichtsmodus im Zuge der COVID-19-Pandemie legt nahe, dass die Schüler:innen mit den veränderten Formen des Unterrichts gut zurechtgekommen sind: Die Befragten in der entsprechenden Kohorte geben tendenziell bessere Einschätzungen der eigenen schulbezogenen Einstellungen und Emotionen an als die Gruppe der Befragten, deren Daten vor der COVID-19-Pandemie erhoben wurden. Die hier vorgestellten Analysen weisen zudem darauf hin,

dass eine separate Betrachtung der emotionalen Schulerfahrungen relevant ist, denn die befragten Schüler:innen geben hierzu differenzierte Einschätzungen ab.

Durch die bereits seit 2014 laufende längsschnittliche Datenerhebung der Studie *BLab* war es möglich, eine Stichprobe aus zwei Kohorten auszuwählen, von denen eine von dem variablen UM während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie betroffen war. Es wurde sich für eine querschnittliche Analyse der Daten von Viertklässler:innen entschieden, welche lediglich einen interindividuellen Vergleich der Leseleistungen und emotionalen Schulerfahrungen zulässt. Um die Ergebnisse durch einen intraindividuellen Vergleich der Leseleistungen vor und nach den pandemiebedingten Veränderungen des schulischen Alltags zu ergänzen, wäre eine Betrachtung von längsschnittlichen Daten einer oder mehrerer Kohorten sinnvoll.

Ein weiterer limitierender Faktor dieser Studie ist der relative kurze Zeitraum im variablen Unterrichtsmodus von März 2020 bis zur Datenerhebung im August 2020. Die hier vorliegenden Ergebnisse spiegeln dementsprechend lediglich die Einschätzungen der Schüler:innen in den ersten Monaten der COVID-19-Pandemie wider. Um ein umfassenderes Stimmungsbild zu erhalten, wäre eine Betrachtung der Daten vom Sommer 2021 sowie der Daten von Sommer 2022 wichtig. Auch lässt sich nicht nachvollziehen, von welcher Qualität der Unterricht während des variablen Unterrichtsmodus war.

Die erfragten schulrelatierten Einstellungen sind als Kriterien für den Schulerfolg bedeutsam (Lohbeck et al., 2016; Martschinke & Kammermeyer, 2006), können relativ unkompliziert dargestellt werden (Rauer & Schuck, 2003) und bieten so einen Mehrwert für Schulen beispielsweise im Sinne von Unterrichtsentwicklung, der neben leistungsbezogenen Outcomes auch sozial-emotionale Erfahrungen im Sozial- und Lernraum Schule berücksichtigt. Wie sich aus den Daten ableiten lässt, sind Schüler:innen mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen – wie in der Studienlage durchgehend berichtet – insbesondere vulnerabel im Hinblick auf ihr akademisches Selbstkonzept. Dies gilt es, auch angesichts der gegenseitigen Bedingtheit von

Schulleistungen und akademischem Selbstkonzept, verstärkt in den Blick zu nehmen – ganz unabhängig vom Unterrichtsmodus.

6 Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/121>
- Bravo, I., Gomes-Merino, N., Jury, M., Mannik, S., McDougal, E., Klang, N., Lüke, T., Perrin, A., Pittas, E., Rubio Jimenez, A., Sormunen, K. & van Herwegen, J. (2020). *Leitfaden zur Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Distanzlernen*. Abgerufen am 12.05.2023 unter http://ssl.earli.org/sites/default/files/2021-10/EARLI%20guidelines_DE_r1.pdf
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). *Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie*. Waxmann.
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S. & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Hogrefe.

- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L. & Wolter, I. (2021). Lernen im Lock-down: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause. *NEPS Corona und Bildung*, 1 (5), 1–7. Abgerufen am 16. 12. 2022 unter https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf
- Lohbeck, A., Hagenauer, G. & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0147-2>
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2006). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (125–139). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moll, K. & Landerl, K. (2014). Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II). *Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEESS 3–4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz Test GmbH.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64 (12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>

- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL-R: Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen*. Abgerufen am 16.12.2022 unter <https://www.kindl.org/deutsch/manual>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M.A. (2022). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33 (4), 544–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Weiland, K. (2019). *Psychosoziale Belastung bei niedriger Rechtschreibleistung*. Humboldt-Universität zu Berlin. Abgerufen am 16.12.2022 unter <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20706>
- Weiß, R.H. & Osterland, J. (2012). *CFT 1-R: Grundintelligenztest Skala 1*. Hogrefe.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73 (6), 38–44. Abgerufen am 16.12.2022 unter https://econpapers.repec.org/article/cesifosdt/v_3a73_3ay_3a2020_3ai_3a06_3ap_3a38-44.htm

Kontakt

Chiara Elligsen
chiara.elligsen@kabelmail.de