

Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand

**Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung
von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz**

Julia Frohn^{1,*}

¹ *Goethe-Universität Frankfurt am Main, Humboldt-Universität zu Berlin*

* *Kontakt: frohn@soz.uni-frankfurt.de*

Zusammenfassung: Die Corona-Pandemie scheint, so der bisherige gesellschaftliche und wissenschaftliche Konsens, zur Verschärfung von Bildungungleichheit beizutragen. Dabei ist bisher wenig darüber bekannt, wie die konkreten Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens bestehende Benachteiligungsmechanismen verstärken. Dieser Beitrag zielt auf die Beantwortung der Frage, wie Bildungsbenachteiligungen von Schüler*innen in sozioökonomisch benachteiligter Lage durch die Pandemiesituation verschärft werden, um auf dieser Grundlage Impulse für beispielhaftes Lehrkräftehandeln zu geben. Zur Bearbeitung dieser Frage wurden Interviews mit Lehrkräften in sozioökonomisch benachteiligten (N = 12) sowie in privilegierten Settings (N = 4) geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Daten wurden unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieus Kapitaltheorie kategorisiert, um die empirischen Ergebnisse zu systematisieren und zu reflektieren. Abschließend werden anhand eines Fallbeispiels aus dem Interviewmaterial Handlungsoptionen aufgezeigt, die einer möglichen Verschärfung von Bildungsbenachteiligung entgegenwirken können.

Schlagwörter: soziale Benachteiligung, Bildungsgerechtigkeit, Corona-Pandemie, Distanzlernen, Lehrkräftebefragung



1 Einführung

Aufgrund der Ausbreitung des Corona-Virus wurden am 17. März 2020 die Schulen in Deutschland geschlossen. Lehrkräfte und Eltern wurden dazu aufgefordert, das Lehren und Lernen in den häuslichen Bereich zu verlagern. Schulunterricht fand fortan vornehmlich digital und auf Distanz statt. Bis Ende April 2020 und darüber hinaus hielt dieser ungewisse Zeitraum an und war von kollektiver Unsicherheit in Bezug auf die vielfältigen Herausforderungen der Schulschließungen geprägt. Dabei lag schnell auch ein Fokus auf der Schüler*innenklientel sozioökonomisch benachteiligter Herkunft. Schon Anfang April veröffentlichte die Sektion Schulpädagogik der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine eindringliche Stellungnahme, in der es hieß: „Wir gehen davon aus, dass ungleiche Bildungschancen noch in unabsehbare[m] Ausmaß erheblich verschärft werden“ (DGfE, 2020, S. 2). Auch erste empirische Ergebnisse zum Thema *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung* unterstützten diese Annahmen durch die These, dass „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer‘ in der aktuellen Situation [...] wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ seien (Huber et al., 2020, S. 7) – eine Haltung, die auch im öffentlichen Mediendiskurs wiederklang (z.B. „Nachteile treffen diejenigen, die es ohnehin schwer haben“, *zeit online*, 14. April 2020).

So plausibel diese Thesen scheinen, so wenig ist im Detail über konkrete Erfahrungen im Lehr- und Lernalltag im Ausnahmezustand bzw. über die Auswirkungen dieses Alltags auf den Bildungserfolg von Schüler*innengruppen bekannt. Die tatsächlichen Bedingungen und Konsequenzen des Lehrens und Lernens auf Distanz und deren mögliche Auswirkungen auf die strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen in herausfordernder Lage sind bis dato ungeklärt. Der Auszug aus einem Gespräch¹ mit einer Berliner Lehrkraft einer Schule in benachteiligter Lage liefert Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage:

Ich habe eine Schülerin, die hat in den letzten Wochen sehr große Probleme gehabt, selbstständig zu arbeiten. [...] Sie lebt in einer Dreizimmerwohnung mit ihren beiden Elternteilen und ihren fünf Brüdern. [...] Sie hat kein eigenes Zimmer, sie hat keinen Computer zu Hause, sie hat auch kein Tablet zu Hause [...]. Alle anderen Optionen, an denen sie vorher gut lernen konnte – in der Schule, in der Bibliothek, im Mädchentreff [...] – waren geschlossen. Das heißt, sie konnte nur zu Hause sein, und sie hat wirklich gesagt: „Hören Sie, ich WILL das gerne aber es GEHT nicht. Ich hab keine Ruhe, ich hab keinen Raum für mich [...]. Ich schaff das nicht, konzentriert zu lernen, ich kann die Dinge, die Sie schicken, digital, nicht ausdrucken, am Handy ist unpraktisch“ und so.

Und das Ganze verstärkt sich dann auch noch, weil ich versuche sie dann natürlich zu unterstützen und sage: „Pass auf, wir wohnen an der gleichen Buslinie [...] und Du musst einfach sieben Stationen fahren, [...] ich drucke Dir die Sachen aus, ich bring Dir die, also an die Bushaltestelle, Du nimmst die mit und bearbeitest die dann zu Hause.“ Und dann kommen Ängste dazu: „Ich will aber nicht Busfahren, ich stecke mich an“, und so weiter und so fort.

Und dann ist sie halt in diesem komischen Gefühl gefangen, was ich auch kenne, wenn’s mir schlecht geht. Und kommt da nicht raus, so, weil dann igelt sie sich lieber zu Hause ein. Weil der Aufwand, erstmal zu dem Punkt zu kommen, an dem man ANFÄNGT zu lernen, ist schon so groß für sie, dass es schwierig ist.

Und ich glaube, dass das sehr viele Leute betrifft. Und selbst wenn dieses Mädchen jetzt ein iPad zu Hause hat, dann hat sie EINE Hürde weniger. Und das ist gut. Aber die anderen sind noch genauso da.

¹ Die betreffende Lehrkraft ist eine von 16 Lehrkräften, die für diese Untersuchung während des Lockdowns interviewt wurden. Eine genaue Beschreibung der Stichprobe sowie des methodischen Vorgehens findet sich in Kapitel 3: Forschungsdesign.

Also, das ist so das, was ich erlebt habe und das betrifft jetzt in meiner Klasse, würde ich sagen, von 26 Jugendlichen so oder so ähnlich ein Viertel. So. Und das ist auch das Viertel, was jetzt in den letzten Wochen sehr wenig lernen konnte, gelernt hat, und das sind nicht unbedingt die Leute, die in der Schule schlecht lernen. Sondern das sind die Leute, die diese Bedingungen zu Hause haben. Und das verschärft ganz enorm die Ungerechtigkeit, die Startvoraussetzungen, die die Leute haben, in Bezug auf ihre Abschlüsse, in Bezug auf die Perspektiven, die danach kommen. (LisdL_11, 121–131)

Der Auszug legt nahe, dass die zahlreichen Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens bestehende Bildungsungleichheiten vor allem in ihrer Kumulation zu verschärfen scheinen. Auch dieses Bild ist jedoch nur ein Ausschnitt der vielfältigen Dynamiken, die durch das Lernen auf Distanz hervorgerufen werden.

Aufgrund der bisher ausstehenden empirischen Belege für die (Re-)Produktion bildungsbezogener Ungleichheiten nimmt dieser Beitrag eine erste systematische Analyse dieser Dynamiken vor. Damit soll auch aus inklusionsorientierter Perspektive gefragt werden, welche Herausforderungen die Corona-Pandemie im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension „soziale Herkunft“ schafft.

Der Text zielt auf die Beantwortung der Frage, wie Bildungsbenachteiligungen von Schüler*innen in sozialräumlich deprivierter Lage durch die Pandemiesituation verschärft werden, um auf dieser Grundlage Möglichkeiten für beispielhaftes Lehrkräftehandeln zu benennen.²

Dafür wird in Kapitel 2 ein knapper Überblick zu Pierre Bourdieus Kapitaltheorie (1983 i.d.F. von 2009) geliefert, die der nachfolgenden Systematisierung der Ergebnisse dienen soll.

Im Anschluss wird in Kapitel 3 das Forschungsdesign präsentiert, das auf dem qualitativen Ansatz von Expert*innen-Interviews (N = 16) und deren inhaltsanalytischer Auswertung (vgl. Kuckartz, 2018) basiert.

Im Hauptteil (Kap. 4) werden Ergebnisse dieser Auswertung zur Beantwortung der Forschungsfrage präsentiert. Für die Analyse der Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens werden die verschiedenen Kapitalarten nach Bourdieu als Systematisierungsprinzip zugrunde gelegt. Ein darauffolgendes Fallbeispiel verdeutlicht exemplarisch, inwieweit Lehrkräfte den Dynamiken sich reproduzierender Ungleichheit entgegenwirken können.

Als Fazit soll in Kapitel 5 auf Basis der empirischen Analyse der Sozialraum Schule ausblickhaft (neu) gedacht, werden, um mögliche Wege aus der grundsätzlich bestehenden und sich verschärfenden Bildungsbenachteiligung aufzuzeigen.

2 Pierre Bourdieus Kapitaltheorie als Erklärungsansatz und Systematisierungsprinzip für Bildungsbenachteiligung

Das „Erklärungspotenzial der bourdieuschen Überlegungen“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 105) birgt auch ein halbes Jahrhundert nach ihrer Erstveröffentlichung vielversprechende Ansätze, um soziale Ungleichheiten zu analysieren und damit komplexe Zusammenhänge abbildbar zu machen. In der Bildungsforschung folgt der Rückgriff auf Bourdieus Theorie unterschiedlichen Zielen: Während in der quantitativ angelegten empirischen Bildungsforschung, etwa im Rahmen der frühen PISA-Studien im deutschsprachigen Raum, das kulturelle Kapital – wenn auch theoretisch verkürzt (vgl. Kramer & Helsper, 2010) – operationalisiert wurde (z.B. Baumert & Schümer, 2002), erfüllen Bourdieus Abhandlungen z.B. in der sozialtheoretisch ausgerichteten Bildungsforschung eine eher theoretisch-konzeptionelle Rolle (ausführlich hierzu siehe z.B. Kramer &

² Anne Piezunka, Milena Peperkorn, Ellen Brodesser, Johanna Lau und Toni Simon gilt großer Dank für ihre Impulse zur Planung, Durchführung und Auswertung dieser Studie.

Helsper, 2010). Dabei wird oft auf die „Illusion der Chancengleichheit“,³ wie sie bereits 1971 von Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron für das Frankreich der 1970er-Jahre proklamiert wurde, rekurriert. Zudem wird aktuell vermehrt Bourdieus Konstrukt des Habitus fokussiert (Bremm, 2020; Helsper, 2018; Kramer, Idel & Schierz, 2018; Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer, 2019), indem eine „Passungskrise“ aus einer habituellen Differenz zwischen Lehrkräfte-Milieu einerseits und Schüler*innen-Milieu andererseits angenommen wird: So

„scheinen Lehrerinnen und Lehrer [...] über die Grenzen ihrer verschiedenartigen Habitusmuster hinweg weitgehend einig in ihrer Distanz und Distanzierung von den Kindern und Jugendlichen aus unteren Milieus, deren Haltungen und Gewohnheiten mit den Erwartungen von Schule oft nicht übereinstimmen“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 28).

In diesem Beitrag soll Bourdieus umfassende Arbeit im Hinblick auf die Kapitaltheorie fokussiert werden, da die unterschiedliche Kapitalverteilung in verschiedenen sozialen Milieus als mitverantwortlich für die Reproduktion von (sozialer) Ungleichheit gilt: „Kapital ist dabei jegliche Form angeeigneter ‚sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit‘ (Bourdieu 1983, S. 183). Sie ist eine Art Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ (Kramer, 2011, S. 41).

Im Wesentlichen benennt Bourdieu drei grundlegende Kapitalarten: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009), wobei alle Kapitalarten einer *potenziellen* ökonomischen Verwertbarkeit unterschiedlicher Sichtbarkeit folgen und durch die Möglichkeit der Transformation zwischen den Kapitalarten in unmittelbarer Beziehung zueinander stehen.

Das ökonomische Kapital ist dabei „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113) und bezeichnet materiellen Besitz in allen denkbaren Formen. Nachfolgend werden daher ausschließlich konkret ökonomisch begründete Kategorien dieser Kapitalart zugeordnet.

Das kulturelle Kapital erscheint als komplexestes Konstrukt, da es in drei Formen existieren kann, die wiederum einander beeinflussen bzw. sich wechselseitig bedingen:

„(1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, [...] wie man sie beim schulischen Titel sieht [...]“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113)

Für diese Studie wird das *inkorporierte kulturelle Kapital* in Anlehnung an jüngere Arbeiten dahingehend interpretiert, dass es „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form von dauerhaften Dispositionen [umfasst], die insbesondere durch die familiäre und schulische Sozialisation verinnerlicht werden“ (Rudolph, 2019, S. 97). Diese Lesart birgt größte Nähe zum bildungswissenschaftlich etablierten Kompetenzbegriff, der hier in einer weit gefassten Lesart genutzt wird und neben fachlich-kognitiven auch überfachliche – etwa sprachliche oder emotional-soziale – Kompetenzen beschreibt (vgl. Frohn & Heinrich, 2018). Das *objektivierte kulturelle Kapital* zielt wiederum nicht nur auf kulturelle Güter im Sinne von Büchern oder Instrumenten, wie von Bourdieu beschrieben, sondern betrifft, den digitalen Wegen des Lehrens und Lernens entsprechend, auch technische Güter und digitale Ausstattungsmerkmale. Auch das *institutionalisierte kulturelle Kapital* erfährt hier eine (Neu-)Interpretation dahingehend, dass nicht nur Abschlüsse

³ Die Kernthese der Schrift zielt auf das Infragestellen von Schule als tatsächlichem Bildungsraum, da die Beibehaltung der sozialen Ordnung bzw. gesellschaftlicher Machtverhältnisse den eigentlichen Hauptzweck von Schule darstelle (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 222) – so würden statt der Ermöglichung von Bildung und Erfolg lediglich soziale Hierarchien reproduziert und Klassenprivilegien zementiert. Viel zitiert ist das Fazit, demzufolge „alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39).

und Bildungstitel als kapitalsteigernd gelten, sondern bereits die Nähe bzw. Ferne zur *Institution* Schule über das Vorhandensein dieser Kapitalsorte Aufschluss geben kann.

Das soziale Kapital, „das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113), beschreibt schließlich das soziale Netz einer Person und dessen potenzielle – oft symbolische – Verwertbarkeit und wird hier in Anlehnung an Bourdieu auf den Sozialraum Schule angewandt, in dem sich einerseits die Beziehung zu den Eltern, andererseits die Beziehung zu den Lehrkräften verorten lässt.

Zusammengefasst ermöglicht die Kapitaltheorie die Darstellung und Analyse facettenreicher Problemlagen in sozialräumlich deprivierten Umgebungen, ohne eine vorrangig defizitorientierte Perspektive im Hinblick auf die beteiligten Akteur*innen einzunehmen,⁴ da eher die Dynamiken des Gesamtsystems anstelle einzelner Akteur*innen fokussiert werden. So sollen Ungleichheitsfaktoren – gerade in ihrer Kumulation – darstellbar gemacht werden, da Bourdieus Theorie zufolge die Kapitalsorten untrennbar miteinander verbunden sind und sich in vielfältigen Alltagspraktiken reproduzieren.

3 Forschungsdesign

Mit dem Ziel der detaillierten Erörterung und Systematisierung möglicher Bedingungen und Ursachen von Bildungsbenachteiligung durch das Distanzlernen entstand das vorliegende Studiendesign, das als explorative Interviewstudie (N = 16) unter Berliner Lehrkräften die Auswirkungen der Schulschließungen aus Lehrkräfteperspektive untersucht. Die Interviews wurden im Zeitraum vom 13. bis zum 26. April 2020 durchgeführt und lagen damit in der Zeitspanne des vollständigen „Lockdowns“. Dabei wurden einerseits zwölf Lehrkräfte an neun Berliner Gemeinschaftsschulen und integrierten Sekundarschulen in sozial deprivierter Lage befragt, die am Berliner Bonus-Programm⁵ (vgl. Böse, Neumann, Gesswein & Maaz, 2017) teilnehmen und deren Berlin-Pass-Quote bei mindestens 75 Prozent liegt. Methodisch bildet die hier anvisierte Zielgruppe demnach Lehrkräfte in stärkster sozialräumlicher Benachteiligung in der bundesrepublikanischen Hauptstadt ab. Zusätzlich wurde die Stichprobe um vier Lehrkräfte von vier besonders herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) erweitert, um die Aussagen der Lehrkräfte an Schulen in sozial deprivierter Lage zu kontextualisieren und ggf. zu kontrastieren. Die gesamte Gruppe setzte sich aus neun Frauen und sieben Männern zusammen, die im Schnitt seit 12,5 Jahren als Lehrkraft tätig sind. Zur Zeit des Lockdowns unterrichteten sie vornehmlich Klassen in der Sekundarstufe I (Klassen 7–10) mit der Ausnahme einer dritten Klasse und einiger weniger Oberstufenkurse. Die Anfrage bei den Schulen galt Personen, die – etwa durch die Rolle der Fachleitung oder didaktischen Leitung an einer Schule – als Expert*innen im Feld des Lehrens und Lernens ausgewiesen sind.⁶

Geführt wurden die teilstrukturierten Interviews durch Videotelefonate; die Dauer der Gespräche betrug im Schnitt 47 Minuten. Dabei wurden anhand eines Leitfadens die

⁴ Damit soll der problematischen Zuschreibung von „Schuld“ an den bildungsbenachteiligenden Dynamiken vorgebeugt werden, die die „Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg ideologisch verschleiert, wodurch soziales Privileg in ‚Begabung‘ und ‚individuelles Verdienst‘ umgedeutet werden kann (vgl. ebd. [Bourdieu & Passeron, 1971], S. 54)“ (Kramer, 2017, S. 189), während Misserfolg „dagegen nicht als sozial bestimmt, sondern als Ausdruck fehlender Leistungsfähigkeit, Begabung und Anstrengungsbereitschaft“ erschiene (ebd.).

⁵ Der Berlin-Pass „Bildung und Teilhabe“ (BuT) ermöglicht Kindern und Jugendlichen mit soziökonomisch schwachem Hintergrund die beitragsfreie Teilnahme an eintägigen Ausflügen und Projekten der Schule sowie die Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf, Beförderung im Stadtraum und die Teilnahme am Schulmittagessen.

⁶ Die Befragten hatten laut Selbstauskunft u.a. die Leitung der „Sozialen Gruppen“, ETEP(=Entwicklungs-therapie/Entwicklungspädagogik)-Koordination, Koordination der Schüler*innenvertretung, Leitung der AG Medien, Sprachbildungskoordination, Fachleitung Deutsch, Mathematik, Biologie und Englisch, Fachbereichsleitung Naturwissenschaften und Fremdsprachen, Leitung Steuerungsgruppe sowie Führungsrollen in der erweiterten Schulleitungsebene inne.

Themen „Schule als Organisationsraum“, „Digitales Lehren und Lernen“, „Didaktik“ und „Bildungsbenachteiligung“ erörtert. Die Daten wurden anonymisiert nach Dresing und Pehl (2017) vereinfacht transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unter Nutzung des Programms MAXQDA ausgewertet. Die Kategorien wurden induktiv-deduktiv am Material gebildet.

Die Daten wurden mittels zweier zeitlich getrennter Codiervorgänge (T1/T2) analysiert und kategorisiert, wobei sich in der Gegenüberstellung zugeordneter Codes von vier Beispieltextran (= 25 % des Gesamtmaterials) eine Intracoderübereinstimmung von 0,93 (Cohens Kappa) ergab. Durch vorausgegangene Expert*innendiskussionen mit vier Kolleg*innen aus den Bildungswissenschaften war die inhaltliche Nähe zu Bourdieus Kapitaltheorie – etwa anhand ökonomischer und kultureller Kapitaldifferenzen zwischen den unterschiedlichen Klientelgruppen – offenbar geworden, sodass diese schließlich als Kategoriensystem für die Codierung der Daten zugrunde gelegt wurde. Zur Validierung der Kategorien wurde eine Gruppendiskussion mit den jeweils ersten Interviewpartner*innen der unterschiedlichen Schularten („LisdL_01“ und „LaG_01“) durchgeführt. Sie schätzten die Kategorien insgesamt als angemessene Bündelung und Darstellung ihrer Erlebnisse ein, verwiesen aber auf die Notwendigkeit, die einzelnen Kategorien nicht isoliert, sondern als aufeinander bezogen und aufeinander einwirkend zu begreifen. Bei der Kategorienbildung wurden Informationen zu Akteur*innen der Eltern- und Schüler*innengeneration zusammengeführt, weshalb nachfolgend nicht kategorisch zwischen den Kapitalverhältnissen der Schüler*innen und denen ihrer Eltern unterschieden wird. In der Darstellung der Kategorien steht zunächst das Interviewmaterial der Lehrkräfte in sozial deprivierter Lage im Vordergrund (LisdL_01–LisdL_12), um im Anschluss daran anhand exemplarischer Aussagen der Lehrkräfte am Gymnasium (LaG_01–LaG_04) die Beschreibungen zu kontextualisieren. Abschließend wird ein Fallbeispiel als Illustration für erfolgreiches Lehrkräftehandeln im Lernen auf Distanz präsentiert.

4 Analyse – Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand

4.1 Ökonomisches Kapital

Den befragten Lehrkräften zufolge verstärkte der Lockdown bestehende ökonomische Benachteiligungen, da die Sorgen um die finanzielle Situation der Familie sich negativ auf das Lernen auswirkten: *„Es sind ja nicht viele Familien mit einem finanziellen Puffer [...], also die Sorgen, die sind ganz groß da. Und die machen das Lernen auch nicht leichter“* (LisdL_07, 85). Neben den monetären Ängsten wurde im Hinblick auf das ökonomische Kapital vor allem die Wohnsituation der Schüler*innen seitens der Lehrkräfte thematisiert.

4.1.1 Räumlichkeiten / Ruhe

Mit zahlreichen Nennungen ist diese Kategorie im Gesamtbild stark repräsentiert und umfasst neben Fragen der störungsarmen Lernumgebung (*„Habe ich auch einen ruhigen Raum in meiner Wohnsituation mit meiner Familie?“*, LisdL_01, 67) auch Aspekte, die über die reine Lernatmosphäre hinausgehen und eher das psychosoziale Befinden betreffen (*„auf engem Raum mit irgendwie sechs bis zehn Menschen in Zwei-Zimmer-Wohnungen mit ganz anderen Herausforderungen, die wir wahrscheinlich so nicht haben“*, LisdL_12, 16). Hier scheint die Pandemie neben der grundsätzlichen Herausforderung des Lockdowns insofern verstärkend zu wirken, als einerseits die Sorge vor einer möglichen Ansteckung die Situation verschärfen kann (*„Oder auch Familien, die kommen seit Wochen nicht raus, weil sie Angst haben und sind dann, ich weiß nicht, zu acht in einer Wohnung. So, und da ist Lernen nicht groß möglich“*, LisdL_07, 104), andererseits erprobte Alternativräume während des Lockdowns ebenfalls geschlossen wurden, sodass bekannte Ausweichstrategien nicht genutzt werden konnten.

Schon in der Kategorie Räumlichkeiten / Ruhe zeigt sich exemplarisch die Ambivalenz des Lockdowns hinsichtlich unterschiedlicher Lerner*innentypen, die vielfach von den Interviewpartner*innen thematisiert wurde:

Was ich spannend fand, war, dass eine Schülergruppe [...] von so ganz stillen Mädchen, die eigentlich sonst nie einen Ton sagen, die UNHEIMLICH eifrig dabei sind, sofort alles bearbeiten, zurückschicken, nachfragen. [...]. Die Mädchen haben dann auch gesagt, sie finden das viel besser und sie könnten sich besser konzentrieren, es wäre ruhiger und sie könnten dann direkt nachfragen. Also diese quasi Eins-zu-eins-Betreuung haben sie genossen oder genießen sie. (LisdL_03, 21)

Demnach werden entgegen der naheliegenden Hypothese des Platzmangels auch neue Möglichkeiten durch das Lernen zu Hause geschaffen („Da sitzt nicht die ganze Klasse jetzt zusammen, [so] dass sie dann auch weniger abgelenkt sind“, LisdL_02, 78), was – auch im Hinblick auf die größere Flexibilität im Fernunterricht (vgl. auch die Beiträge von Porsch & Porsch, S. –, sowie Unger et al., S. 84–99, in diesem Heft) – eingehender zu erörtern ist, um didaktisch aussichtsreiche Praktiken zu entwickeln.

4.2 Kulturelles Kapital

4.2.1 Institutionalisiertes kulturelles Kapital

Bewertung von Schule als bildende Institution

Für viele der befragten Lehrkräfte spielte die Bewertung von Schule – insbesondere seitens der Elterngeneration – eine gravierende Rolle für oder gegen einen möglichen Lernerfolg während der Zeit der Schulschließung („Wird arbeiten für die Schule ernst genommen zu Hause?“, LisdL_06, 134). Dies betrifft sowohl die Ebene der Kommunikation („verschiedentliche Eltern haben mir dann die Kinder herangereicht an den Hörer [...]: ‚Die Worte reichen mir jetzt mit Ihnen, wollen sie das Kind sprechen?‘“, LisdL_01, 91) als auch die z.T. mangelnde Motivierung der Lernenden durch die Eltern („Also da gibt es keinerlei Druck – im Sinne von: ‚Von dann bis dann wird sich hingestellt und gelernt‘“, LisdL_08, 116). Die Trennung vom Organisationsraum Schule einerseits und die (Eigen-)Verantwortung des Lernens andererseits, wie sie durch die vorübergehende Schulschließung entstand, erscheint dabei besonders herausfordernd:

Also ich habe dann die angerufen, wo es wirklich schwierig war [...]. Also in einem Fall war es gerade ärgerlich, finde ich, weil es [...] eigentlich in die Richtung ging: ‚Nerv nicht‘. [...] also so von wegen: ‚Schule ist Schule in der Schule.‘ Also da ist mir noch einmal deutlich geworden, dass es auch eine Elternschaft gibt – wirklich nicht alle –, aber die hundertprozentig offensichtlich der Überzeugung sind, Schule hat etwas mit den Lehrern zu tun und damit habe ich als Elternteil nichts zu tun. Und wenn denen das eben nicht – aufgrund der schwierigen Situation im Moment nicht – gelingt, da Erfolg zu haben, dann ist das eben so. (LisdL_03, 79–82; Hervorh. J.F.)

Das ausführliche Zitat zeugt von einem – wenn auch reflektierten – Kontrast in der habituellen Passung im Hinblick auf die Erwartungshaltungen der beteiligten Akteur*innen. Mit Fokus auf die Elterngeneration berichten die Lehrkräfte auch von Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme, die ebenfalls als Haltung zur Institution Schule zu interpretieren sind („Da sind die Eltern nicht erreichbar, die Nummer stimmt nicht mehr, Telefon wird ausgestöpselt. [...] Da hat man dieselben Probleme wie vorher“, LisdL_04, 89). Hier wird auch die grundsätzliche Problematik angeschnitten, dass der Lockdown zwar verschärfend wirkte, jedoch die Faktoren der Benachteiligung fundamentaler Bestandteil gegebener Verhältnisse und Praktiken sind.

Noch komplexer wird das Passungsverhältnis, wenn auch die wahrgenommene Perspektive der Schüler*innen einbezogen wird:

[E]in Schüler ist eine ganze Zeit in eine TOTALverweigerung gegangen. Da weiß ich nicht, was ist da gerade die Ursache? Ist da gerade echt tierisch Stress zuhause? Weil, das gibt es

durchaus. Oder ist es gerade, weil er einfach keinen Bock hatte, drei Wochen zu arbeiten, so ungefähr? Aber ich vermute, also so wie er reagiert hat, kenne ich es eigentlich, also so wirklich impulsiv und meckern und beschimpfend per WhatsApp, das kenne ich, wenn er unsicher ist und sehr/ also in einer Ecke irgendwo ist. [...]. Und es kann natürlich auch sein, dass der Druck, [als] ich irgendwann gesagt habe: „Ey, ich will mal was sehen“ (lacht) zu dieser Explosion geführt hat, oder einfach, weil auch ZU HAUSE gerade was schiefhängt. (LisdL_07, 22–26)

Hier wird nicht Schuldistanz im Allgemeinen als ursächlich für die Verweigerung des institutionalisierten Bildungsangebots erachtet; vielmehr vermischen sich auch unterschiedliche Kapitalsorten und ergeben ein Bild, das als nachlässige Haltung zur Institution Schule gelesen werden kann, wohl aber aus der Kumulation unterschiedlicher Faktoren – vergleichbar mit dem Eingangszitat – entsteht.

4.2.2 Objektiviertes kulturelles Kapital

Technische Ausstattung

Die Frage nach der technischen Ausstattung der Schüler*innen wurde in allen Interviews adressiert und bildet die am häufigsten bediente Kategorie. Dabei wurden zahlreiche, oft fehlende, Endgeräte benannt, die vom Laptop, Heimcomputer, Tablet, Drucker, Scanner bis zur (Computer-)Kamera rangierten. Unterschieden wurden dabei jedoch die verschiedenen Funktionen, die der technischen Ausstattung zukommen: vom grundsätzlichen Kontaktmedium („*Die brauchen Geräte, damit ich mit ihnen in Kontakt bleiben kann*“, LisdL_12, 196) über Wege und Formen der Aufgabenbearbeitung („*Ich habe eine einzige, die was mit dem Computer getippt zurückschickt. Alle anderen haben dieses Medium nicht. [...] Da läuft das wirklich über Foto*“, LisdL_07, 12) bis hin zu didaktischen Fragen („*Sie können nicht irgendetwas anstreichen auf dem Handy*“, LisdL_02, 61; „*Ein E-Book auf dem Handy kann ich vergessen*“, LisdL_07, 148). Konsens scheint im Hinblick auf die Nutzung von Smartphones zu bestehen („*Ein Handy haben eigentlich alle*“, LisdL_11, 123), wobei in diesem Zusammenhang auch die grundsätzliche Hürde einer Internetverbindung adressiert wurde.

Nicht-technische Materialien

Neben der technischen Ausstattung spielen weiterhin klassischere Lernmedien eine Rolle, deren Fehlen im Lernen auf Distanz – auch in Verbindung mit der Nutzung digitaler Lern-Apps – problematisch erscheint. In Bezug auf eine App zur Förderung des Leseverstehens thematisiert eine Lehrkraft exemplarisch die grundsätzliche Schwierigkeit solcher Programme im Hinblick auf fehlende (Bildungs-)Güter:

Das ist so ein Leseprojekt. Da finde ich, da ist das Problem, [...] dass es auch wieder ein Stück weit auf das Bildungsbürgertum zugeschnitten ist [...]. Also es geht davon aus, dass die Kinder sich selbst die Literatur besorgen oder dass du, wenn du das an einer [...] Schule machst, erst einmal als Lehrerin die Bücher zusammenstellst und die Kinder sich das dann aussuchen. Aber aus der Entfernung, wenn eben keine Literatur vorhanden ist, du es ihnen nicht in die Hand drücken kannst, ist das wieder schwierig. (LisdL_03, 51)

Darüber hinaus wird das Fehlen von adäquaten Arbeitsplätzen problematisiert („*Die haben teilweise keine Tische, die haben teilweise keine Bücherregale und so weiter – das ist auf jeden Fall ein Problem*“, LisdL_04, 133), wobei hier im Hinblick auf den Nutzwert differenziert wird („*Ich weiß, dass man um den Küchentisch rum sitzt und arbeitet, oder auf dem Sofa sitzt. Und das finde ich jetzt auch nicht dramatisch, mache ich ja auch gerne. Aber dieses: Ist dann wirklich die Ruhe da?*“, LisdL_07, 110).

4.2.3 Inkorporiertes kulturelles Kapital

Nach Aussagen der Lehrkräfte hatten vor allem die Fähigkeiten und Wissensbestände von sowohl Schüler*innen als auch Eltern eine ausschlaggebende Wirkung auf den Lernerfolg bzw. -misserfolg während des Lockdowns. Übergeordnet ergibt sich anhand der Gespräche mit Lehrkräften in sozial deprivierter Lage der Eindruck oft schwächer ausgeprägter Kompetenzen der Schüler*innen, der jedoch auch anhand zahlreicher Beispiele (etwa: „*Ich bin total beeindruckt von meiner Klasse*“, LisdL_06, 9; „*Bei den Schülern, wie gesagt, da gab's ja auch Überraschungen, also positive*“, LisdL_09, 179) konterkariert wurde.

Im Hinblick auf die familiären Hintergründe können die Gespräche dahingehend zusammengefasst werden, dass die Lehrkräfte den Eindruck fehlender Ressourcen seitens der Eltern hatten („*meistens KÖNNEN die Eltern gar nicht helfen*“, LisdL_08, 117), die jedoch von der Kategorie „Bewertung von Schule als bildende Institution“ abzugrenzen sind. So wurden etwa Eltern beschrieben, „*die für ihre Kinder schon wollen, dass die einen besseren Schulabschluss machen, aber die einfach fachlich an ihre Grenzen stoßen. Wobei bei Klasse 10 stoße ich auch an meine Grenzen (lacht)*“ (LisdL_09, 145).

Fachkompetenz

Laut der befragten Lehrkräfte erschwert die Pandemiesituation die Förderung von Fachkompetenzen der Schüler*innen („*Die werden jetzt NOCH MEHR Vokabeln NICHT lernen*“, LisdL_01, 139), die ohnehin als eher schwach ausgeprägt bewertet wurden. Hier spielt die räumliche Distanz eine gewichtige Rolle, da die Lernenden aus Perspektive der Gesprächspartner*innen „*fachlich einfach alleine an ihre Grenzen stoßen*“ (LisdL_09, 139):

Also wenn wirklich das Verständnis nicht da ist, ist es ganz schwer, weil wir da eben im Unterricht mit unterschiedlichen Medien arbeiten, wenn man so will. Also es gibt die Tafel, da kann man etwas zeigen, dann kann man einen Film zeigen, dann kann man durch die Sprache/ also du stehst direkt daneben, du kannst sofort sehen bei demjenigen, an welchem Punkt er etwas falsch macht und so. Und ich habe den Eindruck, dass je jünger und je leistungsschwächer die Schüler sind, desto so mehr brauchen sie eigentlich wirklich diese DIREKTE Ansprache. (LisdL_03, 70)

Dabei kann Fachkompetenz – wie alle nachfolgend dargestellten Kompetenzarten – nicht als isolierter Faktor betrachtet werden, da grundsätzliche Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen bestehen, etwa im Hinblick auf die Fähigkeit, sich zu motivieren („*Was hilft mir das, wenn auf der anderen Seite die Bereitschaft einfach wirklich nicht da ist? Bereitschaft oder aber auch die Fähigkeit, weil das bedingt sich einander*“, LisdL_02, 106).

Motivation / Bereitschaft

Das Feld der Lernmotivation und -bereitschaft lässt sich den Eindrücken der Lehrkräfte zufolge auch im Fernunterricht in extrinsische und intrinsische Motivation (vgl. z.B. Rheinberg, 2008) unterteilen. Extrinsische Motivation, die zum einen über den bindenden Charakter von Schule – auch in Form von Noten – und zum anderen durch positive Verstärkung geleistet wird, ist anhand der Interviewdaten über die Distanz noch schwieriger herzustellen als im Klassenraum:

Durch dieses Home-Schooling gibt es halt nicht mehr diesen Zwangscharakter, den Schule ja notwendigerweise hat. Dass man halt in diesem Klassenraum sitzt und dann halt irgendwas machen muss. Dass man wenigstens irgendwie – weiß ich nicht – seinen Namen auf ein Blatt Papier schreibt oder dass man wenigstens irgendwas vorlesen muss oder und so weiter. Weil man halt irgendwie da ist. (LisdL_04, 9)

Gleichwohl scheinen die Schüler*innen sich trotz fehlenden situativen Ansporns durch die Lehrkräfte auch selbst motivieren zu können:

Das fehlt natürlich jetzt, ne, zu sagen: „Hey komm, das schaffst du auch noch so. Oder guck nochmal hierhin, oder guck nochmal dahin.“ Also diese kleinen Ermunterungen, die fehlen natürlich komplett. Ne? Dafür bin ich ganz erstaunt, wie das klappt. (LisdL_07, 20)

Dennoch variieren die Eindrücke intrinsischer Motivation, von „*alles in allem doch sehr wenig Motivation, sehr wenig Leistungsbereitschaft*“ (LisdL_02, 10) bis hin zu „*also von 23 Schülern arbeiten wirklich 18 meiner Schüler top [...] und auch qualitativ sind ihre Arbeiten wirklich gut*“ (LisdL_09, 5). Dass das Distanzlernen hier sowohl bekannte Umstände bestätigen als auch verschärfend wirken kann, legt die folgende Aussage nahe:

Ich habe mir etwas überlegt so wie ein Ferientagebuch, wo jeden Tag zum bestimmten Thema etwas geschrieben werden sollte. [...] Und da war sofort die/ von ganz vielen die Antwort: Nö, mache ich nicht. Oder: Auf keinen Fall. Oder so etwas. Das breitet sich dann aus, so diese Meinung. Und dann kam auch überhaupt gar nichts. Und ich habe dann gedacht: Okay, es ist wirklich ein bisschen dröge und ich lasse mir etwas anderes einfallen. Und ich habe eine Daily Challenge für mich entdeckt, die selbst mir Spaß gemacht hätte, wo sie mit irgendwelchen Sachen im Haushalt: Finde etwas, klebe dein Gesicht an, mach sonst etwas, mache ein Video von irgendetwas – wie auch immer. Und das habe ich drei Tage gemacht und an diesen drei Tagen haben sich zwei beteiligt – zwei Schüler. [...] Und bei der vierten Challenge kam gar nichts mehr. [...] Ich habe es dann eingestellt und war sehr frustriert, weil ich gemerkt habe: So wie sie jetzt sind, so überhaupt nicht bereit, sich einmal einzubringen oder ihren inneren Schweinehund zu überwinden – da ging es um nichts, da ging es um keine Note oder so etwas, es ging eher ein bisschen, um die Langeweile zu Hause aufzubrechen – und mir war klar: Ich habe mit dieser Haltung IMMER zu tun. Nicht nur in der Corona-Zeit, sondern seit Jahren, seit ich dort arbeite und das ist schon eine ganze Weile. Und das hat mich persönlich sehr frustriert, weil ich gemerkt habe, es ist so eine Sisyphe-Arbeit, was mir vorher natürlich schon klar war, was jetzt aber noch viel deutlicher wurde. (LisdL_02, 24–25)

Die Frage der (fehlenden) Motivation scheint in dieser Fallbeschreibung eine wechselseitige zu sein, sodass sich zwischen Lerngruppe und Lehrkraft eine Dynamik der gegenseitigen Enttäuschung entwickeln konnte. Die wünschenswerte – beidseitige – Reflexion von Erwartungen im Hinblick auf z.B. inhaltliche Partizipation oder Anstrengungsbereitschaft kann nicht mehr geleistet werden; stattdessen treten die Differenzen durch die Pandemiesituation noch deutlicher zutage und manifestieren sich.

Im Gegenzug ist eine ähnliche Dynamik auch für Positivbeispiele im Bereich Motivation nachzuzeichnen, bei denen Erfahrungen aus der regulären Unterrichtszeit auch für das Distanzlernen Gültigkeit behalten („*Aber das hat echt gut funktioniert, so. Und deswegen, das meine ich, da war ich nicht überrascht, weil ich weiß, dass die toll sind. Aber ich fand's cool und ich fand's schön, dass die auch Bock hatten, zu Hause zu arbeiten*“, LisdL_06, 65).

Selbstständigkeit

Mit zahlreichen codierten Segmenten in allen zwölf LisdL-Dokumenten sticht die Kategorie Selbstständigkeit in der Auswertung hervor: einerseits, da die (fehlende) Selbstständigkeit der Schüler*innen neue Ansätze im Lehren und Lernen erfordert, andererseits, da die Selbstständigkeit eine Schlüsselrolle in Fragen der Bildungsbenachteiligung zu spielen scheint („*Weil die Kinder selbstständiger endlich mal arbeiten MÜSSEN und dann machen sie es zum Teil auch – nicht alle, andere werden auch abgehängt*“, LisdL_10, 7–8). Dabei sind die Funktion und die Praktiken des selbstorganisierten Lernens dahingehend kritisch zu hinterfragen, inwieweit allein die Erwartung an Schüler*innen, selbstständig zu sein, einem milieuspezifischen Habitus folgt – und ob das Ideal des „selbstorganisierten Kindes“ nicht einem bildungsbürgerlichem Musterbild entspricht, das auf der Kehrseite zur Verschärfung von Ungleichheit beiträgt (Reichenbach, 2020).

In Fragen der Selbstständigkeit werden Lehrkräfte vor neue didaktische Herausforderungen gestellt, die neben der Strukturierung der Abläufe auch andere didaktische Bereiche, z.B. das Feld der Aufgabenaufbereitung, betrifft („*Und es hat mich negativ überrascht, auch nochmal wie schwer das vielen Leuten fällt, wenn ich denen jetzt eine Aufgabe gebe, dass die das wirklich nicht verstehen oder nicht gewohnt sind, die alleine auch zu knacken. Also so: Da steht ja eigentlich alles drin. Ich mache mir ja Gedanken, was ich da formuliere*“, LisdL_11, 22). Hier wird der Kontakt als maßgebliche Gelingensbedingung identifiziert, um die Kompetenzen zu fördern, der jedoch auch über die Distanz möglich scheint („*Das ist im Prinzip eine Selbstorganisationskompetenz oder eine methodische Kompetenz da heranzugehen, die man den Kindern [...] auch beibringen könnte in einer Präsenzphase in irgendeiner Form*“, LisdL_01, 144; „*Ich glaube, wir können sie im Moment Richtung Eigenständigkeit, Kooperation untereinander, da können sie was dazulernen, wenn wir da den Kontakt halten können*“, LisdL_07, 127). Demnach werden auch im Lernen auf Distanz Anreize zur Veränderung erkannt, die mutmaßlich gerade für die Kategorie der Selbstständigkeit neue Potenziale bergen:

Also das [...] läuft ganz gut, aber sie müssen es halt ganz schön alleine machen, ne? Also sie rufen dann mal an oder schicken eine Nachricht: „Seite XYZ, Aufgabe XYZ, ah, verstehe ich nicht.“ Dann schreibe ich zurück: „Was denn?“ (lacht). Und versuche sie da in eine Präzisierung zu kriegen. Manchmal, wenn ich mich nicht sofort melden kann, kommt dann: „Nein, doch schon verstanden.“ Also das ist ganz gut, weil, ich bin nicht ganz so schnell zu kriegen wie in der Schule. Und da müssen sie nochmal selber nachdenken. (LisdL_07, 16–17)

Auch hier ist die Grundlage der Veränderung eine reflektierte Bearbeitung der Problemlagen, da sonst die Resignation – auch aufseiten der Lehrkräfte – zu drohen scheint („*Sobald es ein bisschen eine Herausforderung war, wo man selbstständig einmal denken musste, wo man sich etwas erschließen musste, sehe ich absolut schwarz*“, LisdL_02, 57). Zusammengefasst erscheint die Förderung der Kompetenz zum selbstständigen Arbeiten seitens der Schüler*innen als Henne-Ei-Problem, also als Ziel eines Entwicklungsprozesses, der gleichermaßen Anleitung und Eigenverantwortung erfordert („*Aber selbstständig lernen zu können und das zu tun muss auch erlernt werden. Und wir sind eigentlich noch dabei, denen das beizubringen*“, LisdL_01, 153). Die Balance herzustellen, erscheint jedoch vielversprechend. Huber und Helm kommen in ihrer Studie zum Lernen in der Pandemie zu dem Schluss: „*Je höher die Schüler*innenselbstständigkeit, desto höher der Lernerfolg, der Lernaufwand sowie die positiven Emotionen und desto geringer die negativen Emotionen*“ (Huber & Helm, 2020, S. 50).

Umso positiver wirken Beispiele, die von steigender Eigenständigkeit der Schüler*innen durch die ungewohnte Situation zeugen: von organisatorischen Aufgaben („*Wir haben einfach direkt am Tag eins sozusagen eine WhatsApp-Gruppe (...) organisieren LASSEN von den Schülern und uns einladen lassen*“, LisdL_06, 56) über Impulse der Erfolgskontrolle („*Dass man nicht zu Hause hängt und alles selbst korrigiert und auch viel mehr abgeben an die Schüler. Das lernt man jetzt gerade, glaube ich*“, LisdL_10, 49) bis hin zur Strukturierung der eigenen Lernbedingungen („*Ich hab [...] einen Schüler, das hat mich auch überrascht, [...] der steht jeden Morgen um acht Uhr auf, stellt sich einen Wecker, damit er rauskommt, und wartet, dass ich ihm die Aufgaben schicke*“, LisdL_09, 91) oder der gegenseitigen Anleitung, etwa im Hinblick auf die Bedienung von Plattformen zur Videotelefonie („*Da haben die Mädels untereinander gechattet, mit Zoom. [...] Und daraufhin habe ich sie halt gebeten, diese Anleitung zu schreiben, weil ich das auch so geil fand, dass sie den Input [geben]*“, LisdL_07, 71).

Digitale Kompetenz und Medienkompetenz

Wie oben darstellt, wird die Verfügbarkeit technischer Geräte als ausschlaggebend für Bildungsbeteiligung benannt, doch wird das Ausmaß der Problemlage erst im Zusammenhang mit den Fähigkeiten im Umgang mit diesen Geräten ersichtlich („*Es ist nicht*

immer nur die technische Seite. Auch die kommt mit rein, ja, inwiefern man die Technik beherrschen kann“, LisdL_10, 99). Schon die ICILS-Studien 2013 und 2018 zeigen, „dass Schüler*innen in Deutschland über eine sehr geringe computer- und informationsbezogene Kompetenz verfügen und dadurch das Potenzial zur individuellen Förderung durch digitale Medien nicht ausgeschöpft wird (Eickelmann et al., 2019)“ (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020, S. 137); „der Anteil der Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien [...] fiel dabei besonders hoch aus“ (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 247). Auch in den Interviews wurde bestätigt, dass die alltägliche Nutzung z.B. eines Smartphones, die eine gewisse digitale Kompetenz suggeriert, noch nicht zu bildungsrelevanten Tätigkeiten befähigt (*„Die haben zwar alle Smartphones, aber letztendlich, die wissen nicht, wie man Begriffe googelt, ganz schwierig irgendwie“*, LisdL_08, 39).

Die Eindrücke der Lehrkräfte in Bezug auf die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler*innen sind vielfältig. Sie beziehen sich u.a. auf Kommunikationsmedien (*„Also das war auch schon ein Lernprozess, überhaupt dass sie ihre Mailadressen kannten. Dann dass sie das abrufen können. Aber schon allein Mails selbst zu versenden ist in der siebten Klasse noch nicht, überhaupt nicht selbstverständlich“*, LisdL_03, 14), auf Grundkenntnisse digitaler Abläufe (*„Und schaffen es deswegen auch nicht, auf einen Link zu klicken oder ihr Passwort nicht richtig einzugeben“*, LisdL_12, 31), auf Aspekte der Sicherheit (*„irgendeine Sicherheitseinstellung an irgendeiner App-Einstellung oder Handyeinstellung, da scheitern sie schon wieder daran“*, LisdL_01, 145) oder auf das Versenden separater Dateien (*„Also wenn es darum geht, einen Anhang anzuhängen, hört es [...] auch schon wieder auf“*, LisdL_03, 60).

Besonders häufig wurde in Bezug auf digitale Kompetenzen der Eindruck hervorgebracht, dass die digitale Kompetenzförderung analog hätte erfolgen müssen (*„Und selbst wenn wir [...] übers Wochenende Laptops für alle gezaubert hätten, hätten wir sie ja gar nicht einweisen können“*, LisdL_07, 60), wobei medientechnische Lehr-Lern-Konzepte, wie z.B. der „Lernraum Berlin“⁷, für Schüler*innen und Lehrkräfte gleichermaßen Herausforderungen bergen (*„Das haben jetzt auch die Schüler gesagt, auch die älteren Schüler: ‚Es wäre gut gewesen, wenn wir eine Einführung bekommen hätten in die Lernplattform.‘ So, wo ich dann gesagt habe: ‚Ich habe sie selbst nicht bekommen (lacht)“*, LisdL_03, 56). Dass hier eine Balance zwischen selbstständiger Erarbeitung und angeleiteter Kompetenzförderung vonnöten erscheint, legt die folgende Aussage zum „Lernraum Berlin“, der zudem mit Beginn des Lockdowns aufgrund der zahlreichen Zugriffe regelmäßig wegen Überlastung nicht aufrufbar war, nahe:

Also zwei Probleme: Das eine ist, der stellvertretende Schulleiter, [...] der hatte immer gesagt: Naja, das System da ist zu kompliziert. Das brauchen wir nicht, das ist für unsere Schüler zu schwierig zu begreifen. So. Aufgrund dessen haben wir das auch nie sozusagen in Angriff genommen. Auf der anderen Seite habe ich es jetzt mal selber probiert mit diesem Lernraum – das ist auch tatsächlich irgendwie kompliziert, also da reinzukommen und da dann erstmal sich als Lehrer anzumelden [...]. Also es ist nicht wirklich benutzerfreundlich. Es wirkt irgendwie [...] also ein bisschen übersicher, so ein bisschen unübersichtlich. So dass also die Aussage des stellvertretenden Schulleiters durchaus stimmt, aber auch ein bisschen entmündigend ist. (LisdL 04, 46–47)

Es kann kaum überraschen, dass das Fehlen inkorporierten kulturellen Kapitals in Form digitaler Kompetenzen gerade in Zeiten des Distanzlernens eine neue Brisanz entwickelt. Umso wichtiger erscheint es hier, keine vereinfachten Zusammenhänge zwischen dringlicher Notwendigkeit und tatsächlicher Kompetenzentwicklung zu ziehen (*„Ich finde manche Artikel, die ich lese, zu rosig. Nach dem Motto: Jetzt endlich erlangen die Schüler Medienkompetenz. Ist Quatsch. So eben nicht. Zumindest nicht automatisch“*, LisdL_06, 152).

⁷ Der „Lernraum Berlin“ ist als Angebot von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie eine kostenfrei nutzbare Lehr-Lern-Plattform für alle öffentlichen Schulen im Land Berlin.

Um hier Kompetenzförderung zu betreiben, ist neben dem Fokus auf digitale Prozesse auch ein Fokus auf die Nutzung medial aufbereiteter Inhalte in digitalen Kontexten zu richten, die zur Verschärfung von Bildungsungleichheit beitragen zu können („*Und Schüler von einer Kollegin, die sind Neuntklässler, die hatten einen Rechercheauftrag zum aktuellen Thema und zur Situation. Die waren dann bei Tagesspiegel.com⁸. Tagesspiegel.com hatte irgendwelche Fake-News verbreitet, wo die Kollegin natürlich sofort den Fehler erkannte. Und da kommen dann irgendwelche Fake-News, das schaffen die Schüler natürlich dann auch nicht*“, LisdL_01, 148). Demnach erscheint eine direkte Verknüpfung der Förderung digitaler Kompetenz mit dem Ziel einer demokratischen und (trans-)kulturellen Bildung (vgl. Beitrag von Nina Kolleck in diesem Heft) dringend vonnöten.

Sprachliche Kompetenz

Dass die Kategorie der sprachlichen Kompetenz in den Gesprächen – vergleichsweise – wenig thematisiert wurde, überrascht angesichts der Bedeutung sprachlicher Kompetenz für den Bildungserfolg, sowohl im Hinblick auf Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache als auch aus sprachbildender Sicht. Hier benannten die Lehrkräfte verschiedene Bereiche, die zur Benachteiligung führen: So wurde Sprachkompetenz aufseiten der Eltern als wesentlich für Aspekte der Organisation beschrieben („*Also mit manchen kann ich auch nicht sprechen am Telefon, weil sie ja kein Wort Deutsch verstehen, ne?*“, LisdL_12, 261) sowie des Unterstützungspotenzials („*Und wenn natürlich die Eltern schlechtes Deutsch sprechen oder so, dann ist da sowieso schon seit der Grundschule kein Helfen mehr möglich. Das ist, glaube ich, ein Problem*“, LisdL_04, 135). In Bezug auf die Schüler*innen-Kompetenzen wurden eher bildungssprachliche Fragen thematisiert, die im Zuge des Distanzlernens an Bedeutung gewinnen:

Ich habe zum Beispiel gestern für Geschichte nach einem kurzen Video gesucht zum Thema, was wir gerade behandelt haben. [...] Und ich bin fast wahnsinnig geworden, weil ich keinen Film wirklich gefunden habe, wo ich gedacht habe: ‚Da ist jetzt nicht die Hälfte der Sachen drinnen, Querverweise oder Zusammenhänge, von denen ich weiß, dass unsere Schüler damit nichts anfangen können, keine Begriffe, die sie nicht kennen.‘ Ich kann aber in der Klasse stoppen und sagen: Drei-Felder-Wirtschaft ist das und das. Das kann ich nicht einmal eben in einer Erklärungsschrift/ Da kenne ich sie einfach zu gut. Das sind so Grenzen, an die man stößt. (LisdL_02, 88)

Problematisch erscheint es, wenn Schüler*innen „*Erklärungen NUR durch das gelesene Wort empfangen*“ (LisdL_03, 71), was auch Auswirkungen auf das Feld der Aufgabenstellung impliziert („*Die Schüler verstehen auch die einfachsten Aufgaben nicht. Da steht in deutscher Sprache: Finde für die zwei deutschen angegebenen Wörter das eine englische Wort, das passt. [...] Und das hat niemand verstanden [...]. Das hat keiner richtig. Und das steht in Deutsch da, nicht in Englisch*“, LisdL_01, 122).

Emotional-soziale Kompetenz

In der Kategorie emotional-soziale Kompetenz wurde eine Verstärkung durch die Distanz vor allem im Hinblick auf besonders gefährdete Schüler*innen befürchtet:

Das fängt an bei den Gesprächsregeln und Klassenregeln, die es bei uns natürlich auch gibt [...] und die sehr wichtig sind und an denen wir jeden Tag arbeiten müssen. Das fehlt ihnen jetzt. Eine Meinung zu formulieren, die Meinung des anderen anhören, die möglicherweise zu akzeptieren oder zumindest als solche stehen zu lassen, als berechtigte Meinungsäußerung. Eine Aufgabe zu erledigen mit anderen oder mal alleine und da gewisse Ausdauer zu trainieren. All diese Dinge, die so ein bisschen über das reine Lesen, Schreiben, Rechnen noch hinausgehen. (LisdL_05, 75)

⁸ Die Berliner Zeitung *der Tagesspiegel* tritt im Internet unter der Domain tagesspiegel.de auf.

Dabei wird der Sozialraum Schule auch als Auffangbecken bzw. Ventil für auffälliges Verhalten begriffen, der im Lockdown nicht mehr zur Verfügung steht und damit neue Herausforderungen schafft („*Wir haben ja auch Schüler, die sind tatsächlich verhaltensgestört. Die sind natürlich zu Hause jetzt dem Ganzen ausgeliefert, also die können auch jetzt sozusagen nichts abbauen*“, LisdL_04, 113). Durch die Distanz kann die ausgleichende Funktion der Peers nicht mehr geleistet werden, insofern als Klassenkamerad*innen im Alltag sozial-emotionalen Bedürfnissen nachkommen können, die im Fernunterricht zwangsläufig unerfüllt bleiben:

Ich glaube, viele sind emotional gerade sehr unausgeglichen, weil eben so diese Zuwendung der Freunde nicht mehr stattfindet. Die Jungs bei uns in der achten Klasse, die befummeln sich ja permanent gegenseitig, ja? (lacht). Ist ja so! Weil sie irgendwas ausleben müssen, was sie zu Hause nicht ... ne? Wo sie zu Hause immer in ihre Schranken gewiesen werden. Ich glaube, das kommt gerade sehr kurz. Diese Emotionalität unter Freunden. (LisdL_10, 129)

Hier können dennoch auch über die Entfernung Lehrkräfte eine Balance herstellen („*Ich mache jeden Tag bestimmt eine Stunde Telefonseelsorge, ne? Weil die so unter Druck sind, mit vielen Kindern in einem Haus, oder in einer Wohnung, mit vielen Erkrankten natürlich auch*“, LisdL_07, 88), wobei eine enge Bindung zwischen Lehrenden und Lernenden als maßgeblich für die Ausgleichfunktion erscheint („*Und ICH glaube, dass es so gut funktioniert, weil wir vorher so viel zwischenmenschliche Arbeit geleistet haben und von der profitieren wir jetzt*“, LisdL_06, 122; vgl. auch den nachfolgenden Abschnitt zum sozialen Kapital).

Fasst man die hier gruppierten Kompetenzarten zusammen, ergibt sich ein gemischtes Bild, das der eingangs dargestellten, im öffentlichen und bildungswissenschaftlichen Diskurs konsensuell formulierten Ausweglosigkeit auch positive Schlaglichter entgegenzusetzen hat. Dennoch lässt sich auch eine mögliche tiefergehende Wirkung fehlender Kompetenzen nachzeichnen, die langfristige Auswirkungen auf das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit im Sinne eines Teufelskreises (vgl. auch Bremm & Racherbäumer, 2020) implizieren kann:

Und ich glaube auch, das hat insofern Konsequenzen, dass sie im Moment, glaube ich, sehr an ihre Grenzen geführt werden. Also sie kriegen halt im Moment sehr, sehr stark präsentiert, was sie alles NICHT können. Also sie sehen ja z.B., das sind Aufgaben in der vierten Klasse, und sehen: Das kann ich nicht. Ich mache die Aufgabe dreimal hintereinander und es wird mir nach wie vor angezeigt, es ist falsch. Oder sie sehen [...] diesen Lehrfilm und sie merken, sie verstehen nicht, was dort gesprochen wird. Sie merken natürlich, dass dieser Film gemacht ist, in einer Sprache für kleine Kinder und sie sind drei, vier Jahre älter. Also von daher, das ist letztendlich eine permanente Abstrafung, die da im Moment passiert. (LisdL_03, 121)

4.3 Soziales Kapital

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt [...] sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch vom Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 119).

Wird diese These auf die (Bildungs-)Klientel sozial benachteiligter Schüler*innen übertragen, wird nicht nur das häufige Fehlen dieser Kapitalart offenbar – vielmehr kann in einer defizitorientierten Betrachtungsweise z.B. die Zuordnung zu einer Familie eher als Negativfolie wirken, die aufgrund der vermeintlich großen Differenz Benachteiligung noch zusätzlich fördern kann. In den Befragungen konnten zwei prominente Bezugsgruppen ausgemacht werden, die in Subkategorien Aufschluss über Bildungsmöglich-

keiten und -benachteiligungen anhand des sozialen Kapitals bzw. anhand sozialer Zugehörigkeiten geben können: das Elternhaus und das schulische Netzwerk der Lernenden in Form von Pädagog*innen.

4.3.1 Elternhaus

In Bezug auf das soziale Umfeld der Schüler*innen stellte sich vor allem das Elternhaus als wirkungsmächtige Instanz heraus. Wie oben beschrieben, gehen zunächst Implikationen für das ökonomische und kulturelle Kapital aus dem Material hervor („*Aber entsprechend gibt es ja einfach verschiedene Maße der Benachteiligung. Also einmal die: Wie viel Raum haben die [...], wie viel Ruhe haben die zu Hause? Haben die einen Arbeitsplatz zu Hause? [...] Das ist jetzt alles, ohne dass die Eltern irgendeine Kompetenz haben. Und dazu kommt noch: Sind das Eltern mit einem Abitur oder ohne deutschen Schulabschluss? Oder ohne irgendeinen Schulabschluss?*“, LisdL_06, 132), die jedoch nur unzureichend Auskunft über das soziale Gefüge geben können. Nachfolgend werden daher die Subkategorien „Unterstützung“ sowie „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“ beschrieben, die aus den Interviewdaten abgeleitet und der Subkategorie „Elternhaus“ zugeordnet werden konnten.

Unterstützung

Eine häufig genannte Kategorie zielt auf das – oft fehlende – elterliche Engagement während der Zeit der Schulschließungen („*Die einen haben Hilfe zu Hause, die anderen nicht*“, LisdL_10, 98). Als ursächlich wurden dabei z.B. Anforderungen an die Eltern benannt, die aus unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen entstammen, was wenig Zeit für Lernhilfen lässt. Der Tenor zielte jedoch eher auf eine mangelnde Bereitschaft zur Unterstützung:

Bei unserer Klientel ist es so, das kann man, ohne übermäßig zu pauschalisieren, schon sagen, dass da grundsätzlich strukturell die Unterstützung des Elternhauses fehlt. Das ist unsere größte Baustelle. Und das vertieft sich natürlich unter diesen Umständen ganz gewaltig. Wo soll die Unterstützung zuhause herkommen? Die Eltern haben schon im Normalbetrieb über lange Zeit eigentlich dokumentiert, dass sie kaum bereit sind, ihre Kinder da zu unterstützen. (LisdL_05, 63)

Die Gegenbeispiele verweisen auf engagierte Eltern („*Die dann eher so sagen: Ach, cool, und wie kann man sie jetzt noch unterstützen, was kann ICH tun? [...] da weiß man, das läuft*“, LisdL_12, 133), was eine Vielfalt an Herangehensweisen – bei gleichzeitiger Beschränkung auf einzelne Elternbeispiele – suggeriert („*Und da sind auch welche, die ganz rege dabei sind, also so zwei drei sind das. [...] Oder ich habe mit einer Gruppe dann auch [...] geskyppt, wo das dann die Eltern auch eingerichtet haben [...]. Aber das/ Also ich habe wirklich so die ganze Bandbreite, würde ich sagen*“, LisdL_03, 87).

Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder

Neben der vielgestaltig beantworteten Frage der Unterstützung eröffnete der Lockdown neue Herausforderungen für Familien, die die Kapazitäten der Schüler*innen zusätzlich beanspruchten. Vor allem die Betreuung jüngerer Geschwisterkinder wurde vielfach thematisiert („*Vorhin bei meiner Zoom-Konferenz war permanent der kleine Bruder neben dem Mädchen, weil sie einfach auf ihn aufpassen musste*“, LisdL_10, 100). Auch Arbeiten im Haushalt wurden seitens der Lehrkräfte beschrieben, wobei das soziale Gefüge in der Familie z.T. insbesondere die Benachteiligung von Schülerinnen zu fördern schien („*gerade bei den Mädchen, ehrlich gesagt, die müssen gerade krass viel zu Hause helfen*“, LisdL_06, 110). Über die reine, gesamtgesellschaftlich sehr viel häufiger auf Mädchen und Frauen übertragene „Care“-Arbeit (Coffey et al., 2020) sind hier noch zusätzliche Benachteiligungsfaktoren auszumachen:

Also, ich stelle gerade fest, und ich glaube, das ist tatsächlich jetzt spezifisch für den Bildungshintergrund meiner Schüler, auch für den Sozialraum, in dem meine Schüler da sind: dass tatsächlich die Mädchen nochmal mehr jetzt unter diesen Bestimmungen leiden als die Jungen. Also, es ist tatsächlich so, dass mir jetzt mehrfach aus mehreren auch Jahrgangsstufen usw. jetzt zurückgemeldet worden ist – und ich es auch selber so erlebt habe: Den Mädchen wird teilweise völlig verboten rauszugehen. [...] Da gibt es welche, die sind seit vier Wochen/ haben die tatsächlich jetzt schon wirklich nicht mehr das Haus verlassen. Während die Jungen, also, mitgehen dürfen zum Einkaufen, die Jungen dürfen dann zu irgendeinem Zeitpunkt rausgehen auf den Sportplatz und so weiter. Aber die Mädchen [...] kommen da nicht mehr raus. Also, das ist tatsächlich eine KRASSE Ungleichheit [...]. Also, ich meine, es war schon immer so, dass da die Mädchen teilweise abends nicht rausgehen durften oder nach der Schule nicht rausgehen durften und so weiter, das gab es immer schon. Aber dass die jetzt so überhaupt GAR nicht mehr rausgehen durften [...], DAS hat nochmal zugenommen. (LisdL_04, 110)

Zusätzlich wären weitere Konfliktfelder aufzuführen, von psychischen Krankheitsbildern („Achso, und dann gibt es natürlich auch öfter als man das, glaube ich, auch in anderen Sozialräumen findet, glaube ich, tatsächlich Kinder psychisch kranker Eltern. [...] Das ist dann natürlich auch nochmal problematisch, wenn man dann die ganze Zeit dann zu Hause sitzt“, LisdL 04, 116) bis hin zu Konflikten und häuslicher Gewalt („Ich glaube auch, dass es auf jeden Fall Fälle gibt von häuslicher Gewalt, auch jetzt schon, auch schon nach der ersten Woche gab es das hundertprozentig schon“, LisdL_04, 115).

Der Ort der Schule wurde dabei als Ausgleichsraum beschrieben, in dem Schüler*innen das soziale Gefüge verlassen und Raum für die eigenen Bedürfnisse schaffen können:

Und zusätzlich ist – das ist zwar traurig – aber ich glaube, für viele ist diese Zeit in der Schule eine totale Entspannung auf eine Art. Weil sie da IHREN Raum haben und da geht es nur um sie und ihre Klasse vielleicht. Aber sie müssen da mal sich nicht um Geschwister kümmern und nicht mit den Problemen der Eltern [...] auseinandersetzen. Und das ist auch bei uns spezifisch. (LisdL_12, 238)

4.3.2 Sozialraum Schule – Lehrkräftebeziehungen als soziales Kapital

Die Integrationsfunktion von Schule sucht über persönliche Beziehungen in einem Werte- und Normenrahmen Schüler*innen individuell zu unterstützen und zu fördern, was ein Spannungsverhältnis bzw. eine Antinomie zwischen Nähe und Distanz (vgl. Helsper, 2006, S. 24f.) schafft: „Diese Spannung wurzelt darin, dass die Verberuflichung pädagogisches Handeln aus der affektiven und einzigartigen Beziehung der Eltern-Kind-Intimität herauslöst“ (Helsper, 2006, S. 25). Zur Reflexion ungleicher Bildungschancen im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung kann die These aufgestellt werden, dass die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Sozialraum Schule eine Art soziale Kapitalanlage darstellen können, von der benachteiligte Schüler*innen profitieren können: „Aus lerntheoretischer Perspektive stellen positive Beziehungen eine zentrale Voraussetzung für individuelle Entwicklung dar“, wobei auch „Anerkennung bzw. die wertschätzende Bestätigung durch Dritte eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung eines positiven Selbstverhältnisses“ bilden (Bremm, 2020, S. 107f.; vgl. auch Racherbäumer, 2017). Im gesamten Sozialraum Schule, dem in den Interviews eine enorme Ausgleichsfunktion zugeschrieben wurde, wirken dabei verschiedene Beziehungsgefüge – auch zwischen den Schüler*innen (s.o.) – zusammen. Da sich während der Schulschließung die sozialen Kontakte radikal reduzierten, steht abschließend die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden, die in der Zeit der Schulschließung anderen Mustern folgen musste, im Fokus:

Der schulische Bereich im weiteren Sinne ist natürlich der Rest der Arbeit, den wir machen. Also im Grunde semi-familiären Verhältnisse, die die Schüler bei uns finden. Kann man

schon auch mit so einer Art Ersatzfamilie vergleichen. [...] Und ich denke, dass ihnen das abgeht (LisdL 05, 72).

Lernen für die Lehrkraft

Die Kategorie „Lernen für die Lehrkraft“ unterscheidet sich von der Kategorie „Selbstständigkeit“ dahingehend, dass es nicht um eine mangelhaft ausgeprägte Kompetenz der Schüler*innen, sondern um ein explizites Lernen *für* die Pädagog*innen geht, das in den Gesprächen beschrieben wurde. Die so eröffnete soziale Dimension gibt Einblicke in das mögliche Lernverhalten sozial benachteiligter Schüler*innen, das auf Verbindlichkeit im Sinne einer tatsächlichen Bindung beruht (*„Also wenn dann, lernen sie NUR für den Lehrer, die lernen nicht für sich selbst, um sich weiterzubilden“*, LisdL_08, 126):

Und es gibt zum Beispiel Leute, auch in meiner Klasse, die lernen dann entweder, damit ich endlich ruhig bin und sie nicht mehr von mir genervt werden; oder auch, um mir zu zeigen, also um eine Anerkennung von mir zu bekommen als Lehrperson. [...] Also, ich glaube, diese Funktion ... Wie soll ich sagen, also eine Verbindlichkeit über Person herzustellen, das war auch viel schwieriger als sonst. (LisdL_11, 144)

Dass dieses Zugehörigkeitsgefühl auch von den Lehrkräften geteilt wird, wird durch zahlreiche Gesprächsauszüge deutlich (z.B. *„Es fehlt halt die persönliche Komponente, ne? So zu den Schülern“*, LisdL_06, 105; *„Oh ja! Und endlich sehen wir uns mal wieder!“*, LisdL_10, 137). Für viele Befragte erscheint der soziale Umgang als eine zentrale Gelingensbedingung guten Unterrichts, sodass die Distanz zusätzliche Herausforderungen in ohnehin problematischen Rahmenbedingungen schafft (*„Und gerade diese Beziehungsarbeit in Zeiten von Corona zu leisten, ist halt viel, viel schwieriger, und das ist eigentlich, würde ich sagen, die Quintessenz der ganzen Chose. Also das ist die Grundlage für unsere Arbeit, und wenn wir die nicht haben, können wir das vergessen“*, LisdL_11, 150). Aus didaktischer Perspektive liegt hier der Fokus auf konstruktiver Unterstützung, Feedback, Wertschätzung und Ermutigung.

4.4 Kontextualisierung: Lernen in sozial benachteiligter Lage vs. Lernen in privilegierten Settings

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass viele der beschriebenen Bedingungen – vom Fehlen technischer Ausstattung, nicht-technischer Materialien, von Räumlichkeiten und Ruhe bis hin zu Kompetenzen und sozialen Zugehörigkeiten von Schüler*innen und Eltern – vor allem in sozialräumlich deprivierten Settings auftreten und durch das Distanzlernen verschärft werden. Zur Kontextualisierung dieser Analyse wurden vier Gespräche mit Lehrkräften an herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) geführt. Ohne die methodologischen Voraussetzungen für eine umfassende Kontrastierung zu erfüllen (zwölf vs. vier Interviews je Gruppe), sollen hier Kontrastimpulse gesetzt werden, um die mögliche Übertragbarkeit der Analyseergebnisse zu erörtern.

Vor allem im Hinblick auf das ökonomische Kapital deuten sich Differenzen an (*„Was die ganze finanzielle Problematik angeht, die gibt es bei uns eigentlich auch nicht, also nur sehr, sehr wenige, also es ist sehr behütet“*, LaG_04, 18), während die Aussagen zum kulturellen Kapital ein komplexeres Bild nachzeichnen: Einerseits ist seitens der Gymnasiallehrkräfte kaum von fehlendem kulturellem Kapital die Rede (*„Wir haben aber auch eine Luxusklientel, bei uns hängen die Oberen-zwei-Prozent-Kinder herum, die ausgesiebt sind. [...] Deswegen können die das sehr gut alleine machen – sogar meine Sechstklässler und meine Fünftklässler, die kriegen das hin, die freuen sich“*, LaG_04, 17–19). Schulbildung wird nach Angaben der Lehrkräfte sowohl eltern- als auch schüler*innenseitig als wesentlich erachtet, was sich auch in den Erreichbarkeiten widerspiegelt (*„aber das klappt bei uns halt hervorragend mit den E-Mails [...] Und die Aufgaben haben eigentlich auch alle erreicht“*, LaG_02, 50). Andererseits tun sich neue,

ebenfalls milieuspezifische Problemfelder auf, etwa im Hinblick auf die Beanspruchung der Lehrpersonen durch die Eltern („*Es gibt ein paar übereifrige Eltern, die auch ständig irgendwelche Videokonferenzen fordern, mit 30 Schülern halt auch*“, LaG_01, 25) oder in Bezug auf die erschwerte Kontaktaufnahme, die nicht durch mangelnde Unterstützung, sondern durch verstärkte Kontrolle entstehen kann („*Bei dem Beispiel mit der einen Schülerin ist es auch so, da habe ich keine Adresse, keine E-Mailadresse von ihr, sondern nur von der Mutter und die ist ein totaler Kontrollfreak und herrscht irgendwie so krass über das Kind. Da komme ich nicht so richtig an die Schülerin heran*“, LaG_01, 95). Hinsichtlich des objektivierte kulturellen Kapitals werden wenige Probleme erkannt („*Bei uns ist die Erfahrung, dass die meisten Schüler die Möglichkeit haben mit einem Computer zu arbeiten*“, LaG_01, 27); dennoch zeigen gegenläufige Aussagen, dass nicht alle Schüler*innen mit den technischen Notwendigkeiten ausgestattet sind. Das Engagement einer Lehrkraft, für drei Schüler*innen mit Anspruch auf das Bildungs- und Teilhabepaket⁹ „*gebrauchte [...] Laptops von Kollegen organisiert*“ (LaG_04, 89) zu haben, zeugt auch von unterschiedlichen Praktiken im homogenen Gymnasialumfeld.

Hinsichtlich der Kompetenzen wird deutlich, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte Fachkompetenzen ebenso voraussetzen („*Diese kognitiven und Lerneffekte, was das Akademische angeht, da sehe ich nicht so große Probleme*“, LaG_03, 140) wie die Motivation von Schüler*innen und Eltern („*Bis hin zu Leuten, wo die Kinder mir geschickt haben, wir brauchen noch mehr Aufgaben, sie haben nicht genug*“, LaG_03, 19; „*Die meisten Eltern sind auch hinterher, dass die Schüler auch arbeiten. Da mache ich mir wenig Sorgen*“, LaG_01, 92). Dabei spielt vermutlich die – wohl auch über die fachliche Kompetenz ausgebaute – Selbstständigkeit der Schüler*innen eine ebenso große Rolle wie die elterliche Unterstützung:

Es funktioniert besser als gedacht, was aber wahrscheinlich auch an einer extrem leistungsfähigen Klientel liegt beziehungsweise die diese Leistung erbringen können. Das sieht man bei meinen Kindern in der siebten Klasse, an den Aufgaben, die ich denen schicke. Das sind alles für die neue Sachen, von denen sie Sachen ableiten müssen. Das funktioniert erstaunlich gut. Aber ich vermute, dass es daran liegt, dass man Eltern dahinter hat, die das Ganze unterstützen können. (LaG_04, 63)

Dennoch wurden auch Schüler*innen beschrieben, „*die leistungsmäßig sowieso schon schwierig dastehen*“ (LaG_01, 9); auch hinsichtlich der Eltern wurden mangelnde Kompetenzen, z.B. im Hinblick auf Kommunikation, adressiert, die das Distanzlernen noch erschweren („*Nächster Schritt wäre anzurufen. Aber es könnte sein, dass ich die Mutter dran habe und die versteht mich wieder nicht. Und dann entstehen Missverständnisse*“, LaG_01, 36). Daher wurde auch im gymnasialen Umfeld der Sozialraum Schule, der für die Lernenden als Ort des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen Erfahrung definiert wird, als wesentliche fehlende Komponente ausgewiesen:

Ich glaube halt einfach und das habe ich auch so verstanden, was den Schülern halt einfach fehlt und was es ihnen irgendwie schwer macht, ist halt einfach der soziale Aspekt. Ja, denen fehlt der Lehrer da vorne, der sie anleitet, der mal lustig ist und den sie fragen können, wo man auch Dinge in einen anderen Kontext setzen kann, wo man nochmal kurz erklären kann oder so ja, wo auch andere Schüler das bereichern. Das fehlt denen total. (LaG_02, 147–149)

Und doch wird dem Distanzlernen aus gymnasialer Perspektive mehr Potenzial zugesprochen:

Man kann da [bei Videokommunikationsplattformen; J.F.], glaube ich, relativ normalen Unterricht machen, dann wenn das dann einmal läuft. Stelle ich mir zumindest so vor, ja, ob das da mit dreißig Leuten wie in einer Klasse so gut funktioniert, ist dann nochmal eine

⁹ Siehe Fußnote 3.

andere Frage, aber ich könnte mir das vorstellen, ne, dass, wenn man das gewohnt [ist] und die Schüler das gewohnt sind, dass das dann ganz gut funktionieren könnte. (LaG_03, 67)

Zusammengefasst können zahlreiche Impulse der Lehrkräfte am Gymnasium als Habituspassung im oben beschriebenen Sinn gedeutet werden („*Wir leben ja eigentlich in so einer heilen Welt*“, LaG_02, 164), wobei sich die Lehrkräfte der bildungsprivilegierten Klientel bewusst scheinen („*Also bei uns an der Schule, das ist ja schon irgendwie so eine ganz andere Klientel. Ich glaube, an so einer Brennpunktschule da hast du noch ganz andere Probleme, und wenn du dann noch vier erreichst, dann bist du wahrscheinlich froh*“, LaG_02, 224).

Entsprechende Gesprächsauszüge kontextualisieren die Interviewdaten aus sozial-räumlich deprivierter Lage dahingehend, dass die oben beschriebenen Hürden in anderen Kontexten weniger stark thematisiert werden – sie zeigen aber auch, dass gewisse Problemzuschreibungen keinesfalls nur auf „failing schools“ oder sozialräumlich benachteiligte Schüler*innen zutreffen und dass auch übergreifende und sogar gymnasialspezifische Barrieren und Hürden bestehen, die das Lernen erschweren. Deutlich wird anhand der Impulse der Gymnasiallehrkräfte dennoch, dass trotz der beschriebenen Parallelen vor allem Unterschiede im sozialen Kapitel bestehen:

Aber wir haben wahrscheinlich einfach klientelbedingt/ also [Ort anonymisiert], da wohnen relativ viele sehr gut betuchte oder sehr wohlhabende Leute, die haben meistens Zeit und Geld für ihre Kinder, das macht sich bemerkbar. [...] Deswegen ist es vielleicht auch völlig egal, wie du sie beschulst, weil die das zu Hause das sowieso ausgleichen. (LaG_04, 124)

Der Rolle der Lehrkraft wird demnach insgesamt weniger Wirkungspotenzial bzw. Wirkungsnotwendigkeit zugesprochen, was sich mit einer These von Kramer und Helsper (2010) zur kulturellen Passung und Bildungsungleichheit deckt:

„So können etwa Kinder der (akademischen) Oberklasse-Milieus ihre milieuspezifischen Handlungsbefähigungen in Form eines überlegenen Hintergrundwissens gewinnbringend in schulischen Erfolg umsetzen und damit ‚im Ganzen [eine] äußerst erfolgreiche und beinahe zwanglos wirkende Verknüpfung von familialen und schulischen Bildungsstrategien‘ (ebd., S. 38) realisieren.“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 107).

Die explorative und damit begrenzte Bestätigung dieser These führt zu der Frage, welche Handlungsoptionen für Lehrkräfte in benachteiligter Lage zur Bereitstellung von Bildungsangeboten bestehen. Nachfolgend soll daher ein Fallbeispiel als „Best Practice Example“ aufzeigen, welche Praktiken zur Förderung benachteiligter Schüler*innen vielversprechend erscheinen.

4.5 Handlungsoptionen für Lehrkräfte – Habitusreflexion und Best Practice Example

Unter den Befragten Lehrkräften, die sich zu großen Teilen als besonders reflektiert und unterstützungsstark präsentierten, fiel eine Lehrkraft als regelrecht beispielhaft in ihrem Handeln in der Krisensituation auf. Nachfolgend sollen die Praktiken von „LisdL_12“ im Umgang mit den beschriebenen Hürden dargestellt werden, um daraus Perspektiven für das Lehren und Lernen im Ausnahmezustand in benachteiligter Lage abzuleiten.

Als Ausgangspunkt des exemplarischen Lehrkräftehandelns ist eine Reflexion der unterschiedlichen Lebensbedingungen zu statuieren („*die Bedingungen, unter denen sie gerade leben und lernen müssen, sind für die meisten so katastrophal, dass ich weiß, dass da nicht so viel geht*“, 15), woraus die Notwendigkeit zum Handeln abgeleitet wurde: „*Bei mir persönlich war es so, dass ich wusste, es wird nicht funktionieren, ich muss für meine Klasse irgendwas finden. Und dann habe ich angefangen mit der freien Wirtschaft zu kommunizieren. [...] Und da wurde ich dann eingeladen zu so einem Call: Was braucht Ihr jetzt wirklich? Und ich hab es geschafft für – also um es jetzt abzukürzen*

– für meine Klasse für jeden einzelnen ein Tablet zu bekommen“ (18–19). Die ursprüngliche ökonomische Hürde wurde darüber hinaus durch persönliches Engagement und die damit einhergehende Verbindlichkeit („Wir sind dann zu zweit mit dem Fahrrad durch Berlin sieben Stunden gefahren und haben die ausgeliefert“, 24) überwunden; das eigene Tablet für jede*n Schüler*in schaffte zudem buchstäblich Frei-Räume: „Aber grundsätzlich tatsächlich bei den krassesten Kandidaten im Sinne von meinem Wissen über das häusliche Umfeld, bringt das SO viel. Die gehen auch manchmal auf den Balkon oder ins Badezimmer, um irgendwie mal kurz einen ruhigen Ort zu haben, weil sie dabei sein wollen und so“ (92–93).

Für die didaktische Arbeit zur Kompetenzförderung sowie zur konstruktiven Unterstützung wurde Videotelefonie als maßgeblich ausgewiesen („und das ist DER Unterschied“, 25); der reflektierte Umgang mit der didaktischen Ausnahmesituation („Aber jetzt klassisch: Einstieg, Erarbeitung [lacht], Transfer und so – nee, läuft natürlich nicht“, 88) ermöglichte eine Übertragung z.B. des alltäglichen Classroom-Managements auf die Distanzsituation. Auch thematisch wurden Bezüge zur Pandemie hergestellt, um spielerisch kognitiv zu aktivieren:

Wir haben so eine Beginnstunde [...], die gibt es sonst auch immer, jeden Morgen 40 Minuten, da geht es um Beziehungen und Organisation. Machen immer die Klassenlehrer und [...] ich meditiere erst jeden Morgen mit ihnen, dann machen wir Stimmungsbarometer und dann alles Organisatorische für den Tag. Und das habe ich jetzt auch per Zoom einfach eingeführt. [...] Und dann: „Was geht so ab zu Hause und was ist gerade mit der Corona-Krise, was gibt es für Neuerungen?“ Und [...] ich hab mich mit meiner Maske vor sie hingestellt und hab gefragt: „Warum hab' ich die jetzt auf?“ Einfach so spielerisch, und das läuft gut. Und danach machen wir immer Fachunterricht. (76–84)

Zur Überwindung motivationaler Hürden wurden neben grundsätzlicher Transparenz („Also es ist wie immer [...] total wichtig ihnen transparent zu machen, was ich erwarte und wie wir damit umgehen. Auch Konsequenzen aufzuzeigen“, 113) partizipative Aufgabenformen bestimmt, die auch zur kognitiven Aktivierung beitragen – etwa die Erstellung einer Kochanleitung per Video mit eigenem YouTube-Kanal oder „sowas wie ein Brief an sich selbst in 20 Jahren: Wie ging es mir in der Corona-Zeit?“ (122). Der Einbezug der Schüler*innen in sowohl inhaltliche als auch methodische Entscheidungen erstreckte sich auch auf das Feld der Diagnose, das mithilfe eines Online-Diagnose-Tests eines Schulbuchverlags bedient wurde:

Da wurden dann individuelle Fördermaterialien erstellt, was echt cool ist, weil dann für jeden Schüler einzeln gesagt wurde, in welchen Bereichen sie schon fit sind und wo noch nicht und dann dementsprechend Materialien [erstellt wurden]. [...] Und als sie das verstanden haben, also was Diagnose bedeutet, das ist ja auch erstmal schwer in dem Alter, haben wir das Gefühl, sie verstehen: Ah ja, ganz cool, jetzt hab ich den Bereich, den kann ich ja jetzt schon besser. Und sie werden dann auch einen Nachtest machen, das heißt, das ist auch wieder sehr klar und sehr transparent. (125–127)

Die gemeinsame Erkundung neuer Möglichkeiten durch Technik eröffnete wiederum digitale Kompetenzen, Selbstständigkeit und Neugierde („Aber so langsam werden sie natürlich kreativ, also fangen auch an, beim Bildschirm selber zu malen oder schalten sich an, aber ihr Video aus, tun so, als wenn sie da wären [lacht]“, 91). Differenzierte Gespräche mit Schüler*innen förderten emotional-soziale Kompetenz, schafften Verbindlichkeit und Unterstützung („Also ich hab der gesamten Klasse [...] auch in den Einzelgesprächen immer wieder gesagt: [...] jeder ist anders, und jeder braucht mehr oder weniger Zeit, und ich glaube, das ist total wichtig: Dass sie verstehen, dass sie dann nicht die Loser der Nation sind, weil das passiert zwangsläufig, ne?“ (149–150). Ferner erschien diese Art von Verbindlichkeit als „wichtig, damit sie auch wissen, [...] welchen Stellenwert Bildung hat“ (212).

Die so fortgeführte und z.T. neu geschaffene konstruktive Unterstützung zum Ausgleich fehlenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals kann laut Lehrkraft nur durch erhöhtes Engagement und kleinschrittige Beziehungsarbeit erreicht werden:

Man muss total flexibel sein und individuell reagieren und irgendwie auch kreativ werden und schauen, wie kann man sie motivieren und bei der Stange halten? Und nochmal: Ich glaube, Beziehung, Beziehung, Beziehung. Also das ist wirklich so DER Schlüssel zu allem, egal, was man da treiben und ausprobieren will. Und dazu gehört für mich zusätzlich auch eben dieses ganze Struktur-Geben und den Rahmen [...] – dass sie irgendwie eine Art von Normalität haben. [...] Also man braucht überdurchschnittliches Engagement [...], es reicht natürlich nicht nur, Tablets oder Laptops ihnen hinzustellen. Und ich meine, auch da wieder: Ich hatte jetzt schon zwei, die hatten WLAN von den Nachbarn, jetzt haben sie keins mehr. Dann bin ich letzte Woche zu Aldi gefahren und hab da ihnen so Prepaid-Karten gekauft. Auch da muss man ja irgendwie flexibel sein und machen. Oder muss man nicht – aber ich glaube, nur so kommt man halt voran. Dass man nicht bei jedem neuen Problem wieder sagt: Es funktioniert eh nicht. (181–193)

Deutlich wird dennoch, dass dieses herausragende Engagement naturgemäß nicht vorausgesetzt werden darf bzw. von Dauer sein kann:

Ich leide gerade eher darunter, dass ich nie Feierabend ha... mache. Also, habe, ja, vielleicht schon, aber es mir nicht nehme. Und das ist, also, in Rücksprache mit Kollegen, die ich auch für sehr kompetent halte und cool finde, ist es ja auch die Frage: Was KANN man von uns verlangen, auf Dauer? (194)

Diese Frage gilt es – auch im Hinblick auf etwaige zusätzliche Unterstützungsangebote – zu beantworten, um langfristig Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lehren und Lernen im Ausnahmezustand ermöglichen. Da die momentanen schulorganisatorischen und schulpolitischen Rahmenbedingungen aufgrund mangelnder Ressourcen ein derart engagiertes Lehrkräftehandeln weder fördern noch dauerhaft zu etablieren vermögen, sind Strategien vonnöten, um zumindest Teilaspekte dieser Praktiken umzusetzen. Übertragbar – da durch Ausbildung zu fördern (vgl. z.B. Guardiera, Podlich & Reimer, 2018) und im Alltag umzusetzen – erscheint auf Basis des Fallbeispiels vor allem die außergewöhnliche Reflexionskompetenz hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrkraft auf der einen und der Schüler*innen auf der anderen Seite. Die fortlaufende Diagnose der Rahmenbedingungen, um darauf aufbauend Lernangebote zu schaffen, erscheint als zielführendes Mittel, um etwaige Hürden auszugleichen und passgenaue Angebote zu unterbreiten. Neben Reflexion wirken auch andere inklusionsorientierte Prozessmerkmale wie Partizipation und Kommunikation (Frohn, Brodesser, Moser & Pech, 2019) als förderliche Handlungsoptionen, um gerade in der Heterogenitätsdimension „soziale Herkunft“ durch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 2007) Kompetenzförderung auch über die Distanz anzuregen. Dabei können auch Tiefenstrukturmerkmale guten Unterrichts – kognitive Aktivierung, Klassenführung, konstruktive Unterstützung – im Fernunterricht durch entsprechende didaktische Bemühungen bedient werden. Vor allem die konstruktive Unterstützung im Sinne gehaltvollen Feedbacks und wertschätzenden Umgangs über die Distanz erscheint dabei als maßgebliche Gelingensbedingung. Abschließend zeigt das Fallbeispiel, dass die Bereitstellung technischer Endgeräte zwar kein Allheilmittel ist, dass die umfassende technische Ausstattung aber doch Grundvoraussetzung für einen didaktisch versierten und lernförderlichen Unterricht ist. Die dafür benötigte lückenlose Bereitstellung technischer Geräte würde auch Lehrkräfte in der ohnehin stark beanspruchenden Situation entlasten, um Ressourcen für die Planung und Durchführung von Distanzlernen zu schaffen.

5 Fazit und Ausblick

Die eingangs zusammengetragenen Thesen zur Verstärkung bestehender Benachteiligungsmechanismen können anhand des Interviewmaterials gestützt werden. Den Lehrkräften in sozial deprivierter Lage zufolge mangelte es ihren Schüler*innen an Ressourcen in allen drei maßgeblichen Kapitalarten nach Bourdieu, wobei Einzelimpulse diese Annahmen auch durch Positivbeispiele widerlegen konnten.

Mit Blick auf das ökonomische Kapital wurden sowohl grundsätzlich zur Verfügung stehende finanzielle Mittel als auch die Wohnsituation im Hinblick auf Räumlichkeiten und Ruhe als Hürden für den Lernerfolg sozial benachteiligter Schüler*innen adressiert. Das kulturelle Kapital, das die Mehrzahl der Kategorien aus dem Interviewmaterial abbildete, wurde anhand der Kategorien „Bewertung von Schule als bildende Instanz“, „Technische Ausstattung“, „Nicht-technische (Bildungs-)Materialien“, „Fachkompetenz“, „Digitale Kompetenz“, „Sprachliche Kompetenz“, „Motivation / Bereitschaft“, „Emotional-soziale Kompetenz“ sowie „Selbstständigkeit“ als mitursächlich für die wachsende Bildungsbenachteiligung in der Pandemiesituation ausgewiesen. Gerade die letztgenannte Kategorie ist dabei als besonders ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheiten über die Distanz hervorzuheben. Daher erscheint es besonders vielversprechend, zukünftig der Frage nachzugehen, wie die Selbstständigkeit der Schüler*innen sowohl im Schulunterricht als auch über die Distanz zu fördern ist. Das soziale Kapital, das über die Beziehungen im Elternhaus („Unterstützung“, „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“) und über den Sozialraum Schule („Lehrkräftebeziehungen“, „Lernen für die Lehrkraft“) Auskunft geben konnte, gilt es ebenfalls zu stärken. Anzunehmen ist anhand des hier vorgestellten Materials, dass die sozialen Netze und Dynamiken, die der Lernort Schule bereithält und fördert, einen maßgeblichen (positiven) Einfluss auf Prozesse zur Überwindung sozialer Ungleichheit haben können und damit ins Zentrum der Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – sowohl in der Schule als auch über die Distanz – gerückt werden sollten.

Alles in allem zeichnete sich die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte durch starkes Engagement aus, wohl auch, da der Aufruf zur Interviewteilnahme auf Expert*innen im Lehren und Lernen zielte. Die in diesem Fall damit einhergehende Zugewandtheit und die überdurchschnittliche Reflexionsfähigkeit der Befragten zeigen auch, dass nicht alle bekannten Dynamiken in der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit anhand des Interviewmaterials bestätigt wurden. So erscheint z.B. die Gefahr einer sich verschärfenden Habitusdifferenz angesichts der Datenanalyse zwar gegeben, doch kann dieser Differenz durch große Reflexionsleistungen entgegengewirkt werden. Wieder muss auf die besondere Stichprobe und den explorativen Charakter der Studie verwiesen werden, doch können der reflektierte Umgang mit Unterschieden im Lehrkräfte- und Schüler*innenhabitus und daraus abgeleitete Praktiken als positives Signal für zukünftige Settings interpretiert und ebenfalls als tiefergehend analysebedürftig ausgewiesen werden. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass auch diese Reflexionsleistungen auf Kosten ohnehin knapper Ressourcen erbracht werden und dass es daher grundsätzlicher, *struktureller* Änderungen bedarf – auch im Hinblick auf Strukturen sowohl der Schulträger als auch der Lehreraus- und Fortbildung.

Dennoch könnte mit Blick auf die Positivbeispiele die momentane Krise, die entsprechend der Ergebnisanalyse dieser Befragung Bildungsbenachteiligung durchaus verschärft, auch als Initiation von neuen Impulsen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit verstanden werden. So zeigte sich z.B., dass Schüler*innen neue Formen der Selbstständigkeit entwickeln können und auch Lehrkräfte kreative Wege finden, um das Lernen auf Distanz wider die bekannten Hürden zu ermöglichen. Dabei konnten auch neue Denkmuster im Hinblick auf z.B. digitalen Unterricht ausgemacht werden (*„Also ich habe so das Gefühl, man müsste eigentlich sozusagen dem Unterricht immer so eine*

digitale BASIS grundsätzlich geben, damit im Fall von Krankheit, Pandemie man sozusagen auf sowas zurückgreifen kann“, LisdL_04, 19), die für die zukünftige Entwicklung von Schule und Unterricht wesentlich erscheinen.

Dies ist umso nötiger, als die Interviewdaten vermehrt die Ansicht aufweisen, dass die aktuelle Problemlage weniger als verschärfende Ausnahmesituation, sondern vielmehr als Regel begriffen werden muss: „*Es klingt ein bisschen wie: Eine Ungleichheit von Bildungszugang oder von Möglichkeiten und so, das würde gerade noch ein bisschen verschärft. Ich sehe es eher so, dass jetzt noch krasser zum Vorschein kommt, wo die Schwerpunkte sind, wo die Knackpunkte sind*“ (LisdL_02, 107). Demnach muss es – auch krisenunabhängig – zukünftig verstärkt darum gehen, „*dass die Ungleichheiten, die jetzt endlich mal gesehen werden*“ (LisdL_07, 165), ausgeglichen werden können. Dass die Bereitstellung von technischen Gerätschaften bei versiertem Umgang damit hier einen gewichtigen Beitrag zu leisten vermag, konnte z.B. das Fallbeispiel eindrücklich zeigen. Gleichzeitig kann, wie das Material suggeriert, eine detaillierte Reflexion der schüler*innenseitigen Rahmenbedingungen des Lernens seitens der Lehrkräfte dazu beitragen, Kapitaldefizite zu diagnostizieren und ausgleichen zu helfen – etwa durch konstruktive Unterstützung, regelmäßiges Feedback und wertschätzende Kommunikation.

Abschließend erscheint die allseitig vorgebrachte Betonung des Sozialraums Schule als grundlegende Voraussetzung für individuelles und gemeinsames Lernen und als fundamental für die (zukünftige) Gestaltung von Schule und Unterricht: „*Man sieht, wie wichtig die Institution Schule ist gerade – nicht nur auf Bildungsebene, sondern auch im sozialen Bereich*“ (LaG_01, 124). Dies birgt die Herausforderung, die unterschiedlichen Funktionen von Schule und Unterricht dahingehend zu überprüfen, über welche Kanäle welche Funktionen bestmöglich erfüllt können: Während z.B. die fachliche Förderung von Schüler*innen mittels entsprechender digitaler Medien und Materialien sowie differenzierter Instruktionen ggf. auch über die Distanz geleistet werden kann, können z.B. kooperative Lernformen oder stabile Peer-Beziehungen vor allem am gemeinsamen Standort gefördert werden. Hier ist zu erörtern, wie man Schule und Unterricht anhand der gesammelten Erfahrungen während des Lockdowns (neu) denken kann, sodass den unterschiedlichen Zielen der Schulbildung anhand unterschiedlicher Ansätze und Formen nachgekommen werden kann.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 179–203). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983 i.d.F. von 2009). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In H. Solga, J.J.W. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 111–125). Frankfurt: Campus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks

- & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Coffey, C., Espinoza Revollo, P., Harvey, R., Lawson, M., Parvez Butt, A., Piaget, K., Sarosi, D., & Thekkudan, J. (2020). *Time to Care. Unpaid and Underpaid Care Work and the Global Inequality Crisis*. Zugriff am 29.10.2020. Verfügbar unter: https://www.oxfam.de/system/files/2020_oxfam_ungleichheit_studie_englisch_time-to-care.pdf. <https://doi.org/10.21201/2020.5419>
- DGFfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik). (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik. Zugriff am 29.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 231–248). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_14
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1; 7., durchges. u. aktual. Aufl.) (S. 15–34). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der*

- Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–126). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2020). Homeschooling, Distant Learning und das selbstorganisierte Kind. *Merkur*, 74 (855), 31–40.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>
- van Ackeren, I., Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>