

Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie

Lana Meyer¹ & Margit Stein^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Im Rahmen des Beitrags wird eruiert, wie Lehrkräfte während der Coronapandemie soziales Lernen in seiner formellen und informellen Ausprägung förderten. Hierzu gehört auch, zu erfassen, ob sie und, wenn ja, wie sie methodisch-didaktisch Peerbeziehungen zwischen den Schüler*innen unterstützten. Hierzu wurden qualitativ-vertiefende Interviews mit Klassenlehrkräften der Sekundarstufe I geführt, die zu ihrer Einschätzung der Wichtigkeit des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen im Schulkontext insgesamt sowie zu den wahrgenommenen Veränderungen sozialen Erlebens und Verhaltens der Schüler*innen während des Distanzlernens und nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht befragt wurden. Zudem wurde im Rahmen der Studie untersucht, ob und, wenn ja, wie Lehrkräfte didaktisch-methodisch während der Zeit der Pandemie unter den Bedingungen des Szenarios C (Homeschooling) und der anschließenden Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario A bzw. B (unterschiedlich abgestufte Hygienemaßnahmen) soziales Lernen bei Schüler*innen förderten und Unterstützung boten, um deren freundschaftliche Beziehungen untereinander zu pflegen. Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa, gemeinsam in den Schultag zu starten und diesen auch digital gemeinsam zu beenden. Ebenfalls wurden verschiedene soziale Spiele und Challenges eingesetzt, um jenseits des fachlichen Lernens Impulse zu bieten. Aber auch fachliches Lernen kann als kooperatives Lernen etwa in digitalen Einzelbreakout-Räumen angeboten werden, um die Interaktion in Kleingruppen zu stärken. Die Rolle der strukturellen Möglichkeiten der Schule fließt hierbei ebenfalls ein. Als wie zentral die Schulleitung den sozialen Aspekt wahrnimmt, wirkt stark auf das Vorgehen der Einzellehrkraft zurück.

Schlagwörter: Soziales Lernen; Peer-Beziehungen; Lehrer; Pandemie; Coronavirus



1 Einleitung: Corona und die pandemiebedingten Einschränkungen im Schulkontext

Die durch das *Coronavirus SARS-CoV-2* ausgelöste Erkrankung Covid-19 – meist kurz populärwissenschaftlich als Corona bezeichnet – wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) am 11. März 2020 zu einer weltweiten Pandemie erklärt, da sie nicht mehr nur auf einige Länder beschränkt war, sondern sich rasant weltweit ausgebreitet hatte. Das neuartige Virus evozierte viele schwere Verläufe mit weltweit bis Mitte 2022 etwa 6,4 Millionen Todesfällen, davon allein über eine Million in den USA und fast 150.000 Todesfälle in Deutschland (https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Fallzahlen.html/). In Folge dieser Pandemie wurden, um das Infektionsgeschehen zurückzudrängen, im Frühjahr 2020 deutschlandweit alle Schulen und Kitas geschlossen und ein Lockdown verhängt, der bis zum Frühjahr 2021 dauerte. Kinder und Jugendliche konnten über ein ganzes Jahr hinweg keine oder nur beschränkt schulische wie auch außerschulische Erziehungs- und Bildungseinrichtungen besuchen (Andresen et al., 2020a, 2020b; Dohmen & Hurrelmann, 2021).

Aufgrund dieser pandemischen Situation legte das Niedersächsische Kultusministerium, in dessen Einflussbereich die für die Studie befragten Lehrkräfte unterrichten, einzelne *Szenarien mit zugeordneten schulischen Maßnahmen* fest, die im Falle unterschiedlicher Pandemiegeschehnisse griffen. Diese sollten eine Ausbreitung des Coronavirus reduzieren (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020):

Szenario A: Das Szenario A sieht die Aufrechterhaltung des Präsenzunterrichts bei flankierenden Hygiene- und Infektionsschutzmaßnahmen vor. Hierzu zählt die Beschränkung der Zusammenarbeit auf feste Gruppen von Schüler*innen und Lehrkräften, etwa innerhalb fester Klassenverbände, ohne Austausch zwischen Klassen oder Projektgruppen. Ein Mindestabstand zwischen den Schüler*innen, regelmäßiges Lüften und eine dreimal wöchentliche Testpflicht für alle Schüler*innen sind vorgeschrieben. Auch wenn keine Maskenpflicht innerhalb der Klassen besteht, sollte im Szenario A außerhalb von Unterrichts- und Arbeitsbereichen, wenn der Abstand von 1,5 m nicht eingehalten werden kann, der Mund-Nasenschutz getragen werden.

Szenario B: Das Szenario B tritt bei steigenden Infektionszahlen bei einer Inzidenz von mehr als 100 ein und schreibt ein Wechselmodell vor. Der Unterricht findet in umschichtig geteilten Lerngruppen von maximal 16 Personen statt, die in Gruppe A und B eingeteilt werden und die bspw. in wöchentlichem Tausch unterrichtet werden. Um das Infektionsgeschehen gering zu halten, sollte eine Mischung der Gruppe vermieden werden, was eine Arbeit etwa in gruppenübergreifenden Projekten nicht möglich macht; Pausen werden räumlich getrennt durchgeführt, und der Kontaktsport erfährt Einschränkungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020).

Szenario C (Homeschooling): Szenario C bedeutet die temporäre Schulschließung und ein digitales asynchrones wie auch synchrones Lernen von zuhause aus, auch populärwissenschaftlich als Homeschooling bezeichnet. Die Anordnung erfolgt jedoch nur, wenn andere Infektionsschutzmaßnahmen nicht ausreichen, und stellt die letzte Maßnahme der Pandemieeindämmung dar (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020).

Die Umstellung von schulischem Präsenzunterricht auf digitalisierten Unterricht im Szenario C ab März 2020 stellte für alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern – eine große Herausforderung dar (vgl. Mußmann et al., 2021). Während oftmals die Schulschließungen einseitig aus Sicht der Lehrkräfte oder der Eltern, die im Homeschooling in die Rolle der Lehrkräfte rücken, betrachtet wurden, blieb die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf diese Situation häufig unberücksichtigt, was sich nicht nur gesellschaftspolitisch niederschlägt, sondern sich auch an der geringen Anzahl der Studien mit Kindern und Jugendlichen als Befragungspartner*innen zeigt. Auffällig hierbei ist der Überhang an Studien, in welchen Lehrkräfte befragt wurden, während

Schüler*innen zu einem wesentlich geringeren Anteil selbst ihre Einschätzung der pandemischen Lage abgeben konnten (vgl. die Überblicksdarstellung von Fickermann & Edelstein, 2021). Zudem wurde meist das Augenmerk auf den fachlichen Kompetenzaufbau gelegt und darauf, wie dieser digital gefördert werden kann, während der Bereich des Aufbaus sozialer und personaler Kompetenzen sowie die Pflege der Freundschaften und sozialen Beziehungen in der Schule bisher weniger digital adressiert worden sind (vgl. ebenfalls Fickermann & Edelstein, 2021).

Seit dem Schuljahr 2021/2022 findet der Unterricht für die Schüler*innen wieder im Präsenzunterricht statt, zumeist unter Bedingungen des Szenarios A; dennoch hat die Zeit des Lockdowns im Szenario C des Homeschoolings Spuren hinterlassen. Viele Schüler*innen haben aufgrund dessen Probleme mit ihrer schulischen Leistungsentwicklung, ihrer sozialen Entfaltung sowie der körperlichen und psychischen Gesundheit (Andresen et al., 2020a, 2020b; Dohmen & Hurrelmann, 2021; Langmeyer et al., 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021; TUI Stiftung, 2021). In den Studien, die sich mit der Folgenabschätzung der Coronapandemie auf die Kinder und Jugendlichen beschäftigen, werden oftmals einseitig die kognitiven Folgen thematisiert, weniger die Auswirkungen der Kontaktbeschränkungen auf die sozialen Kompetenzen bzw. den (freundschaftlichen) Kontakt mit Gleichaltrigen in der Klasse. Schule ist jedoch nicht nur ein Ort des fachlichen Lernens und des fachlichen Kompetenzaufbaus, sondern ebenso Ort jugendlicher Vergesellschaftung und sozialen Lernens.

Der Fokus dieses Beitrags liegt speziell auf dem Szenario C im Homeschooling und auf dem aktuellen Szenario A, in dem sich die Schulen während der Interviews befanden. *Ziel der vorliegenden Studie* ist es, darzulegen und zu analysieren, inwiefern die Klassenlehrkräfte den sozialen Zusammenhalt bzw. den Bereich des sozialen Lernens während der Corona-Pandemie förderten, welche Unterstützungsmaßnahmen sich als hilfreich erwiesen und welche Bedarfe die Lehrkräfte in dieser Hinsicht thematisieren, um prospektiv besser auf eine Förderung des sozialen Lernens und der Stützung der Peerkontakte bei einem weiteren Lockdown vorbereitet zu sein.

2 Theoretischer Hintergrund: Die Rolle des sozialen Lernens und der sozialen Eingebundenheit für Kinder und Jugendliche

Die Rolle der Schule beim Aufbau sozialer Kompetenzen und positiver Beziehungen: Soziales Lernen und der *Aufbau von sozialen Kompetenzen* werden oftmals weniger schulisch fokussiert als der Aufbau fachlicher Kompetenzen. Dies trifft insbesondere für die Zeit des digitalen Lernens während der Coronapandemie zu. Soziales Lernen findet allgemein an Orten der Vergemeinschaftung statt, etwa in Familien, Kindertageseinrichtungen, der Schule, Orten der außerschulischen Jugendarbeit und -begegnung, dem Freundeskreis oder in Vereinen, und ist ein lebenslanger Lernprozess (Debus & Massing, 2013), der sich sowohl als ein informeller, oftmals unbewusster als auch als ein formeller und bewusst initiiertes Prozess darstellen kann (Goldenbaum, 2012, S. 17). Im schulischen Kontext finden wir bewusst initiierte Prozesse sozialen Lernens, etwa wenn durch die Lehrkräfte soziale Verhaltensweisen und Haltungen vermittelt werden und soziales Handeln im Klassenkontext eingeübt wird. Daneben vollziehen sich aber auch informelle soziale Lernprozesse – nicht nur durch die Kommunikation mit den Lehrkräften, sondern auch durch die Interaktion der Peers im Klassenkontext miteinander, was etwa zur Übernahme von Einstellungen und sozialen Rollen führt (Keller & Hafner, 1999, S. 9). Schule ist somit allein schon aufgrund des großen Anteils der in ihr verbrachten Zeit ein bedeutsamer sozialer Ort der Vergesellschaftung Gleichaltriger und des Anbahnens und Schließens von Freundschaften (vgl. Keller & Hafner, 1999; Stein & Zimmer,

2019, 2020; Zimmer & Stein, 2019), was als wichtige Voraussetzung des sozialen Lernens gilt.

Soziales Lernen wird als bedeutsame *Aufgabe von Schule* angesehen. Im Europäischen Kompetenzrahmen definiert die Europäische Kommission (2007) soziale Kompetenzen als

„die personellen, interpersonellen und interkulturellen Kompetenzen [...], die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften“ (Europäische Kommission, 2007, S. 9).

Entsprechend formuliert die Kultusministerkonferenz im Rahmen der *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens* als Ziel, dass durch soziales Lernen

„alle Schüler*innen an allen Schulen zu einem selbstständigen kritischen Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zu schöpferischer Tätigkeit befähigt werden sollen, um im Sinne der Teilhabe zukünftig Aufgaben im sozialen Umfeld, in beruflichen Zusammenhängen und in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen zu können“ (KMK, 2020, S. 10).

Soziales Lernen im Schulkontext hat entsprechend auch Eingang in das Niedersächsische Schulgesetz wie auch in die Schulgesetze vieler anderer Bundesländer gefunden, wobei hier Niedersachsen ins Zentrum rückt, da die Erhebung an niedersächsischen Schulen erfolgte. Der Bildungsauftrag im Niedersächsischen Schulgesetz definiert nach § 2 Absatz 1, dass die Schüler*innen u.a. dazu befähigt werden sollen,

„ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, [...] Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, [...] und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, S. 5)

Das Ausfüllen dieser Aufgaben setzt als Entwicklungsaufgaben nicht nur den Erwerb intellektueller und kognitiver Fertigkeiten durch Bildung und Qualifikation voraus, sondern u.a. auch die Entwicklung und Aufrechterhaltung gegläckter und reziproker Beziehungen mit Gleichaltrigen (vgl. Hurrelmann & Dohmen, 2021). Soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe Gleichgesinnter inklusive der Verbundenheit mit den Mitgliedern dieser Gruppe stellt ein wesentliches Grundbedürfnis des Menschen dar und ist ein ausschlaggebender Faktor für das emotionale Wohlbefinden (vgl. Kreuzmann, 2022, S. 191). In der pädagogisch-psychologischen Forschung werden insbesondere drei miteinander in wechselseitiger Beziehung stehende Dimensionen als besonders bedeutsam für die Generierung des subjektiven Empfindens von Zugehörigkeit in der Schule diskutiert, nämlich „die wahrgenommene Einbindung in Peerbeziehungen, die wahrgenommene Verbundenheit zu Lehrpersonen sowie eine positive Identifikation mit der Schule“ (Kreuzmann, 2022, S. 191f.).

Der Begriff „Peer“ leitet sich von dem Lateinischen Wort „par“ ab, was übersetzt „gleich“ bedeutet. Peers im sozialen Miteinander agieren nach dem Prinzip der Gleichrangigkeit im Sinne eines Zusammenschlusses von Personen, die sich in Wissen, Können und der Entscheidungsbefugnis grundsätzlich ähneln (vgl. Brake, 2010, S. 388). Unter den Peerbegriff fallen verschiedene soziale Konstellationen von Beziehungen und sozialen Gruppenzugehörigkeiten, die sich vor allem hinsichtlich ihrer sozialen Funktionen für den einzelnen, aber auch hinsichtlich Nähe und Verbindlichkeit unterscheiden. Hierzu zählen etwa Liebesbeziehungen, enge dyadische Freundschaften, Beziehungen innerhalb des Klassenkontextes, freundschaftliche Gruppenbeziehungen in Form von Cliques, aber auch Mitgliedschaften in größeren Gruppenkonstellationen, wie etwa Vereinen sowie gesellschaftsübergreifende jugendkulturelle Phänomene wie etwa „Fridays for future“ oder bestimmte Fankulturen (Brake, 2012, S. 387f.; Titzmann & Jugert, 2022, S. 14). Gerade im Jugendalter, in einer Phase des Umbruchs und der Unsicherheit, findet eine Orientierung an den Verhaltensweisen von Peers statt, auch um das Grundbedürfnis

nach Anerkennung, Bestätigung und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (Reindl, 2022), die wiederum Auswirkungen auf das Wohlbefinden, die schulische Motivation, und die emotionale Stabilität haben und die Leistungsentwicklung junger Menschen positiv beeinflussen (Hagenauer & Raufelder, 2021). Peers wirken im Schulkontext zweifach stabilisierend: zum einen durch die gegenseitige affektiv-emotionale Unterstützung, etwa durch Trost bei schlechten Noten, zum anderen durch die instrumentelle Unterstützung, etwa durch gemeinsame Projektarbeit (Reindl, 2022).

Die Rolle der Lehrkräfte beim Aufbau sozialer Kompetenzen und positiver Beziehungen: Lehrkräfte haben in der Schule nicht nur die Aufgabe, den fachlichen Wissensaufbau anzustoßen, sondern auch soziale Kompetenzen bei den Schüler*innen aufzubauen und psychisches Wohlbefinden zu fördern. Hierzu gehört auch, positive Peerbeziehungen zu unterstützen und negative Strukturen, wie Mobbing-situationen, aufzudecken, zu unterbinden und zu bearbeiten:

„Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Kindertagesstätten und Schulen stellt Erziehungs- und Lehrpersonen vor die Aufgabe, Peerbeziehungen zu gestalten. Dieser Aufgabe können sie gerecht werden, indem sie Interaktionssituationen mit bestimmten Eigenschaften vorbereiten oder pädagogische Förderprogramme zur Stärkung sozial-emotionaler Fähigkeiten einsetzen.“ (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 153)

Die Lehrkraft hat einen indirekten wie direkten Einfluss auf die Peerbeziehungen und das soziale Lernen der Schüler*innen (Preuss-Lausitz, 2005, S. 161). Sie dient erstens indirekt durch ihre Interaktions- und Kommunikationsmuster als Modell sozialen Verhaltens (Kreutzmann, 2022; Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021), etwa wie sie selbst Rückmeldungen im Klassenkontext gibt und wie wertschätzend sie mit den Kindern und Jugendlichen kommuniziert. Sie fungiert auch als Modell eines gelungenen Umgangs mit eigenen Gefühlen, die offen kommuniziert werden und nicht impulsiv in eigenes unüberlegtes Handeln fließen sollten, sondern deren Auswirkungen auf Verhaltensmuster reflektiert werden sollten, um ein gelungenes Vorbild von Emotionsregulationsstrategien zu sein (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 160). Peerbeziehungen können zweitens direkt innerhalb des Klassenkontextes durch die Lehrkräfte gestaltet und positiv unterstützt werden, u.a. auch durch den Einsatz pädagogischer Förderprogramme (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 153), etwa durch die Veränderung der Sitzordnung im Sinne eines Aufbrechens von festgefahrenen Strukturen und Cliquen oder durch kooperative Spiele oder Gruppenarbeitsstrukturen zur Stärkung des Miteinanders (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 160f.). Eine Möglichkeit der direkten positiven Förderung sozialer Kompetenzen ist das Anstoßen *kooperativer Lernformen*, wie sie etwa das Gruppenpuzzle darstellt, bei welchem das Gesamtergebnis nur vollständig ist bzw. das Gesamtziel nur komplett erreicht werden kann, wenn alle Einzelgruppen ihren Beitrag hierzu leisten und merken, wie sehr sie interdependent aufeinander angewiesen sind. Hasselhorn und Gold (2013, S. 308) beschreiben kooperatives Lernen dabei als „aktives, selbstständiges und soziales Lernen“, welches die Lernenden und nicht die Lehrenden in den Mittelpunkt rückt und damit die Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit fördert. Das kooperative Lernen erhöht damit sowohl die Selbstwirksamkeitserwartung und die Lernzielorientierung als auch die sozialen Kompetenzen wie Empathie, Verantwortungs- und Perspektivenübernahme (vgl. Knickenberg & Zurbriggen, 2021). Die Wirkung ist jedoch in starkem Maße davon abhängig, inwiefern das kooperative Lernen von der Lehrkraft produktiv angeleitet wird (Kreutzmann, 2022, S. 196). Studien belegen einen hohen positiven Zusammenhang zwischen der eigenen Verantwortungszuschreibung von Lehrkräften für die positive Gestaltung von sozialem Lernen und die Beziehungsgestaltung in Klassen und Schulen sowie der aktiveren Förderung von positiven prosozialen Verhaltensweisen und Interventionen bei negativen und destruktiven Verhaltensweisen (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

3 Forschungsstand: Einschränkungen des sozialen Lernens und der sozialen Eingebundenheit während der Pandemie

Die Institution Schule ist mehr als nur eine Bildungseinrichtung, sondern auch ein bedeutender Ort für das soziale Lernen und die Pflege von freundschaftlichen Kontakten mit Gleichaltrigen, so dass, wie das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021, S. 23) schlussfolgerte, die pandemiebedingte Schließung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auch den Verlust von sozialen Räumen darstellte. Die Aufgabe, auch im digitalen Raum die schulischen freundschaftlichen sozialen Interaktionen aufrechtzuhalten, stellt die Beteiligten vor große Herausforderungen. Durch die Corona-Pandemie sind, wie unterschiedliche Studien belegen, häufig soziale Kontakte weggebrochen, da die Begegnung mit Gleichaltrigen im schulischen Kontext digital vielfach nicht mehr stattfand und die Interaktion stärker als im analogen Raum lehrkraftzentriert umgesetzt wurde. Zudem wurden pandemiebedingt häufig auch soziale und kooperative Lernformen kaum mehr umgesetzt. Viele Schüler*innen hatten somit während des Homeschoolings nur wenig bis gar keinen Kontakt zu Klassenkamerad*innen und Freund*innen (vgl. Poitzmann, 2020, S. 60f.), was durch die Tatsache perpetuiert wird, dass auch der Zugang zu außerschulischen Institutionen der jugendlichen Vergesellschaftung, etwa Sportvereinen, Jugendverbänden und Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, wegbrach (AGJ, 2021; Voigts, 2021), da die Aktivitäten und Veranstaltungen nicht digital stattfinden konnten oder nicht wahrgenommen wurden (vgl. Andresen et al., 2020a, 2020b).

Einbrüche sozialer Freundschaftskontakte und psychische Belastungen: Entsprechend dieser sozialen Einschränkungen nahm während der Zeit der Schulschließungen und der Schließungen außerschulischer Orte der formellen und informellen Vergemeinschaftung der Kontakt zu Freund*innen massiv ab. In der DJI-Studie *Kindsein in Zeiten von Corona* von Langmeyer et al. (2020, S. 12) gaben nur drei Prozent der Befragten an, dass die Zeit, die mit Freund*innen verbracht werde, vom zeitlichen Umfang her gleichgeblieben sei, während 95 Prozent der Befragten über eine Abnahme der mit Gleichaltrigen verbrachten Zeit berichteten. Entsprechend sank auch die Zufriedenheit mit der subjektiv empfundenen sozialen Einbindung stark: In den von der Bertelsmann Stiftung geförderten Studien JuCo I und II („Jugend und Corona“; Andresen et al., 2020b) liegt auf einer Skala von 0 bis 10 (höchste Zufriedenheitsstufe) „die Zufriedenheit mit den Kontakten zu [...] Freund*innen [...] mit einem Mittelwert von 4,95 klar hinter denen im häuslichen Umfeld“ (Andresen et al., 2020b, S. 9), wo der Wert bei 6,61 lag. Diese Ergebnisse werden auch in den Studien „Junge Deutsche 2021“ (Schnetzler & Hurrelmann, 2021) und „Junges Europa“ (TUI Stiftung, 2021) bestätigt, in welchen die befragten 14- bis 21-Jährigen bzw. 16- bis 26-Jährigen ebenfalls die Lebenszufriedenheit, insbesondere mit dem sozialen Leben, als geringer als vor der Pandemie beschrieben. So waren etwa 68 Prozent durch die Einschränkungen des Kontakts mit Freund*innen stark belastet. Dies schlägt sich in Gefühlen der Einsamkeit, Verunsicherung und Überforderung nieder. Die bundesweite COPSY-Studie („Corona und Psyche“) erhob Daten zur sozialen Einbindung, psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bei dieser Befragung gaben 83 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass sie weniger soziale Kontakte pflegen konnten, und 39 Prozent beklagten Verschlechterungen der Qualität bestehender Freundschaftsbeziehungen. Insbesondere diejenigen Kinder, die besonders starke soziale Einbrüche beklagten, weisen ein schlechteres Wohlbefinden und ein erhöhtes Risiko für Ängste und Depression auf (vgl. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften, 2021, S. 11f.).

Rolle der Schule während der Pandemie in sozialer Hinsicht: Bisher gibt es wenig Forschung explizit zu der Frage, wie Lehrkräfte während der Zeit des Homeschoolings bzw. Distanzlernens vorgegangen sind, um nicht nur fachliches Wissen zu vermitteln,

sondern auch Schule als sozialen Ort erlebbar zu machen. Das ifo-Barometer („Information und Forschung“) befragte die Eltern zu den Lehrangeboten der Lehrkräfte während des Homeschoolings (vgl. Wößmann et al., 2020). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte während des Homeschoolings nur sehr selten individuelle Gespräche mit Schüler*innen per Telefon oder Videoanruf ermöglichten. 67 Prozent der Eltern gaben an, dass ihr Kind weniger als einmal pro Woche individuellen Kontakt mit einer Lehrkraft hatte. Nur 28 Prozent der Eltern konstatieren einen positiven Effekt der Schulschließungen für ihr Kind, während 57 Prozent der Befragten dieser Aussage nicht zustimmen. Negativ werden weniger die (erwarteten) fachlichen Leistungsdefizite gewertet, sondern vor allem die sozialen Auswirkungen durch die Schulschließung, etwa dass in 86 Prozent der Fälle angegeben wurde, dass die Kinder während der Corona-Pandemie weniger Zeit mit Freund*innen verbrachten, was 76 Prozent der Befragten als eine sehr große Belastung beschrieben (Wößmann et al., 2020, S. 44). Entsprechend schlagen Schuster et al. (2021) in ihren *Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht* zum Beispiel vor, regelmäßige schulische Videomeetings durchzuführen, die nicht ausschließlich der Vermittlung des Unterrichtsstoffs dienen, sondern vielmehr die soziale Eingebundenheit stärken. Konkret werden etwa jenseits der Unterrichtsstunden digitale Frühstückspausen vorgeschlagen, um das Lernverhalten im Homeschooling, Probleme oder außerunterrichtliche Fragen zu besprechen und ein gegenseitiges soziales Treffen im digitalen Raum zu ermöglichen (Schuster et al., 2021, S. 34).

4 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Inwiefern auch unter Pandemiebedingungen soziales Lernen ermöglicht wurde, wie Jugendliche in der Zeit der Pandemie ihre Freundschaften im Schulkontext pflegten und welche Rolle darin die Lehrkräfte unterstützend einnehmen bzw. einnehmen könnten, stellt ein *Forschungsdesiderat* dar. So fordert Schubarth (2020), Möglichkeiten zu eruiieren, um Schule auch in der Distanz „als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit [...] Freunden und Lehrkräften“ erfahrbar zu machen.

Als aus dem Desiderat abgeleitete *Forschungsfrage* wird somit formuliert:

Inwiefern fördern die Klassenlehrkräfte den Zusammenhalt bzw. den Bereich des sozialen Lernens während der Corona-Pandemie?

Diese Hauptforschungsfrage wurde in einzelne Unterfragen aufgefächert:

Frage 1: Welche Rolle messen Lehrkräfte überhaupt dem Bereich des formellen – etwa über kooperative Lernformen – wie auch dem Bereich des informellen sozialen Lernens – etwa über gelingende Peerbeziehungen – im Vergleich zum fachlichen Wissensaufbau in der Schule bei? Welche Rolle nehmen hierbei aus Sicht der Klassenlehrkräfte die Sozialbeziehungen zu den Lehrkräften und zu den Mitschüler*innen ein?

Frage 2: Welche Veränderungen in Bezug auf das formelle und informelle soziale Lernen wurden während des pandemiebedingten digitalen Fernunterrichts und nach der Rückkehr in den Präsenzsulbetrieb von Seiten der Lehrkräfte bei den Schüler*innen festgestellt? Welche Veränderungen zeigten sich etwa aus Sicht der Lehrkräfte beim Sozialverhalten und bei den freundschaftlichen Beziehungen mit Klassenkamerad*innen?

Frage 3: Förderten und, wenn ja, wie förderten, Lehrkräfte während des digitalen Homeschoolings und nach der Phase der sozialen Deprivation bei der Rückkehr in den schulischen Präsenzbetrieb das soziale Lernen in formeller und informeller Hinsicht?

Frage 4: Welche Rolle spielt bei dem Angebot von Unterstützungsmöglichkeiten der strukturelle Rahmen, der Lehrkräften und Schüler*innen etwa durch die Schulleitungen geboten wird?

5 Studie zur Förderung von sozialem Lernen und von Peerbeziehungen während der Pandemie durch Klassenlehrkräfte

Im Rahmen der Studie wird untersucht, ob und, wenn ja, wie Lehrkräfte didaktisch-methodisch während der Zeit der Pandemie in den Bedingungen des Szenarios C (Homeschooling) und der anschließenden Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario A bzw. B versuchten, soziales Lernen bei Schüler*innen zu fördern, und Unterstützung boten, deren freundschaftliche Beziehungen untereinander zu pflegen.

Erhebungsmethodik: Es wurde nach dem qualitativen Forschungsparadigma gearbeitet, das anstrebt, individuelles Handeln detailliert verstehend aufzubereiten und zu analysieren (Häder, 2019, S. 14), um soziale Wirklichkeit im Sinne sozialer Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale optimal zu verdeutlichen. Bei der Erhebung wurde ein qualitatives, leitfadengestütztes Expert*inneninterview angewandt als „ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten.“ (Helfferich, 2014, S. 559; vgl. auch Helfferich, 2011) Der halbstandardisierte Leitfaden mit vorbereiteten Leitfadenfragen als Steuerungs- und Strukturierungsinstrument wurde jeweils situativ durch Ad-hoc-Fragen erweitert und angepasst, um zusätzlich relevante Aspekte flexibel ansprechen zu können (Döring & Bortz, 2016; Helfferich, 2014). Der Leitfaden besteht aus offenen Fragen sowie aus mehreren Erzählaufforderungen (Helfferich, 2014, 2011).

Tabelle 1: Fragen des Interviewleitfadens

<i>Rolle und Wichtigkeit von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter dem Begriff soziales Lernen in der Schule? • Wie wichtig ist für Sie das soziale Lernen im Unterricht? • Welchen Einfluss und welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach Peerbeziehungen in Bezug auf das soziale Lernen?
<i>Veränderungen des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Pandemie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Veränderungen im Hinblick auf das soziale Lernen konnten Sie bei den Schüler*innen während der Coronapandemie feststellen? • Wie verläuft der Umgang mit Konflikten zwischen den Schüler*innen während der Coronapandemie? • Was sind Ihrer Meinung nach Folgen, die durch das fehlende soziale Miteinander in Zukunft entstehen könnten?
<i>Förderung des sozialen Lernens und von Peerbeziehungen während der Pandemie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wie haben Sie das soziale Lernen bzw. den Zusammenhalt der Klasse <i>vor</i> der Coronapandemie gefördert? • Wie konnte das soziale Lernen bzw. der Zusammenhalt der Klasse <i>während</i> des Homeschoolings gefördert werden? Und wie wurde es <i>nach</i> der Rückkehr in den Präsenzunterricht gefördert? • Welche Methoden des kooperativen Lernens und der Gruppenarbeiten können während der Coronapandemie durchgeführt werden? • Hätten Sie in Bezug auf das soziale Lernen während der Corona-Pandemie Unterstützung bspw. im Rahmen von Schulungen gebraucht? • Was sollte aus Ihrer Sicht noch verändert werden, um das soziale Miteinander bzw. soziales Lernen in Zukunft besser fördern zu können?

Auswertungsmethode: Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die als Form des „systematisch[en], d.h. theoriegeleitet[en] und regelgeleiteten Textverstehens und Textinterpretierens zu beschreiben ist“ (Mayring, 2015, S. 65). Nach Mayring (2015) lassen sich drei Grundformen des qualitativen, inhaltsanalytischen Interpretierens unterscheiden: die Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung, die Explikation und die Strukturierung. Die Aussagen der Interviewten wurden unter Zuhilfenahme des Softwareprogramms MAXQDA in Kodiereinheiten zusammengefasst. Die Kategorienbildung bei der Auswertung erfolgte sowohl deduktiv aus der Theorie und dem Forschungsstand heraus als auch induktiv auf Basis des Datenmaterials (Mayring, 2015).

Stichprobe: Bei der vorliegenden qualitativen Interviewstudie wurden insgesamt zehn Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus zwei Schulen eines Landkreises in Nordwestdeutschland (je fünf Lehrkräfte pro Schule) qualitativ narrativ vertiefend befragt. Trotz der pandemiebedingten Einschränkungen konnten alle Interviews im März 2022 in Präsenz Face-to-Face in der Schule durchgeführt und mit Zustimmung der Befragten aufgenommen werden. Sie wurden vollständig nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2010) transkribiert. Da davon ausgegangen wird, dass die Klassenlehrkräfte in erster Linie diejenigen sind, welche das soziale Lernen begleiten und Peerbeziehungen zwischen den Schüler*innen einschätzen können, wurden nur Klassenlehrkräfte befragt. Die Studie erhebt keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, sondern kann nur hypothesengenerierenden Charakter haben. Als Limitation der Stichprobe ist zunächst ihre geringe Größe zu nennen. Die Lehrkräfte sind aus nur einem Bundesland bzw. einer Region; sie unterrichten in nur einer Schulstufe. Zudem sind viele der Lehrkräfte weiblichen Geschlechts, noch sehr jung und erst seit wenigen Jahren im Schuldienst tätig, so dass oftmals kaum Angaben zu der Zeit vor der Coronapandemie gemacht werden können. Die Angaben, die sich auf die Unterstützung der Schule in der Zeit des Distanzunterrichts beziehen, können oftmals ebenfalls mit der Situation an der gegenwärtigen Schule nicht verglichen werden, da die jungen Lehrkräfte häufig direkt aus dem Referendariat kommen, das an einer anderen Schule abgeleistet wurde.

Tabelle 2: Stichprobe der befragten Lehrkräfte ($n=10$)

<i>Alter</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Jahre im Schuldienst</i>	<i>Studienfächer</i>
59 Jahre	weiblich	32 Jahre (mit Elternzeitunterbrechungen)	Deutsch/Geographie/ Geschichte/Wirtschaft/ Politik
31 Jahre	männlich	7 Jahre	Deutsch/Biologie
32 Jahre	weiblich	8 Jahre	Deutsch/Religion
34 Jahre	weiblich	2 Jahre	Englisch/Geschichte
29 Jahre	weiblich	2 ½ Jahre	Deutsch/Englisch
26 Jahre	weiblich	3 Jahre	Mathe/Wirtschaft/Sport
31 Jahre	weiblich	6 Jahre	Mathe/Biologie
26 Jahre	weiblich	2 Jahre	Mathe/Physik/Religion
52 Jahre	weiblich	27 Jahre	Mathe/Deutsch/Sport
35 Jahre	weiblich	10 Jahre	Mathe/Deutsch/Sport

6 Förderung von sozialem Lernen und Peerbeziehungen während der Pandemie in der Schule durch Klassenlehrkräfte

Die Kodierung nach Mayring (2015) erfolgte in den in der Tabelle 1 genannten drei Grobinhaltskategorien und erbrachte insgesamt zwölf Oberkategorien jeweils mit weiteren zugeordneten Unterkategorien. Tabelle 3 illustriert beispielhaft für jede Inhaltskategorie eine der Oberkategorien jeweils mit einem Zitat.

Tabelle 3: Vorstellung ausgewählter Kategorien

Beispielkategorie	Ankerbeispiel
Rolle und Wichtigkeit von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule	
Einfluss von Peer-groups	<i>„Peerbeziehungen spielen eine große Rolle im Freundeskreis und die Schüler*innen lernen ja meistens das, womit sie am meisten konfrontiert sind.“ (I5)</i>
Veränderungen des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Pandemie	
Veränderungen des sozialen Lernens	<i>„Ich habe das Gefühl, dass einige Schüler nicht mehr ganz so belastbar sind und häufiger raus müssen wegen Bauchschmerzen oder nehmen sich die Auszeit, in denen sie öfter auf Toilette gehen.“ (I4)</i>
Förderung des sozialen Lernens und von Peerbeziehungen während der Pandemie	
Soziales Lernen im Szenario C – während des Home-schoolings	<i>„Ich habe aber auch da versucht, den Wochenanfangs- und Abschlusskreis zu gestalten, sodass wir dann Spiele digital gespielt haben. Manchmal waren das auch einfach nur Challenges. Dann haben wir zum Beispiel gesagt: Lauft nach draußen und holt ein Blatt vom Baum.“ (I4)</i>

6.1 Wichtigkeit des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Schule

Die befragten Lehrkräfte unterstreichen sowohl die hohe Bedeutung des sozialen Lernens insgesamt als auch die Rolle der Peerbeziehungen für das soziale Lernen im schulischen Kontext. Dieses habe großen Einfluss auf den Zusammenhalt und sei Voraussetzung für ein gelingendes Lernen. Sie lassen sich dabei also nach Troop-Gordon und Ladd (2015) als Lehrpersonen einschätzen, welche ihren Erziehungsauftrag und die Verantwortung für die Sozialentwicklung und die Beziehungsgestaltung ihrer Schüler*innen als stark mit der eigenen Person und der Rolle der Schule verknüpft wahrnehmen. Insbesondere durch die soziale Einbindung in die Klasse und Schule durch die Peergroup werde laut den befragten Lehrkräften das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt (vgl. Kreutzmann, 2022, S. 191), welches mit dem Gefühl der Akzeptanz in der Schule und der Identifikation mit der Schule sowie mit positiven Emotionen verbunden sei. Dies bewirke laut den Lehrkräften innerhalb des Klassenkontextes eine positive Grundstimmung, woraus sich eine positive Lehr- und Lernatmosphäre (vgl. Kreutzmann, 2022) speise: *„Meistens ist es ja so, dass die Schüler*innen eine Bezugsperson haben, also zu einem Klassenkameraden, und dadurch fühlen sie sich wohl und hierbei lernen sie den Umgang miteinander und sie lernen den Unterrichtsstoff besser“ (I10).*

Unter sozialem Lernen wird allgemein der *„soziale[.] Umgang der Schüler im Miteinander, wie sie sich untereinander verhalten und wie sie sich gegenüber Lehrkräften benehmen“ (I5)*, verstanden: *„Dazu zählt für mich auch Hilfsbereitschaft, also dass man sich gegenseitig hilft. Sei es an Schulaufgaben, aber auch, was in den Pausen passiert, sodass sie Hilfe anbieten und dass sie auch offen miteinander kommunizieren“ (I4).*

Soziales Lernen könne im Rahmen kooperativer Lernformen, etwa der Gruppenarbeit, entstehen, was sich mit den Vorschlägen von Bianchy und Jurkowski (2022) zur positiven Sozialgestaltung des Klassenkontextes durch das Aufbrechen homogener Gruppenstrukturen und die Förderung der Kooperation deckt. In besonderem Maße werden die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für das emotionale Wohlbefinden und die Möglichkeit betont, Gefühle offen zu äußern und eine adäquate Emotionsregulation in der Schule zu erarbeiten. Dadurch entstehe eine Klassengemeinschaft und ein Zusammenhalt „*quasi wie so eine Familie*“ (I1), in der „*jeder [...] auch untereinander über Probleme sprechen könne*“ (I1). Diese Offenheit untereinander könne von den Lehrkräften gefördert werden, etwa indem „*immer Zeit für Fragen ein[gebaut wird], damit man auch mal über Persönliches und Privates spricht und die Schüler auch das Gefühl haben, sie können zu mir kommen, wenn es ein Problem gibt*“ (I6). Soziales Lernen fördere die Orientierung an Werten und hebe insgesamt nicht nur die sozialen Kompetenzen, sondern auch die fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen: „*Ja, also eigentlich ist das die Grundlage für das Lernen. Also wenn das nicht passt und die Atmosphäre nicht, dann gelingt das Lernen auch nicht.*“ (I4)

Insbesondere bei der Thematisierung von fachlichem und sozialem Lernen als Aufgabe von Schule wird in vielen Interviews betont, dass das soziale Lernen tendenziell für das Leben noch wichtiger sei als die Vermittlung von Fachwissen: „*Ich sage auch immer den Schülern, dass es viel wichtiger ist, dass ihr euch traut, mit geradem Rücken durchs Leben zu gehen, als dass ihr wisst, wie eine Reihenschaltung funktioniert*“ (I9), da man – gerade in der Zeit der Pandemie –

das soziale Lernen schon wichtiger als die Vermittlung von Wissen [ansehen muss]. Das können die Schüler theoretisch auch am PC, mit Lernprogrammen erarbeiten. Ich glaube unsere Rolle hier als Lehrer ist jetzt ganz groß der soziale Bereich, das merken wir immer mehr. (I1)

Eine wichtige Rolle spiele hierbei die Peergroup, die oftmals zu Zeiten der Pubertät wichtiger werde als die Eltern und zunehmend einen Bezugspunkt darstelle, „*weil das einfach super wichtig ist für die Schüler, dass sie die Anerkennung von Mitschülern haben*“ (I9). Hier decken sich die Einschätzungen der Wichtigkeit der Peers für die Deckung der Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Bestätigung und Eingebundenheit – insbesondere in der Pubertät in der Phase des Umbruchs – mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen (Hagenauer & Raufelder, 2021; Reindl, 2022).

6.2 Veränderungen im sozialen Lernen und in den Peerbeziehungen in der Schule während der Pandemie aus Klassenlehrkraftsicht

Soziales Lernen vor der Pandemie: Vor der Pandemie wurde von den befragten Klassenlehrkräften eine große Anzahl an Unterstützungsmaßnahmen zum sozialen Lernen und zu einem gelingenden Miteinander umgesetzt. Hierzu gehörte etwa für neun der zehn Befragten, gemeinsam mit den Schüler*innen auf einer persönlicheren Ebene in die Woche zu starten und diese ebenso zu beenden im Rahmen des sogenannten „Wochenanfangs- und Wochenabschlusskreises“, in welchem eine Kommunikation über Themen stattfindet, wie: „*wie war die Woche, was wünsche ich mir für die Woche, gibt es Konflikte die wir besprechen müssen*“ (I4), und: „*Wir nehmen uns auch dafür viel Zeit, dass wir uns mal raussuchen, was läuft gerade nicht so gut und was läuft gut*“ (I10). Hierbei kann die Klassenlehrkraft ebenfalls Organisatorisches besprechen oder auf bestimmte Anliegen der Schüler*innen eingehen. Zudem findet im Rahmen dieses Anfangs- und Abschlusskreises auch eine bewusste soziale und emotionale Förderung statt: „*Da haben wir dann verschiedene Aktionen mit der Klasse gemacht und Sozialspele sowie Sozialtrainings haben wir im Zusammenhang mit den Sozialarbeitern gemacht*“ (I2). Hierzu gehört auch die Umsetzung eines Klassenrats, bei dem die Schüler*innen partizipieren. Aber auch während des regulären Unterrichts werden der soziale Zusammenhalt und das

psychische Wohlbefinden durch Gruppen- und Projektarbeiten und das Anwenden unterschiedlicher Lern- und Sozialformen gefördert, teilweise auch in einer „*Stunde, die hieß soziales Lernen*“ (I7), durch das „Klassenkinderspiel“, aber auch im Rahmen von Ausflügen und Klassenfahrten. Zudem werden von den Befragten regelmäßig Klassengespräche geführt, um die Gemeinschaft zu stärken und auch Privates anzusprechen, wie etwa den Geburtstag eines Schülers oder ähnliches. Basis des sozialen Lernens in der Klasse bilden gemeinsame Regeln als Grundlage für ein gelingendes Miteinander:

Wir besprechen immer am Anfang des Schuljahres gemeinsame Regeln oder gemeinsamen Rahmen, an denen wir uns orientieren möchten, und den hänge ich dann auch in der Klasse auf und auf den verweise ich dann auch immer und sage dann auch: „Hier, XY, das sind unsere Vorgaben, darauf haben wir uns zusammen geeinigt!“ (I2)

Veränderungen des sozialen Lernens in der Pandemie: Durch die Maßnahmen der Corona-Pandemie und die daraus folgenden Schulschließungen sowie Kontaktbeschränkungen fielen häufig das soziale Lernen und der Austausch entweder komplett weg – was vier der zehn Befragten konstatierten – oder waren zumindest schwierig aufrechtzuhalten und fanden stark eingeschränkt statt. Entsprechend wurde von den Klassenlehrkräften berichtet, dass sie Veränderungen im Sozialverhalten und in der Pflege von Freundschaften feststellten, was sich mit den Ergebnissen der COPSY-Studie deckt, in welcher 39 Prozent der Befragten sich verschlechternde Freundschaftsbeziehungen beklagten (vgl. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften, 2021). Ebenso berichtet auch der Präventionsradar der DAK-Gesundheit, dass bei 14 Prozent der Schüler*innen depressive Störungen bestünden (Hanewinkel et al., 2021). Somit ergab sich für die Lehrkräfte während des Homeschoolings die Herausforderung, die Peerbeziehungen sowie den sozialen Austausch aufrechtzuhalten und jene zu fördern. Dies zeigt auch das folgende Zitat: „*Ja die Herausforderung war auf jeden Fall, die ganzen Schüler aufzufangen, weil die wahnsinnig viel alleine waren*“ (I9). Eine der größten Schwierigkeiten war dadurch bedingt, dass einige Schüler*innen aufgrund einer mangelhaften technischen Ausstattung bzw. technischer Schwierigkeiten oft nicht erreicht werden konnten. Insbesondere Schüler*innen mit einem sowieso erhöhten Förderbedarf waren dadurch oftmals nicht individuell kontaktierbar und erhielten nur die Aufgaben, ohne in direkte digitale Kommunikation mit der Lehrkraft zu treten. Noch häufiger wurde jedoch genannt, dass es weniger technische Probleme seien, sondern die mangelnde direkte Kommunikationsmöglichkeit, die auch die Mimik und Gestik einschließt und die Interpretation, wie es den Schüler*innen auch emotional und persönlich gehe, was sehr hinderlich sei. Schwierigkeiten lägen auch darin, die Schüler*innen zu motivieren, sich aktiv in die Interaktion auch im digitalen Rahmen einzubringen: „*Also eine Herausforderung ist ja eben, dass man irgendwie alle mitnimmt. Einige Schüler haben natürlich gesagt, die Kamera ist kaputt, und waren einfach nur eingeloggt. Jedoch waren die gar nicht richtig anwesend*“ (I8). Diese Herausforderungen wurden nach Aussage der Lehrkräfte durch den hohen Zeit- und Leistungsdruck, der in der Fülle des Lernstoffes liegt, perpetuiert, der nicht zulasse, soziale Aktivitäten zu betonen. Einige Lehrkräfte gaben an, technische und didaktisch-methodische Kenntnisse zu vermissen, wie man im Homeschooling individuelle Erklärungen und Rückmeldungen geben könne, um die Motivation zu steigern.

Soziale Veränderungen durch das Distanzlernen: Viele der sich durch das Distanzlernen und die Kontaktbeschränkungen manifestierenden sozialen und emotional-psychischen Veränderungen wurden für die Lehrkräfte nicht im Szenario A – dem Homeschooling –, sondern erst nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario C sichtbar. Unter den negativen Veränderungen lassen sich auch Lehrkräfteaussagen zu einem höheren Konfliktpotenzial, zu mehr Ängsten, zu einem sozial reduzierteren, zurückhaltenderen Verhalten, zu einer größeren Nervosität und Aufgeregtheit, zu einer stärkeren Ichbezogenheit, allgemein zu einer geringeren emotionalen Belastbarkeit und zu sozialen Auswüchsen, wie dem Hinwegsetzen über Klassenregeln, subsummieren. So

berichteten die Lehrkräfte in Bezug auf die sozialen Veränderungen im Zusammenleben der Klasse, dass ein höheres Konfliktpotenzial bzw. eine erhöhte Aggression bestehe, vor allem im Zusammenhang mit Coronamaßnahmen, „zum Beispiel, wenn jemand [...] seine Maske nicht trägt und das gepetzt wird“ (I10):

Ja, ich finde, die Schüler fühlen sich oft viel schneller ungerecht behandelt. [...] die fahren auch viel schneller aus der Haut, wenn irgendwas ist, und die sind auch gar nicht mehr selber in der Lage, diese Konflikte eigenständig zu lösen. [...] ich muss da viel öfter zwischen gehen, obwohl das oft so Kleinigkeiten sind (I6).

Insbesondere die Ignoranz von Regeln bezüglich der Coronamaßnahmen, die schnell zu Konflikten führen kann, aber auch das Thema Cybermobbing spielen eine große Rolle und stellen einen immer größeren Einfluss während der Zeit des Distanzlernens und im Anschluss daran dar. Auch grundlegende soziale Regeln, die sich vor der Pandemie als selbstverständlich darstellten, wie den*die anderen aussprechen zu lassen oder sich zu melden, bevor man spricht, schienen teils nicht mehr präsent zu sein; es fehle etwa an „Rücksichtnahme, dass man sich erst meldet, wenn man was zu sagen hat. Das war auch keiner mehr gewohnt. Beim Homeschooling hat man ja eher reingerufen und man hat das Mikro kurz angemacht.“ (I6) Nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht konstataren die Lehrkräfte oftmals in den Klassen stärkere Disziplinprobleme, die sich vor allem bei Schüler*innen zeigen, die zuvor schon emotionale Schwierigkeiten sowie Verhaltensprobleme im Präsenzunterricht gehabt hätten und nun in den Klassen „teilweise außer Rand und Band [waren ...]. Die haben sich da aufgeführt und ein Verhalten gezeigt; die hatten eine Scheißegal-Einstellung“ (I7). Viele Schüler*innen seien durch die lange Zeit der sozialen Distanz sehr ichbezogen: „Also die erst mal wieder zu dem Punkt zusammenzukriegen, arbeite mal wieder mit deinem Partner zusammen oder arbeite in einer Gruppe, das fand ich ganz schwierig“ (I6).

Zusätzlich zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass einige Schüler*innen mehr Ängste zeigen und zurückhaltender sind, in Übereinstimmung mit der COPSYS-Studie, die bei 20 Prozent der Kinder aus Sicht der Eltern mehr Traurigkeit und mehr Ängste diagnostizierte. Hierbei verdeutlichen die Aussagen der befragten Lehrkräfte, dass negative Folgen, z.B. beim Umgang miteinander, beim Sprechen über Probleme, beim Äußern von Gefühlen sowie bei der Zusammenarbeit in größeren Gruppen, auftreten, die sich vor allem im Präsenzunterricht bemerkbar machen: „Ich kriege halt [...] mit, dass viele Schüler*innen Schulangst haben, ungern zur Schule kommen und nicht mehr gerne in großen Gruppen sind. Die haben dann körperliche Symptome wie Übelkeit, und sich dann halt einfach nicht in die Schule trauen“ (I5). Es dominierten viele Ängste, nun mit anderen Leuten wieder in Kontakt zu treten, „weil da auch viel auf sie einprasselt [...], die sind eher zurückhaltend und lassen das über sich ergehen“ (I2).

Einige Lehrkräfte fanden auch positive Veränderungen im Sinne einer größeren Wertschätzung sozialer Kontakte und einer Freude daran, „was mit anderen machen [zu] dürfen“ (I9), wobei fünf Lehrkräfte keine größeren Veränderungen bemerkten und sich alles wieder schnell normalisiert habe.

6.3 Förderung von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule durch Klassenlehrkräfte während der Pandemie

Förderung des sozialen Lernens während des Distanzunterrichts: Das soziale Lernen wurde von den Lehrkräften während des Homeschoolings sehr unterschiedlich gefördert, teilweise mit einem sehr hohen Engagement ähnlich der Vorschläge nach Schuster et al. (2021) mit regelmäßigen persönlichen Videomeetings, die auch zum sozialen Austausch dienen, mit Gesprächsrunden, Challenges und Spielen sowie mit Gruppenarbeiten. Bei vier der befragten Lehrkräfte – alle aus einer Schule – rückte das soziale Lernen stark in den Hintergrund bzw. wurde es nicht umgesetzt: „Also, während des Homeschoolings habe ich gar keine Gruppenarbeiten gemacht, wirklich nur Aufgaben“ (I7), so dass die

Schüler*innen auch während der Videokonferenzen mit fachlichem Lernen nur einen geringen sozialen Austausch untereinander hatten. Einige Befragte versuchten, das digitale Lernen durch jeweils eine persönliche Begrüßung und Verabschiedung in jeder Stunde, in der jede*r zu Wort kam, zu rahmen oder durch einen Spielimpuls zu Stundenbeginn, um die digitalen Stunden „durch Spiele [...] etwas anzuregen, oder [...] lustige Aktionen online zu machen“ (I5):

Manchmal waren das auch einfach nur Challenges. Dann haben wir zum Beispiel gesagt, lauft nach draußen und holt ein Blatt vom Baum und ihr müsst dann innerhalb einer halben Minute wieder zurück sein. Also einfach ein bisschen Freude und Spaß miteinbringen (I4).

Ebenso wurden Gesprächsimpulse angeboten, in denen alle Schüler*innen möglichst regelmäßig von ihren Tagen zuhause im Distanzunterricht erzählten:

Ich habe eine Runde am Anfang der Stunde gemacht und gefragt zum Beispiel „Wie geht’s euch heute?“ oder ich habe ein Bild eingeblendet und dann sollten die mit ihrer Maus auf das Bild gehen und dann stand da zum Beispiel „Heute geht’s mir sonnig bis heiter.“ und dann sollten die das mal reflektieren, woran es denn gelegen hat (I8).

Es wurden auch in den fachlichen Themeneinheiten mithilfe von Breakout-Räumen Gruppenarbeiten online durchgeführt, um „die Aufgaben in kleinen Gruppen zu lösen“ (I8). Die Tatsache, dass einige keinerlei soziale Aspekte in den digitalen Unterricht einbauten, wurde teilweise auf die mangelnde Bereitschaft der Schüler*innen zur Mitarbeit zurückgeführt, aber auch auf Überforderungen und Schwierigkeiten seitens der Lehrkräfte in technischer – „ich selber bin auch eine technische Legasthenikerin“ (I9) – wie auch in methodisch-didaktischer Hinsicht. Hier wird in den Interviews der Wunsch nach einer Broschüre, einer Handreichung oder Fortbildungen geäußert, wie man die sozialen Aspekte im digitalen Lernen umsetzen könne: „Also, ich wäre für jede Idee dankbar gewesen, wenn es irgendetwas gegeben hätte. Wo ich auch dann hätte teilnehmen können.“ (I9) Der Wunsch besteht, „online soziale Kompetenz [zu] stärken oder Videokonferenzen“ (I5) zu erhalten, da ein großes „Fortbildungspotenzial“ (I5) ausgemacht wird. Dass zwischen den Lehrkräften beider Schulen so große Diskrepanzen in Bezug auf das soziale Lernen herrschen, wird mit unterschiedlichen Unterstützungen seitens der Schulleitungen begründet. In der einen Schule hat die Schulleitung

alles unterstützt, was im sozialen Bereich war. Wir haben immer gesagt, dass das Wichtigste ist, dass es den Schülern gut geht. Ob die letzten Seiten im Unterrichtsbuch jetzt geschafft wurden oder nicht, das ist natürlich wichtig, aber das wichtigste ist, wie die soziale Gesundheit der Schüler [aussieht] (I1).

Förderung des sozialen Lernens nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht: Nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht im Szenario A führten die meisten Lehrkräfte das kooperative Lernen, den Wochenanfangs- und Wochenausgangskreis, „Gruppen- und Partnerarbeiten, [...] auch eine Art Gruppenpuzzle“ oder ähnliches wieder ein (I8). Zudem geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie das soziale Lernen durch neue Sitzordnungen, die Förderung von Belohnungssystemen, Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen ausbauen – als zusätzliche Möglichkeiten, um die fehlenden sozialen Kontakte aufzuarbeiten und zu fördern. Zur Steigerung des sozialen Zusammenhalts sollen laut den Lehrkräften auch wieder Klassenfahrten stattfinden und ein sogenannter Glückstag eingeführt werden, um als Klasse mit der Lehrkraft „etwas Schönes zusammen [zu] machen, um den Klassenzusammenhalt zu fördern“ (I5). Darüber hinaus besteht für Lehrkräfte die Möglichkeit, eine Fortbildung zur Beratungslehrkraft zu absolvieren.

7 Fazit

Die Zeit des Distanzlernens belastete Lehrkräfte, Eltern sowie Kinder und Jugendliche stark. Während das fachliche Lernen sowohl während des Homeschoolings als auch nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht stark betont wurde, wurde das formelle wie informelle soziale Lernen in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, aber auch in der Kommunikation der Kinder und Jugendlichen untereinander stark vernachlässigt. Entsprechend beklagen in Umfragen Kinder und Jugendliche, dass sie in der Distanzlernsituation vereinsamen und ihre Freund*innen vermissen. Deswegen muss es Ziel sein, auch für diese Begegnungen im Distanzunterricht Sozialformen anzubieten.

Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa – wie die Befragung von Klassenlehrkräften zeigte –, gemeinsam digital mit einer persönlichen Interaktion in den Schultag oder zumindest die Schulwoche zu starten und diesen bzw. diese auch digital gemeinsam ausklingen zu lassen. Hierbei muss auch Raum gegeben sein, um Probleme in der Gruppe, aber auch individuell mit der Lehrkraft und nötigenfalls mit den Sozialarbeiter*innen oder Psycholog*innen anzusprechen. Ebenfalls sollten verschiedene soziale Spiele und Challenges eingesetzt werden, um jenseits des fachlichen Lernens Impulse zu bieten. Aber auch fachliches Lernen sollte in Form eines kooperativen Lernens gestaltet werden, etwa indem Kleingruppen- oder Partner*innenarbeiten digital in sogenannten Breakout-Räumen angeboten werden, um die Interaktion der Schüler*innen untereinander zu stärken. Um diese sozialen Lernformen zu fördern, kann auch die Schulleitung entsprechende Prioritäten und Impulse setzen. Die Lehrkräfte betonten, dass sie sich hier oftmals Anregungen und Fortbildungen gewünscht hätten.

Literatur und Internetquellen

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe). (2021, 7./8. Oktober). *Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit in Corona-Zeiten: Eine Zwischenbilanz zu den Auswirkungen auf Jugendliche, junge Erwachsene und die Strukturen der Jugend(sozial)arbeit*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2021/Positionspapier_Corona_Jugendarbeit.pdf
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020a). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-leben-von-jungen-menschen-in-der-corona-pandemie-1>
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Bianchi, K. & Jurkowski, S. (2022). Der Beitrag von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen und die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 153–163). Kohlhammer.
- Brake, A. (2010). Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 385–406). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_18

- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie* (BIB Bevölkerungsstudien, Bd. 2). https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Debus, B. & Massing, P. (2013). *Soziales Lernen*. Wochenschau.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Unter Mitarbeit von S. Pöschl (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Europäischer Referenzrahmen*. <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten anhand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26986-9>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hanewinkel, R., Hansen, J., Neumann, C. & Lauritz-Petersen, F. (2021). *Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen. Ergebnisbericht 2020/2021. Präventionsradar*. IFT-Nord GmbH.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden und Experteninterview. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–575). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2021). *Wie die Pandemie die Entwicklung von Jugendlichen beeinträchtigt*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/klaus-hurrelmann-dieter-dohmen-wie-die-corona-pandemie-die-psycho-soziale-entwicklung-von-jugendlichen-beeintraechtigt/>
- Keller, G. & Hafner, K. (1999). *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*. Auer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020, 15. Oktober). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf
- Knickenberg, M. & Zurbriggen, C. (2021). Die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe und in der Freizeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 335–350). Waxmann.
- Kreutzmann, M. (2022). Ansätze und Programme zur Förderung des Erlebens sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover

- (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 190–204). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020, 9. Mai). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. DJI – Deutsches Jugend-Institut.
- Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften. (2021, 21. Juni). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riehtmüller, M. & Klötzer S. (2021). *Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht*. Universität Göttingen.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Schule in Corona-Zeiten – Update. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministerium für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden Schulen*. https://www.mk.niedersachsen.de/download/160842/Leitfaden_Schule_in_Corona-_Zeiten_UPDATE_Allgemein_bildende_Schulen_12.11.2020.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Niedersächsisches Schulgesetz*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html
- Poitzmann, N. (2020). Beziehungsgestaltung im Distanzunterricht. Soziale Nähe trotz physischem Abstand. In M. Bartscher, E. Klieme, N. Poitzmann, M. Sobel, P. Schiebens & M. Weller (Hrsg.), *Praxisratgeber Digital unterrichten. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie* (S. 60–61). Friedrich.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Beltz.
- Reindl, M. (2022). Peers als Bildungsinstanz im Jugendalter. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 41–54). Kohlhammer.
- Schnitzer, S. & Hurrelmann, K. (2021). *Jugend und Corona in Deutschland – die junge Generation am Ende ihrer Geduld (Sommer 2021)*. Eine Sonderveröffentlichung der Studie Junge Deutsche. Datajockey.
- Schubarth, W. (2020). Schule als sozialen Ort wiederentdecken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (51), 28–33. <https://www.bpb.de/apuz/schule-2020/322688/schule-als-sozialen-ort-wiederentdecken>
- Schuster, C., Weber, X.-L. & Stebner, F. (2021). *Pädagogische Diagnostik und selbst-reguliertes Lernen – Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht*. Hrsg. von der Deutsche Schulkademie. https://www.researchgate.net/publication/350895308_Padagogische_Diagnostik_und_selbstreguliertes_Lernen_-_Empfehlungen_fur_den_Prasenz-und_Distanzunterricht
- Schwarzwälder, L. & Lohse-Bossenz, H. (2021). Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 85–98). Waxmann.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Ver-

- gleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ*innen und Muslim*innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Titzmann, P.T. & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- TUI Stiftung. (2021). *Jugendstudie 2021 „Junges Europa 2021“*. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_16_TUI-Stiftung-Jugendstudie-2021_Gesamt.pdf
- Voigts, G. (2021). „Der Lockdown ist kein Knock-Down!“ (Offene) Kinder- und Jugendarbeit in geschlossenen Zeiten. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97 (1), 62–68. <https://doi.org/10.30965/25890581-09701006>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019) Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schüler*innen. In M. Stein, D. Stehenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 226–244). Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meyer, L. & Stein, M. (2022). Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 189–206. <https://doi.org/10.11576/pflb-5905>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



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>