



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

**Zum Beitrag der Fernunterrichtspraxis
im Umgang mit Phänomenen der sozialen Ungleichheit
in allgemeinbildenden Schulen:**

Eine qualitative Untersuchung in Hamburger Sekundarstufen
über die Lockdown-Zeit von 2020 bis 2022

Bachelorthesis

Erstgutachter: Prof. Dr. Louis Henri Seukwa

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bettina Radeiski

Tag der Abgabe: 02.07.2024

vorgelegt von:

Wahagn Ajdinjan, [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Gender-Disclaimer

Die vorliegende Arbeit versucht primär geschlechterneutrale Begrifflichkeiten zu verwenden, um den gesellschaftlich-relevanten Inklusionsbestrebungen gerecht zu werden. Jedoch treffen anderweitige sprachliche Umsetzungen nicht auf die Überzeugung des Autors. Daher greift bei fehlender Wortwahl die Arbeit auf das generische Maskulinum zurück, meint aber in der Semantik einer gesellschaftlichen Abbildung alle Geschlechter inklusiv.

Inhalt

1	Einführung	1
	1.1 Forschungsinteresse	2
	1.2 Stand der Forschung	4
	1.3 Forschungslücke inklusive Erkenntnisziel	8
2	Zum Verständnis von Bildung	10
3	Kontextualisierung der sozialen Ungleichheit	11
	3.1 Zur Unbestimmtheit der Bildungsungleichheit	14
	3.2 Zur Illusion der Chancengleichheit	15
	3.3 Zum Bestreben der Bildungsgerechtigkeit	18
	3.4 Zur Gewichtung der digitalen Ungleichheit	19
4	Bildung als ungleiche (Re-) Produktion	21
	4.1 Die habituelle Sozialisation nach Bourdieu	24
	4.1.1 Die soziale Position im sozialen Raum	25
	4.1.2 Die Kapitalarten und ihre Funktionen	26
	4.1.3 Der Habitus als Disposition	31
	4.2 Die Bildungsinstitution Schule	34
	4.2.1 Die allgemeinen Funktionen	35
	4.2.2 Systemveränderung im Ausnahmezustand	36
5	Forschungsmethode	37
	5.1 Erhebungsstrategie	38
	5.2 Zielgruppe und Sampling	39
	5.3 Transkription und Auswertung	40
6	Präsentation der Ergebnisse	41
	6.1 Ungleichheitspotenzierende Spannungsverhältnisse	42
	6.1.1 Generelle Ausstattungsfrage	42
	6.1.2 Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken	45
	6.1.3 Familiäre Einflussfaktoren	49
	6.1.4 Befinden und Haltung der Lehrkräfte	52

6.2 Tendenziell-ausgleichende Wechselwirkungen	55
6.2.1 Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken	56
6.2.2 Gruppenverteilungen.....	60
6.2.3 Zuwachs von Kompetenzen.....	61
6.2.4 Beziehungsarbeit	64
7 Schlussbetrachtung	65
Literaturverzeichnis	V
Anhang	XVI

1 Einführung

Die steigenden Infektionszahlen im März 2020 – und somit der Ausbruch der Corona-Pandemie in Deutschland – führten zu einer beispiellosen Entscheidung: Die flächendeckende Schließung der Schulen (vgl. Jungblut 2020). Damit sahen sich „Bildungsinstitutionen flächendeckend mit der Herausforderung konfrontiert, die Interaktion [...] in den digitalen Raum zu verlagern und bislang nur wenig genutzte Möglichkeiten des digitalen Unterrichtens einzusetzen“ (Lorenz et al. 2023, 405). Akteure von Bildungseinrichtungen mussten sich zwangsläufig an das Fehlen des Präsenzunterrichts einstellen und auf alternative digitale Umsetzungsmethoden außerhalb der üblichen schulischen Umgebung bauen: Einführung des Fernunterrichts.¹ Die damit verbundenen Auswirkungen und Konsequenzen rückten in den vergangenen zwei Jahren verstärkt in den wissenschaftlichen Interessensfokus (vgl. Gamper et al. 2022; Wildemann/Hosenfeld 2020).

Verständlich scheint das Interesse, da Ungleichheitsdebatten neben der Digitalisierung eines der Hauptthemen sind, die die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussionen über die möglichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Bildungsprozesse bestimmen (vgl. Fickermann/Edelstein 2020, 15ff.). Dabei lässt sich eine Fokussierung auf die potenziell-weitreichenden Konsequenzen hinsichtlich der Bildungschancen, des schulischen Erfolgs als auch auf die psychologischen Auswirkungen ausmachen – auch unter Berücksichtigung sozialer Unterschiede. Daraus werden Phänomene von *sozialer Ungleichheit*² erkenntlich. So argumentierten vereinzelte Stimmen zum Beispiel, dass die Praxis des Fernunterrichts dazu beitragen könnte, Ungleichheiten zu verringern, indem sie benachteiligten Schülern Zugang zu digitalen Ressourcen und flexibleren Lernmöglichkeiten böte. Diese Argumentation basiert auf die Bereitstellung von technischen Endgeräten und digitalen Ressourcen, die die *soziale Ungleichheit* – in der Frage nach der Ausstattung – minimieren würde (vgl. Barakos/Plöger 2022, 82f.; Schreijäg/Wärnke 2020). Andererseits werden Gegenstimmen laut, die behaupten, dass jene Praxis

¹ Über die während der Schulschließungen praktizierten Unterrichtsformen werden in diversen wissenschaftlichen und öffentlichen Publikationen verschiedene Begriffe synonym verwendet; darunter Homeschooling, Fernunterricht und Distanzlernen. Das Konzept des Homeschoolings kann nicht mit der praktizierten Form gleichgesetzt werden, da es nicht die Perspektive des Lernenden einnimmt sowie die Eltern nicht stellvertretend zu den Lernkräften fungieren (vgl. Fickermann/Eidelstedt 2020, 23). Auch das Distanzlernen versteht sich aus einer Perspektive des Lernenden (vgl. Kayali et al. 2021, 339f.). Zwar ist Fernunterricht ebenfalls eine gesetzlich geregelte Form des Lernens und weicht vom Schulunterricht in der Lockdown-Zeit ab, da er vor allem eine temporäre und ungewollte Alternative darstellte (vgl. Fickermann/Eidelstedt 2020, 23). Dennoch wird die vorliegende Arbeit Fernunterricht als einheitlicher Sammelbegriff verwenden und beschreibt eben all jene Praktiken eines Unterrichts, die während der untersuchten Zeit angewendet wurden.

²In der wissenschaftlichen Literatur fehlen häufig präzise Definitionen für die Begriffe *soziale Ungleichheit*, *Ungleichheit von Bildungschancen* und *Bildungsungleichheiten*. Dies führt dazu, dass diese Begriffe oft synonym verwendet werden. Trotz der Berücksichtigung zahlreicher Literaturquellen konnte auch hier keine klare Abgrenzung dieser Begriffe vollständig erreicht werden (versuchte Annäherung siehe in Kapitel 3).

insbesondere durch die technischen Hürden, unzureichende Infrastruktur, fehlende Betreuung oder mangelnden Ressourcen, die insbesondere benachteiligte Familien vor zusätzliche Herausforderungen gestellt habe, eher zu einer Potenzierung der bestehenden Probleme beigetragen (vgl. Helm et al. 2021b, 59; Schreijäg/Wärnke 2020). Diese Argumentation hinsichtlich der Ausstattung ist beispielhaft für die Debatte der *sozialen Ungleichheit* während der Corona-Pandemie. Dem Beispiel folgend gestaltet sich die Frage nach der *sozialen Ungleichheit*, die implizit im Bildungswesen innewohnt (vgl. Gamper et al. 2022, 9f.), als vielschichtig und muss daher kontinuierlich unter neuen Parametern eines sich ohnehin ständig wandelnden Bildungssystems (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 47f) in Relation zur Aktualität analysiert und bewertet werden.³ Schließlich sind Ungleichheiten eine geschaffene, aber vor allem veränderbare Realität (vgl. Kreckel 2004, 13). Ein weiterer Beitrag von Ursachen und Auswirkungen kann dazu beisteuern, die scheinbare Selbstverständlichkeit und Unveränderlichkeit dieser Ungleichheiten zu überwinden. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, einen Erkenntnisgewinn zu der Debatte unter Berücksichtigung von Einflüssen des Fernunterrichts während des Lockdowns der Corona-Pandemie zu leisten. Dabei werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt, um ein breites Spektrum an Informationszuwachs zu generieren.

Dafür gliedert sich der gedankliche Aufbau der Arbeit in drei Teile. Der erste Teil liefert ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung sowie der Darstellung des Erkenntnisinteresses. Sodann folgt ein Verständnis von Bildung. Der zweite Teil gestaltet sich aus dem theoretischen Rahmen; mit einer Einführung in die Ungleichheitsforschung und einer Vertiefung von Reproduktionsmechanismen. Zudem wird die Bedeutung von Schule als Bildungsort ausformuliert. Im letzten Teil der Arbeit, der sich mit der empirischen Forschung befasst, wird die Methodik der empirischen Untersuchung anhand der qualitativen Befragungen erläutert. Die gewonnenen Ergebnisse werden sodann präsentiert und diskutiert. Der Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung ab.

1.1 Forschungsinteresse

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und *sozialer Ungleichheit* steht im Zentrum der bildungssoziologischen Disziplinen. Die wissenschaftliche Literatur dazu ist

³ „Die Frage, wie sich bestimmte pädagogische und bildungspolitische Reformen auf die soziale Ungleichheit [...] auswirken, ist [...] für Schulpädagogik, Schulforschung und Schulreform ein zentraler Bewertungsmaßstab [...]. Wenn „Bildung für alle“ meint, [...] [dass] alle die Schulbildung erhalten sollen, die sie beruflich, persönlich, sozial und politisch in die Lage versetzt, ein persönlich [...] „gutes Leben“ zu konstruieren und dies in einem sozial und demokratisch kooperativen Zusammenleben mit anderen, dann ist jede bildungspolitische und pädagogische Entscheidung daran zu messen, inwieweit sie die soziale Ungleichheit im Schulalltag wenigstens nicht verstärkt, ja möglichst verringert.“ (Preuss-Lausitz 1997, 588)

umfangreich und differenziert; sowohl von den Fragestellungen her als auch im theoretischen Zugang und in der Empirie. Die annähernd angemessene Würdigung aller erweist sich als unmöglich. Demnach werden wenige wichtige Punkte – die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen – exemplarisch skizziert, um einen Überblick und Einstieg in das Thema zu geben, woraus sich das Interesse ableiten lässt.

Seit den 1960er und 1970er Jahren rückte die Erkenntnis der *sozialen Ungleichheit* ins Zentrum der Forschung und gleichzeitig die Forderung nach *Chancengleichheit* im Bildungswesen in den Fokus der bildungspolitischen Debatten (vgl. Kraus 2014, 272; Solga/Dombrowski 2009, 13). Dies resultierte unter anderem in einer Erweiterung des sekundären und tertiären Bildungssektors, der Einführung von Gesamtschulen in einigen Bundesländern und der staatlichen Bildungsförderung wie dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). Diese Bildungsexpansion hat zweifellos bis heute das allgemeine Bildungsniveau gesteigert (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 13). Dennoch waren die Bemühungen in der Evidenz ernüchternd, denn die Realität der Bildungslandschaft steht im Widerspruch zur Theorie der *Chancengleichheit*. Diese geht davon aus, dass Bildungschancen allen unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrer Herkunft oder etwaigen Komponenten offenstehen sollten (vgl. Hovestadt/Eggers 2007, 94.). Trotz der Bereitstellung von Ressourcen zeigte sich, dass die Qualität des Unterrichts sowie die Lernumgebung disparate Bedingungen für ungleiche Lerngruppen schaffen (vgl. ebd. 94f.).

Zur Annäherung der *sozialen Ungleichheit* in der Bildungsbeteiligung werden in der Forschung verschiedene Begründungen angeführt. Die übergreifende Übereinstimmung liegt darin, dass eine in sich geschlossene Theorie von *Bildungsungleichheiten*, die alle Ursachen berücksichtigt, nicht existiert (vgl. Geißler 1994, 133f.). Besonders aber die Forschungen von Boudon (1974) und Bourdieu (1983) konnten sich in der Frage nach der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungswesen mit ihren theoretischen Grundlagen installieren. Während Boudon (siehe Kapitel 4) die Bedeutung der Sozialisation in Relation zu den Wahlentscheidungen hervorhebt (vgl. Vester 2005, 39), zeigt Bourdieu auf, dass dabei habituelle Dispositionen eine entscheidende Rolle spielen, die in der sozialstrukturellen Beschaffenheit von Familien mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital begründet sind (vgl. Dierckx et al. 2017, 4f.). Unzählige qualitative Forschungen bedienen sich am Konzept Bourdieus und dessen „komplexes relationales Modell von Struktur- und Akteursperspektiven, in dessen Zentrum das Konzept des Habitus steht“ (Kramer 2015, 348). Evident ist, dass eben die habituellen Reproduktionen die Wahrnehmung und Prädisposition von Bildung beeinflussen und zu

schichtspezifischen Anpassungs- bzw. Abstoßungsverhältnissen im Bildungssystem führen (vgl. Kramer 2015, 349f.; Helsper et al. 2014, 312). Insbesondere aber die Ergebnisse (inter-) nationaler quantitativer Vergleichswerte von Schulleistungsstudien eröffneten in den 2000ern erneut die öffentliche Debatte, indem sie dokumentierten, dass *Bildungsungleichheiten* trotz bildungspolitischer Bemühungen fortbestehen (vgl. Berkemeyer/Meißner 2017, 229). Ein Großteil der darauffolgenden Forschungen haben sich vor allem auf individuelle Bildungsentscheidungen und institutionelle Hindernisse konzentriert, während Veränderungen in der Gesellschaft⁴ und ihr Einfluss auf Bildungswege vergleichsweise wenig beachtet wurden (vgl. Maaz/Baumert 2010, 84).

Dabei gilt die Notwendigkeit, auch gesamtgesellschaftliche Kausalitäten zu konsultieren. Eine wichtige Erkenntnis aus der Forschung ist, dass Bildungschancen einem Wandel unterliegen, der jedoch oft nur quantitativ-statistisch betrachtet wurde, ohne die zugrunde liegenden Faktoren genauer zu untersuchen (vgl. Nath 2003, 9f.; Lundgreen 2000, 140ff.). Eine Studie von Miethe et al. (2015) untersuchte beispielsweise die Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher Bedingungen auf individuelle Bildungsaufstiege und verdeutlichte die komplexen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Bildungswegen (vgl. Dierckx et al. 2017, 3). Die Corona-Pandemie und die darauffolgenden Schulschließungen weisen eine solche gesellschaftliche Zäsur auf und werden als „beispiellose globale Krise beschrieben. Gerade da „zeigt sich für das deutsche Bildungssystem eine Verschärfung bestehender Probleme“ (Barakos/Plöger 2022, 82). So lassen sich neue Fragestellungen zur *Bildungsungleichheit* aufgeworfen. Die Installation von Fernunterricht fand hatte vielfältige Auswirkungen auf die Lernenden und Lehrenden, die Eltern sowie das Bildungssystem im Allgemeinen (vgl. Gamper et al. 2022, 9f.). Die Auswirkungen dieser neu-kalibrierten Bedingungen können bisherige Erkenntnisse zur *sozialen Ungleichheit* erweitern und veranlassen eine Renaissance um die Debatte, die durch das vermehrte Forschungsinteresse ersichtlich wird.

1.2 Stand der Forschung

Zahlreiche Studien haben Zusammenhänge zwischen ihren Maßnahmen zur Eindämmung und den Bildungschancen untersucht.⁵ Eine erwähnenswerte Konzentrierung der

⁴ Die Struktur als Gesellschaft wird nach Marx (1972/1852) nicht von beschreibbaren Kräften, sondern von den, in den Strukturen lebenden, Menschen geschaffen; und zwar nicht nur von einer kleinen Gruppe Mächtiger, sondern von allen. Dem Menschen wird zwar dabei die Eigenständigkeit zur Lebensgestaltung gewährt, aber „nicht aus freien Stücken“ (ebd. 115). So gleicht Gesellschaft auch einer fremden Macht.

⁵ Angesichts der hochkomplexen Beschaffenheit erweist sich die umfassende Erfassung der Auswirkungen als herausfordernd. Die folgende Wiedergabe strebt keine Vollständigkeit an. Vielmehr bieten relevante Quellen eine Übersicht zu dem Forschungsstand im Rahmen des vorliegenden Forschungsschwerpunkts.

Forschung lässt sich im psychologischen Befinden von Schülern und den schulisch-messbaren Erfolg in Relation zu *sozialen Unterschieden* verorten (Gamper et al. 2022, 9ff.). Der Konsens daraus scheint, dass die Schulschließungen für die Schüler eindeutig negative Konsequenzen zur Folge hatten, was sich in verringerten Lernzeiten und Leistungsverlusten in verschiedenen Schulfächern widerspiegelt (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 7f.; Abschlussbericht 2023, 27).⁶ Aber auch Veränderungen in der Bildungssoziologie konnten als Korrelationen festgehalten werden.⁷ Dabei werden die Unterschiede stets an den sozialen Komponenten hervorgehoben: Schüler aus benachteiligten Familien oder sozialen Gruppen würden größere Schwierigkeiten auf Möglichkeiten des Fernunterrichts aufzeigen. Ein begrenzter Zugang zu Technologie und Internet, eine eingeschränkte elterliche Unterstützung sowie unzureichende Lernressourcen und fehlende strukturierte Lernumgebungen sind Gründe, die kontinuierlich auftauchen. Dabei bleibt stets die Ausstattung im Fokus der Debatte (vgl. Kaya 2021, 277). Ergänzend der Folgelogik ist es im Allgemeinen Konsens, dass Schüler aus wohlhabenderen Familien einen leichteren Zugang zu persönlicher Betreuung und zusätzlichen Bildungsressourcen haben, welche sich positiv auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken können (vgl. Georg 2006, 123ff.).⁸ Auch der Umgang damit spielt eine Rolle. Die Ergebnisse der ICILS-Studie von 2018 geben dafür einen Richtwert an. Danach würden Schüler lediglich über mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen, wobei Bildungsdisparitäten zugunsten von Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien festgestellt werden konnten (Eickelmann et al. 2019, 26f.).⁹

Aber nicht nur die materielle Beschaffenheit und der Umgang mit ihr war Gegenstand der Forschung. Die Qualität der familiären Beziehungen und der Umgang miteinander (vgl. Geis-Thöne 2020, 3) sowie die Neuorganisation eines Alltags lassen

⁶ Während des ersten Lockdowns variierte die durchschnittliche tägliche Lernzeit zwischen 2,7 und 5 Stunden, wobei über die Hälfte der Schüler weniger als 2 Stunden lernten. Studien zeigten einen Lernzeitverlust von bis zu 35 Prozent, der sich im längeren zweiten Lockdown weiter verschärfte (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 7f.).

⁷ Ein beträchtlicher Anteil von Jugendlichen erlebte signifikante Unterbrechungen oder Verzögerungen in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn sowie bei ihrem Prozess der Selbstständigkeit. Fast die Hälfte konnte geplante Praktika, Ausbildung oder Studium nicht aufnehmen. (vgl. Abschlussbericht 2023, 11).

⁸ Ein sogenannter "digitaler gap" (Van Ackeren et al. 2020, 246), der die bestehende Benachteiligung weiter verstärkt. Dieser Begriff beschreibt die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien, die stark durch die soziale Lage bestimmt sind. Armutsbetroffene Schüler haben häufig keinen Zugang zu Endgeräten oder müssen sich diese mit anderen Familienmitgliedern teilen. Auch ist der Umgang relevant (vgl. ebd. 246f.). Dennoch gibt es Befunde in der Ausstattungsfrage aus dem gleichen Jahr, dass etwa neun von zehn Jugendlichen über einen Computer oder Laptop verfügten, während nahezu alle Zugänge zu einem Gerät hatten, wenn mobile Endgeräte miteinbezogen werden. Auch hier zeigten sich niedrigere Zugangsraten bei Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (vgl. Geis-Thöne 2020, 10).

⁹ Schüler mit Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer sozialen Lage, würden geringere "digitale" Kompetenzen aufweisen, wobei die Familiensprache als entscheidender Faktor für den schulischen Erwerb digitaler Kompetenzen identifiziert werden kann (vgl. ebd. 26ff.).

Spanungsverhältnisse entstehen.¹⁰ Auch dort gibt es die Einheitlichkeit, dass „sozial benachteiligte“ (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 9) Schüler sich zu Hause erschwerten Lernbedingungen ausgesetzt sahen und ergo in belasteten Zuständen wiederfanden. Dies läge teilweise daran, dass Eltern häufig einen niedrigeren Bildungsabschluss haben oder dass Sprachbarrieren aufgrund eines Migrationshintergrunds bestünden. Dadurch erhielten die Kinder im Vergleich weniger elterliche Unterstützung bei ihren schulischen Aufgaben. Stattdessen wurden sie häufig von älteren Geschwistern unterstützt, was wiederum zu zusätzlichen Belastungen in der Familie führte (vgl. ebd.).¹¹ „Hat das häusliche Lebensumfeld auch bereits in normalen Zeiten große Bedeutung für die Entwicklung der Kinder [...] ist diese in der [...] Situation [der Fernunterrichtspraxis] noch um ein Vielfaches höher.“ (Geis-Thöne 2020, 3) Das familiäre Umfeld wiederum grenzt erneut an der Frage der Ausstattung, denn sie wird maßgeblich von den Wohnverhältnissen beeinflusst. Diese Wohnbedingungen sind in der Regel durch Einschränkungen sowohl in Bezug auf die Wohnqualität als auch auf die Wohnfläche gekennzeichnet (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 10f.). Schließlich weisen beengte Wohnverhältnisse¹² und generell Belastungen der Eltern negative Einflüsse auf den Lernerfolg von Schülern (vgl. Abschlussbericht 2023, 12). Schüler aus sozioökonomisch-benachteiligten familiären Verhältnissen gaben im Vergleich signifikant häufiger an, dass sie weniger Zugang zum digitalen Fernunterricht hatten, was bedeutet, dass sie auf zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten verzichten mussten, die sie für einen schulischen Lernerfolg dringend benötigt hätten (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 7f.). Viele Schüler gaben an, die Vereinbarkeit familiärer Pflichten mit schulischen Aufgaben selten bis gar nicht als funktional zu erleben (vgl. Kaya 2021, 280). Faktoren wie Haushaltsarbeit, sprachliche Barrieren, begrenzte technische Ressourcen, fehlende Rückzugsmöglichkeiten, Überlastung mit Lehrstoff, Motivationsmangel, Zeitmanagement-Schwierigkeiten, Mangel an Ansprechpartnern und Interesse an außerschulischen Aktivitäten können dafür als Erklärungsmodelle dienen (vgl. ebd. 280f.).

Weitere Studien zeigen auf, dass sowohl Schüler als auch Eltern bei der Fernunterrichtspraxis mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert waren, die sich auf ihre

¹⁰ Der fortwährend eingeschränkten Zugang zu Bildung, Ausbildung und Einkommen sowie tägliche Sorgen um finanzielle Stabilität, Zukunftsaussichten und gesellschaftliche Teilhabe stellte einen durchgängigen Risikofaktor auf das Stress- und Belastungserleben von Schülern dar (Abschlussbericht 2023; 11f.).

¹¹ Über 70 Prozent der Kinder und Jugendlichen gaben an, dass sie die Pandemie und ihre Auswirkungen belasten würde. Das Empfinden bei den Eltern war höher (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021, 1515).

¹² Weniger als 20 m² Wohnfläche pro Person (vgl. ebd.).

psychische Belastung auswirken. Dazu zählen der Mangel an sozialer Interaktion und Unterstützung, Schwierigkeiten bei der Selbstmotivation und Organisation, technische Hürden sowie die Überlastung von Eltern, die gleichzeitig als vermeintliche Lehrkräfte fungieren mussten (vgl. Brakemeier et al. 2020, 15). Der Mangel an sozialer Interaktion ist als wesentlicher Stressor (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 8) zu erwähnen, da insbesondere im Jugendalter der Sozialkontakt zwischen Peers von herausragender Bedeutung ist (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021, 1512).¹³

Auch die Beziehung von Lehrkräften und Schülern war für die Fernunterrichtspraxis ausschlaggebend. So war vermehrt die Erreichbarkeit der Schüler nicht gegeben, was auf eine mangelnde Kommunikation und ein Fehlen kontinuierlichen Feedbacks seitens der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Zudem zeigt sich, dass im Vergleich zum ersten Lockdown im zweiten Lockdown weniger Unterricht mit der gesamten Klasse stattfand, was die Interaktion zwischen Schülern und Lehrkräften einschränkte (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 7 f.). Letztlich hatten zusätzliche Prozessfaktoren in der Schüler-Lehrer-Beziehung einen bedeutenden Einfluss auf die Reproduktion von *Bildungsungleichheit* beziehungsweise -chancen gehabt. Insbesondere Defizitorientierungen seitens der Lehrkräfte tragen zur Erhöhung der Bildungsbenachteiligung bei, indem sie schlechtere Leistungsentwicklungen von Schülern bestimmter sozialer Gruppen nicht als Ergebnis gesellschaftlicher Dynamiken, sondern als unveränderbare Eigenschaften dieser Gruppen betrachten würden (vgl. Bremm 2021, 56).

Aus dieser gesamten Übersicht wird deutlich, dass während im Bereich der psychischen Belastungen und der soziokulturellen Raster erhebliche Forschungsanstrengungen unternommen wurden, die Frage der inhärenten *sozialen Ungleichheit* im Bildungs- und Schulwesen weitgehend unbeachtet bleibt. In Relation zu *Bildungsungleichheit* wird lediglich die Ausstattungsfrage kenntlich. Jedoch könnte eine zu starke Fokussierung darauf die Komplexität der Problematik vernachlässigen. Häufig wird aus der Ausstattungsfrage heraus auf die familiären Bedingungen geschlossen und nur allzu leicht mit Schlagwörtern wie Migration oder sozialer Herkunft¹⁴ kontrastiert – sogleich diese

¹³ Die Erfahrung von sozialer Isolation und Einsamkeit nahm infolgedessen zu, wobei auch Jugendliche, die zuvor nicht belastet waren, einen Anstieg dieser Gefühle verzeichneten. Zusätzlich zeigt sich eine gesteigerte Unsicherheit (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 10f.).

¹⁴ Der Begriff der sozialen Herkunft bezieht sich auf ein Klassifikationssystem, das entwickelt wurde, um gesellschaftliche Positionen vergleichbar zu machen. Dabei werden vordefinierte Variablen wie ökonomische Ressourcen, einschließlich Einkommen und Vermögen, sowie gesellschaftliche Anerkennung, wie Bildungsstand und Beruf, herangezogen. Anhand dieser Kriterien können Individuen verglichen und gestuft werden. Als Bewertungsmaßstab von Kindern dient innerhalb dieses Systems die sozialen Positionen (siehe Kapitel 4.1.1) ihrer Eltern (vgl. Brake/Büchner 2012, 51; Ditton/Maaz 2011, 193).

Konnotationen nicht negiert werden, lässt sich ein deutliches Muster ableiten.¹⁵ Daher deuten die einigen wenigen Erkenntnisse darauf hin, dass es unerforschte Bereiche zu den Bewältigungsbemühungen von Ungleichheiten gibt, die unabhängig von der Ausstattungsfrage und den vorkategorisierten Rastern diskutabel sind.

1.3 Forschungslücke inklusive Erkenntnisziel

Die vorliegende Untersuchung strebt an, mögliche Zusammenhänge zu verstehen. Insbesondere sollen Multiplikatoren identifiziert werden, die dazu beitragen können, dass *soziale Ungleichheit* in der Fernunterrichtspraxis verstärkt oder gemildert werden konnte. In der bisherigen öffentlichen Debatte lag der Fokus vermehrt auf Bildungsfragen im Zusammenhang mit jüngeren Kindern, deren schulische Teilhabe durch die beruflichen Einschränkungen ihrer Eltern während der Pandemie beeinträchtigt war (vgl. Walper et al. 2021, 18). Ersichtlich wird, dass die Belange älterer Schüler aus Sekundarstufen, die auf den Schulabschluss oder den Beginn einer Ausbildung bzw. eines Studiums zusteuern, hingegen nur selten adressiert wurden (vgl. ebd.). Zudem waren überwiegend Schüler aus höheren Stufen auf Fernunterricht angewiesen, während jüngere Schüler teilweise in Präsenz oder im Wechselmodell unterrichtet wurden (vgl. Abschlussbericht 2023, 27). Daher konzentriert sich die qualitative Untersuchung auf die Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen und zielt darauf ab, die Auswirkungen des Fernunterrichts in Hinblick auf die *soziale Ungleichheit* für die genannte Altersgruppe an Schülern zu beleuchten.

Generell wird die Funktion von Lehrpersonen bei staatlich-angeregten Prozessen der Veränderungen von Bildungssystemen dokumentiert und besprochen. Schließlich haben Lehrkräfte „eine zentrale Rolle bei der Gestaltung [...] [von Veränderungen und] neuen Aufgaben, Inhalte und Methoden, die für die Verwirklichung [...] erforderlich sind“ (Arbeitsstab Bildung 2001, 12). Somit ist es nur anzunehmen, dass sie auch hier eine wesentliche Rolle einnahmen. Die Praxis des Fernunterrichts stand in Abhängigkeit einer einzelnen Lehrkraft. Somit können sie direkte Einblicke in die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen bieten. Auch die Haltung der Lehrkräfte scheint nicht

¹⁵ Zwar setzt die vorliegende Arbeit in dem Forschungsvorhaben keinen eigenständigen Fokus auf Migrationseffekte, jedoch verdeutlicht dieses Beispiel eben ein Problem in der Wahrnehmung von Ungleichheitsmechanismen. Die Inklusion von geflüchteten Kindern in der Schule bringt bekannte Konzepte wie Bildung und Integration hervor, die auch in den fortlaufenden Anstrengungen zur Förderung benachteiligter Kinder und dem Entgegenreten der *sozialen Ungleichheit* eine Rolle spielen. Zunächst erscheint dies plausibel, da diese Konzepte die Debatte über bildungspolitische Reformen für eine gerechtere gesellschaftliche Teilhabe vorantreiben und wichtige Fragen bezüglich der bildungsbezogenen Gerechtigkeit von Kindern aufwerfen. Allerdings wird diese Plausibilität in Frage gestellt, wenn man erkennt, dass die Verwendung dieser positiv konnotierten Konzepte dazu genutzt wird, um legitime Zuweisungen zu treffen und Deutungsmuster sowie Argumentationen zu stärken, die dazu führen, dass eine bestimmte Gruppe von Kindern kontinuierlich mit Stigmatisierungen konfrontiert wird (vgl. Sitter 2017, 155f.).

unwichtig. Studien zeigen, je stärker die Benachteiligung der Schüler, desto niedriger sind die Erwartungen und das Zutrauen in den Fähigkeiten (ebd. Bremm 2021, 57).

Auch bei den technischen Hürden und mangelnden digitalen Kompetenzen, die den Fernunterricht erschwert haben, spielen die Lehrkräfte eine ausführende Rolle, da sie erhebliche Anpassungen ihrer bisherig akkumulierten pädagogischen Methoden und Materialien vornehmen mussten und dabei oft unzureichende Unterstützung leisteten (vgl. ebd. 56), aber auch zugleich erhielten (vgl. Kraus 2014, 281). Weiterhin zeigt sich, dass stereotype Kategorisierungen von Schülern, wie „leistungsstark“ versus „leistungsschwach“ oder „bildungsfern“ versus „bildungsnah“, im Kontext der Pandemie möglicherweise verstärkt wurden (vgl. Schuchart/Dunkake 2014, 92ff.). Demnach können solche Kategorisierungen zu Reproduktionen von Ungleichheiten beitragen, denn bereits Zuschreibungen von Schülern können zu Realität werden und Bildungsarmut beziehungsweise Kompetenzunterschiede herbeiführen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 15).

„Hier entsteht das Risiko, dass mögliche geringere Lernzuwächse von sozial benachteiligten Schülern [...] während des „Fernunterrichts“ – analog zum dominanten Diskurs – im Nachgang wiederum ausschließlich individuell und bezogen auf familiäre Ausstattungsmängel und defizitäre Unterstützungspraktiken erklärt werden. Die Verantwortung des Bildungssystems, für jedes Kind und jede Lehrkraft förderliche Voraussetzungen für das Lehren und Lernen zu ermöglichen, tritt hingegen in den Hintergrund.“ (Bremm/Racherbäumer 2020, 211)

Auch zeigt es sich, dass die Schule selbst selten im Fokus der bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung steht, was auf einen unkritischen Glauben an die Institution¹⁶ Schule hinweisen könnte (vgl. Kraus 2014, 281f.). So lassen sich zum Beispiel ca. 20 % der Unterschiede in den Schullaufbahneempfehlungen von Grundschullehrkräften durch einen sozioökonomischen Hintergrund und einen zugewiesenen Migrationsstatus erklären (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 15). Dieser Logik folgend ist die Zunahme *sozialer Ungleichheiten* im Verlauf der Pflichtschulzeit als gegeben anzusehen. Dazu tragen wesentlich ungleiche Lernmilieus und -pläne in verschiedenen Schultypen bei, die bei gleichen Leistungsvoraussetzungen und Ausgangsbedingungen – also identischen vorliegenden Fähigkeiten – zu Disparitäten führen (vgl. ebd. 15f.).

Diese Untersuchung soll daher in ihrer Erkenntnisintention versuchen, auch einen kritischen Blick auf die schulischen Praktiken zu werfen und die darin fungierende Rolle der Lehrkräfte zu verstehen. Demnach wird den Lehrkräften und ihrer Wahrnehmung eine

¹⁶ Institutionen und somit Schulen beschreiben in der Gesellschaft installierte und dauerhafte soziale Systeme, die vorschreiben, welche Handlungen erforderlich sind. Sie beeinflussen das soziale Verhalten, indem sie willkürliche und beliebige Handlungen einschränken. Sie fungieren somit als Mechanismen zur Regulierung des menschlichen Verhaltens und sozialer Handlungen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 340).

zentrale Rolle im Verständnis und der Bewältigung von *sozialen Ungleichheiten* eingeräumt und konzentriert sich somit auf die Erfahrungen jener. Denn trotz der prominenten Diskussion um Ausstattung bleiben viele psychosoziale und strukturelle Faktoren, die zur *Bildungsungleichheit* beitragen, weitgehend unerforscht. Ergo kann aus den bisherigen Herleitungen und Überlegungen festgehalten werden, dass für die Forschungsintension ein extensives Spektrum von Informationsgewinn vorteilhaft wäre. Daher werden für die Untersuchung die Intension der erkenntnisorientierten Frage offen, jedoch für die Analyse kategorisierend formuliert: "Wie beeinflusste die Nutzung des Fernunterrichts während der Lockdown-Zeit die *soziale Ungleichheit* im Bildungskontext Schule und welche Wechselwirkungen und Spannungsverhältnisse können identifiziert werden?" Die Erkenntnisse aus der Untersuchung sollen einen Anreiz schaffen, um langfristig die Entwicklungen von Ansätzen für eine gerechtere Bildungspraxis zu fördern.

2 Zum Verständnis von Bildung

Zunächst wird die Begrifflichkeit der Bildung allgemeinverständlich betrachtet, auch wenn der Gegenstand dessen komplex ist und ständigen Veränderungen unterliegt (vgl. Brake/Büchner 2012, 39). Denn Bildung stellt eine fundamentale Dimension *sozialer Ungleichheit* dar, die weit über die individuelle Selbstverwirklichung hinausgeht. Formale Bildungsabschlüsse können den Zugang zu qualifizierten Berufspositionen eröffnen und korrelieren mit verbesserten Lebenschancen wie höherem Einkommen, geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko und höherem sozialen Ansehen (vgl. Geißler 1994, 112ff.; Hradil 2001, 152). Schließlich ermöglicht sie in der Konzentration dessen einen leichteren Zugang zur Teilhabe an der sozialen und gesellschaftlichen Praxis (vgl. Geißler 2011, 79ff). Demnach wird in modernen und demokratischen Gesellschaften (vgl. Becker 2004, 165) Bildung als eine zentrale Ressource betrachtet und ist maßgeblich für die Lebensgestaltung und Verwirklichungschancen von Individuen (vgl. Geißler 2011, 79).

Bildung lässt sich als Prozess verstehen, durch den Menschen ihre Eigenständigkeit und Selbstbestimmung entwickeln. Dies geschieht durch die intensive Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt (vgl. Adorno 1971, 44). Sie umfasst somit sowohl den Erwerb von Wissen als auch die Entwicklung und Aneignung von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen. Jedoch existiert sie nicht frei von Kontext. Sie impliziert gleichzeitig die Frage, welches Wissen sowie welche Kompetenzen von gesellschaftlicher Bedeutung sind und als Komponenten von Bildung gezählt werden können (vgl. Brake/Büchner 2012, 39). Daraus resultierend kann sie zur Strukturierung der Gesellschaft beitragen und beeinflusst die Entwicklung neuer

Klassengesellschaften. Dabei verlaufen die Trennungslinien nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Aspekte wie Bildungskapital, Bildungsaspirationen, Werte und Alltagsästhetik. Weitere Abgrenzungsfaktoren können Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Mediennutzung sein (vgl. Merkle/Wippermann 2008, 8). Aus der Beschaffenheit wird sodann Bildung sowohl in der Gesellschaft als auch in Familien als Investition betrachtet, mit der versucht wird, einen sozialen Status aufrecht zu erhalten beziehungsweise zu verbessern. Diese Investitionen erfolgen, solange der erwartete Nutzen die Kosten übersteigt. Der Nutzen umfasst dabei nicht nur den wirtschaftlichen Ertrag durch höhere Bildung, sondern auch den Erhalt des sozialen Status. Dabei entsteht ein Risiko des Bildungsmisserfolgs. Die Entscheidungen basieren meist auf einer rationalen Abwägung von Kosten und Nutzen, die stark durch die soziale Position und die verfügbaren Ressourcen der Familie beeinflusst wird (vgl. Becker 2004, 167ff.). Dieses Prinzip der Leistungsgerechtigkeit als Verteilungsprinzip für begrenzte Ressourcen ist in einer konkurrierenden Gesellschaft anerkannt, weshalb ungleiche Bildungsergebnisse und Misserfolge akzeptiert werden, beziehungsweise kalkuliert sind, wenn ihnen individuelle Leistung unterstellt wird (vgl. Becker 2004, 165f.). Das Risiko der Bildungsbenachteiligung wird als Ausdruck *sozialer Ungleichheit* verstanden. Daraus leitet die Bildungspolitik den Auftrag ab, der Benachteiligung entgegenzuwirken, um allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungszugänge und -erfolge zu ermöglichen (vgl. Brake/Büchner 2012, 39), damit sie als Individuen aktiv und selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben können.

3 Kontextualisierung der sozialen Ungleichheit

Individuen leben in sozialen Strukturen und sind in zwischenmenschliche Beziehungen sowie soziale Positionierungen eingebettet. Innerhalb dieser Strukturen teilen bestimmte Akteure ähnliche unterscheidbare Merkmale und werden daher einer spezifischen Sozialkategorie beziehungsweise -gruppe zugeordnet. (vgl. Hradil 2001, 27f.). Aus dieser Erkenntnis heraus entwickelte sich die Diskussion um *soziale Ungleichheit*. In den 1980er Jahren begann eine intensive Debatte über die Ursachen und grundlegende Bedeutung *sozialer Ungleichheit*, ausgelöst durch umfassende gesellschaftliche Veränderungen. Diese Debatte hinterfragte die traditionelle vertikale Einteilung von Individuen in einer Gesellschaft, wie sie durch Klassen- und Schichtansätze vorgenommen wurde (vgl. Zillien 2009, 32). Jedoch sind im Kontext von *sozialer Ungleichheit* nicht lediglich Unterschiede bedeutend, die Individuen verschieden präsentieren, sondern jene Unterschiede, die Menschen als besser oder schlechter, höher oder niedriger gestellt

darstellen lassen (vgl. Hradil 2001, 27). Demnach ist *soziale Ungleichheit* ein komplexes Phänomen, das sich durch die ungleiche Verteilung von wertvollen Ressourcen – wie Geld, institutionelle Abschlüsse, und ähnliches – innerhalb einer Gesellschaft manifestiert. Je mehr ein Individuum von diesen spezifischen Ressourcen, die in und von einer Gesellschaft als wertvoll erklärt werden, besitzt, desto vorteilhafter gestaltet sich seine Ausgangslage als auch seine Gestaltungspotenziale (vgl. ebd. 28f.).

Somit lässt sich zunächst festhalten, dass der Begriff der *sozialen Ungleichheit*¹⁷ die ungleiche strukturelle Verteilung von materiellen Gütern beschreibt; aber auch zeitgleich – in der Komplexität von gesellschaftlichen Konnotationen – begrifflich die immateriellen Zugänge umfasst (vgl. Zillien 2009, 29); also "wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ (Hradil 2001, 30) Somit legitimiert *soziale Ungleichheit* ihre Existenz überall dort, „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden.“ (Kreckel 2004, 17)

Nach Hillmert (2012) besteht jedoch die Herausforderung bei der Beurteilung *sozialer Ungleichheit* darin, die Annahme der gerechtfertigten Unterschiede zu berücksichtigen. Was so viel bedeutet, dass obwohl affirmiert wird, dass es eine ungleiche Verteilung von Gütern gibt, dies in der Konsequenz der sogenannten "Leistungsgerechtigkeit" toleriert werden sollte. Wenn Unterschiede als Belohnung für individuellen Ehrgeiz und erbrachte Leistungen resultieren, können diese zumindest in gewissem Maße als gerechtfertigt betrachtet werden (vgl. ebd. 85). Jedoch werden auch Einkommensdifferenzen als Formen *sozialer Ungleichheit* anerkannt, auch wenn sie aus den gesellschaftlichen Konfigurationen heraus häufig als nachvollziehbar und begründet empfunden werden. Beim Blick auf das soziale Gefüge¹⁸ kann zudem verdeutlicht werden, dass Individuen durch

¹⁷ An dieser Stelle hilft es, den Begriff der Gleichheit näher zu betrachten. Gleichheit liegt vor, wenn alle Staatsmitglieder gleich behandelt werden, wobei dann die Gewaltenteilung dem Prinzip des Universalismus folgen müssen. Man unterscheidet zwischen politischer Gleichheit, die gleiche Regeln für alle bedeutet, und sozialer Gleichheit, die sich auf die Verteilung von Ressourcen bezieht (vgl. Meulemann 2004, 116).

¹⁸ Zur Untersuchung des sozialen Gefüges und der gesellschaftlichen Struktur existieren verschiedene theoretische Ansätze. Klassenkonzepte analysieren die Ungleichheit von Gruppen basierend auf ihrer wirtschaftlichen Position. Schichtungskonzepte ordnen Menschen nach ihrem berufsbezogenen Status, wie Bildungsniveau, Berufsprestige und Einkommen. Andere Ansätze berücksichtigen Lebenslagen, die ungleiche Lebensbedingungen in verschiedenen Dimensionen darstellen. Auch konzentrieren sich welche auf den Milieubegriff, der Wertvorstellungen und Mentalitäten betrachtet, oder auf Lebensstilkonzepte, die den Alltagsroutinen eine zentrale Bedeutung beimessen (vgl. Hradil 2001, 37ff.).

unterschiedliche Merkmale charakterisiert werden und in Kategorien wie Alter, Religion, Ethnie, Beruf oder Geschlecht eingeordnet werden können. Der Begriff *der sozialen Ungleichheit* bezieht sich jedoch spezifisch auf Unterschiede, die mit einer unterschiedlichen Bewertung oder Positionierung im Hinblick auf zentrale Ressourcen einhergehen, welche die Lebensbedingungen erheblich beeinflussen. Ferner beschränkt sich der Begriff auf wiederkehrende und strukturelle Ungleichheiten, während zufällige oder einmalige Unterschiede ausgeschlossen bleiben (vgl. Hradil 2001, 29f.).

Die feinen Unterschiede in den Ressourcen zeigten sich vorrangig in vielfältigen Formen, darunter auch Differenzen in Kleidung, Verhalten, Abhängigkeit, Arbeitsbedingungen und Arbeitsumgebung. Diese "messbaren" Unterschiedlichkeiten wurden systematisch kategorisiert und zusammengefasst, sodass aus ihnen die grundlegenden Dimensionen – sogenannte Basisdimensionen – *sozialer Ungleichheit* formuliert werden konnten: materieller Wohlstand, Macht und Prestige geltend in allen Gesellschaften (vgl. ebd. 31f.). Die vierte Dimension „Bildung“ – der Fokus der vorliegenden Arbeit – wurde erst später als solche benannt. Konsens in der Literatur im Kontext der vierten Basisdimension liegt zumeist auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen. So haben nach Hartmann (2005) Kinder aus privilegierten Schichten, die über mehr wertvolle Ressourcen verfügen, bessere Chancen, höhere Bildung zu erlangen. Bereits Kinder in der Primarstufe sind je nach sozialer Herkunft einem tendenziell variierendem Beurteilungssystem von Lehrkräften ausgesetzt (vgl. ebd. 45).¹⁹ Ohnehin lassen sich in einer auffälligen Häufigkeit Bildungs- und Berufschancen in einer andauernden Abhängigkeit einer gewissen Herkunft empirisch feststellen (vgl. Zillien 2009, 37). Auch Nold (2010) komplementiert die Befunde mit Analysen und zeigt auf, dass die Art der besuchten Schule vom sozio-ökonomischen Hintergrund (sowie vom Migrationshintergrund) der Schüler abhängt (vgl. ebd. 149). Während privilegierte Familien leichter das Potenzial ihrer Kinder maximieren können, bleiben bei Familien mit niedrigerem Zugang zu Ressourcen (und inklusive Migrationshintergrund) oftmals Kompetenzreserven ungenutzt. Ergo reproduziert sich *soziale Ungleichheit* über Generationen hinweg (vgl. ebd. 149f.), was demnach bedeutet, dass Bildungs- und Karrierechancen regelrecht „vererbt“ werden (vgl. Hartmann 2005, 85). Ferner führt das zur Problematik, dass die potenziellen Kompetenzen einer Gesellschaft aufgrund der sozialen Zugehörigkeit von Grund auf ineffizient unentwickelt bleiben (vgl. Nold 2010, 149).

¹⁹ „So benötigt z. B. nach einer Erhebung unter allen Hamburger Fünftklässlern ein Kind, dessen Vater das Abitur gemacht hat, ein Drittel weniger Punkte für eine Gymnasialempfehlung als ein Kind mit einem Vater ohne Schulabschluss. Bei Versetzungsentscheidungen sind dieselben Mechanismen zu beobachten.“ (ebd.)

Zusammenhängend betrachtet, ist *soziale Ungleichheit* ein vielschichtiges Phänomen, das sich in verschiedenen Dimensionen zeigt und durch die strukturellen Bedingungen einer Gesellschaft aufrechterhalten wird. Die Ungleichheiten in den Bildungschancen resultieren aus der ungleichen Verteilung wertvoller Ressourcen. Diese Verteilung führt zu unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten in der Bildung: Kinder aus privilegierten sozialen Schichten, die über mehr Ressourcen verfügen, haben ab Eintritt in das Bildungssystem opportunere Konditionen, um eben aus jenem Bildungssystem zu profitieren. Daher haben diese Kinder in der Relation eine vorteilhaftere Ausgangslage für die Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen.

In einer Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit der vierten Dimension *sozialer Ungleichheit* ist die Begegnung von differenten Begrifflichkeiten keine Seltenheit. Müller/Haun (1994) zum Beispiel propagieren die Verwendung der *Bildungsungleichheit* (Kapitel 3.1), da die Formulierung der Ungleichheit von Bildungschancen kein einheitliches Verständnis aufweise (vgl. ebd. 2f.). Im Folgenden soll ein besseres Verständnis der verschiedenen Begrifflichkeiten geliefert werden. Nach der Verstellung der *Bildungsungleichheit* wird auf die *Chancengleichheit* eingegangen und im Anschluss um die *Bildungsgerechtigkeit* und die *digitale Ungleichheit* ergänzt.

3.1 Zur Unbestimmtheit der Bildungsungleichheit

Bildung als eben eine grundlegende Dimension hat einen wesentlichen Anteil in der Realisierung individueller Zielbestrebungen. Die jeweiligen Komponenten, die das Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus tangieren können, sind wiederum variabel. In diesem Zusammenhang wird häufig von "sozial bedingten *Bildungsungleichheiten*" (Brake/Büchner 2012, 39) gesprochen. Diese Ungleichheiten stehen in einer Kausalkette in Zusammenhang mit sozialen Kategorien wie der familiären Herkunft, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit. In Bezugnahme auf bildungsrelevante Fragen, wie dem Lernerfolg, lassen sich Schüler – auch vermehrt in der Forschung – lediglich auf Grundlage dieser Merkmale peripher unterscheiden und sind daher *ungleich* (vgl. ebd. 39f.). Ob aber diese Unterschiede für sich genommen geeignet sind, um als *Bildungsungleichheiten* zu gelten, ist erstmal fraglich. Nach Bourdieu und Passeron (1971) bestehe das nüchtern-betrachtete Ziel des Bildungssystems eben nicht darin, allen Akteuren ein kongruentes Lernen und demnach einen gleichen Lernerfolg zu gewähren, sondern eine Hierarchisierung der Leistungsunterschiede herzustellen. Diese ungleiche Aufteilung wird sodann durch Zuschreibungen von angeblich-genuinen Attributen, wie Betagtheit oder eben umgekehrt Unbegabtheit, legitimiert (vgl. ebd. 15ff.).

Mithin kann festgehalten werden, dass die „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern [...] [in direkter Abhängigkeit zu den] unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten“ (Müller/Haun 1994, 3) stehen. Daher muss grundlegend der Konsens gezogen werden, dass sich *Bildungsungleichheiten* in der Regel aus sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnissen ergeben. Eine solche (Ausgangs-) Position beeinträchtigt nicht nur den Zugang zu Bildungskompetenzen, sondern führt auch nachhaltig zu einer geringeren Bildungsförderung und somit zu schlechteren Bildungsergebnissen. Selbst bei vergleichbaren Leistungen spielt der familiäre Hintergrund der Schüler eine entscheidende Rolle in der Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten (vgl. Klundt 2008, 105ff.). Aus dieser sozialen Gegebenheit suggerierend wurde in den 1960er Jahren das Konzept der *Chancengleichheit* sowohl in der bildungspolitischen Öffentlichkeit als auch in der wissenschaftlichen Literatur populär (vgl. Preuss Lausitz 1997, 587), woraus der Sozialstaat eine Gesellschaftsverfassung schaffen sollte, „die der Sozialität verpflichtet ist, den Bürgern *Chancengleichheit* einräumt, Benachteiligungen ausgleicht und gemeinschaftliches Lernen für die Gesellschaft ermöglicht.“ (Richter 1984, 229)

3.2 Zur Illusion der Chancengleichheit

Insgesamt betrachtet besteht auch bei der *Chancengleichheit* keine Prägnanz darüber, was darunter zu verstehen ist. Die Begrifflichkeit wird sowohl im Kontext der Lebensbewältigung als auch in der Bildung verwendet (vgl. Hopf/Edelstein 2018). Anders als bei der *Bildungsungleichheit*, welches eher eine allgemeinere Auffassung von der beschriebenen Problematik liefert, existieren hier verschiedene konkretere Auslegungen von Verständlichkeit im Bildungsbereich. In seiner Bedeutungsvielfalt gehört er zu den bildungsverwandten Grundbegriffen von Politik, Pädagogik und Soziologie. Trotz konjunktureller Schwankungen konnte sich aber die begriffliche Bedeutsamkeit sowohl in der Gerechtigkeits- als auch in der Bildungsdebatte durchsetzen – unabhängig von der politischen Dimension, dessen Definition immer nur auf parteipolitischen Andeutungen basierte (vgl. Müller/Mayer 1976a, 25).²⁰ Ein vermeintlich gemeinverständlicher Ansatz ist es, *Chancengleichheit* „rechtlich-formal“ (Hopf 2017, 25) zu greifen. Dieser liegt in der Hervorhebung und der Forderung der praktischen Umsetzung²¹ (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 9).

²⁰ Dort ist Sie als bildungspolitische Leitfigur verschwunden. Was unter anderem damit zu begründen ist, dass der konjunkturell hohe Trend einst mit der *Chancengleichheit* verbundene Versprechungen vom sozialen Aufstieg, Wohlstand, dem Gedanken der „Mittelstandsgesellschaft“ leichtfertig propagieren ließ, aber nicht realisiert werden konnte (vgl. Preuss Lausitz 1997, 587f.).

²¹ Besonders in Hinblick auf die im Kapitel 3.1 erwähnten sozialen Kategorien, wie zum Beispiel soziale Herkunft, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Behinderung (vgl. Hopf 2017, 25).

Zwar formuliert das Grundgesetz die *Chancengleichheit* nicht explizit als gegebene Norm, aber Artikel 3 des Grundgesetzes²² lässt Raum zur Auslegung. Besonders aus Absatz 3 kann eine Kontraposition gezogen werden: Beständen die aufgeführten Bevorzugungen beziehungsweise Benachteiligungen nicht, so könnte *Chancengleichheit* im weitesten Sinne von einer praktizierbaren Antidiskriminierung gegeben sein (vgl. ebd.). Dieser Ansatz verfolgt ein gesellschaftliches Gleichheitsideal von Chancen, welches das Grundgesetz als Leitbild wiedergeben soll. Aus dieser Perspektive heraus lassen sich die Forderung nach *Chancengleichheit* im Bildungssystem begründen, welche jedoch Veränderungen unterworfen war (vgl. Müller/Mayer 1976a, 25).

Müller/Mayer (1976a) sehen die Veränderung zwischen einer "konservativen" und einer "liberalen" Sicht (vgl. ebd. 25ff). Der konservative Ansatz versteht sich in der Auslegung, dass Bildung – und daraus folgend beruflicher Status – in Relation zu den vorhandenen Kompetenzen von Individuen zugeteilt werden sollte, wobei diese Fähigkeiten verhältnismäßig als gegeben und unveränderbar gelten. Somit sollen die Verteilungen von Fähigkeiten und die Qualität von sozialen Herkunftsniveaus übereinstimmend sein. Aber auch Kinder aus unteren und mittleren Schichten würden demzufolge über "natürliche Begabungen" (ebd. 25) aufweisen. Um eben diesem Prinzip gerecht zu werden, wird eine starke selektive Bildungspolitik gefordert, die darauf abzielt, Bildungsauffälligkeiten optimal zu fördern. *Chancengleichheit* wird somit als das Recht auf begabungsbedingte Bildung und individuelle Begabungsförderung verstanden.

Die liberale Sicht wiederum teilt zwar auch die Annahme von genuinen Kompetenzen – also „quasi-natürlichen erblichen Anlagen“ (ebd. 27) – bei Kindern, sieht aber die Konnotation der Fähigkeiten zu den sozialen Herkunftsniveaus als gering an.

„Demnach kann *Chancengleichheit* erreicht werden, „wenn ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren beseitigt werden, die begabten Kindern [...] den Zugang zu Bildung erschweren, wenn die Leistungsbewertung im Bildungssystem nach objektiven, universalen Kriterien erfolgt, und wenn der Zugang zu beruflichem Status von den erworbenen Bildungsqualifikationen abhängt.“ (ebd. 25)

Somit strebt *Chancengleichheit* einen "fairen" Wettbewerb um höhere Bildung an, der nicht durch soziale Herkunft oder andere Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst werden sollte, sondern auf individuelle Potenziale zurückzuführen ist (vgl. Solga/Dombrowski, 9;

²²(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung [...] und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. (Grundgesetz 2010, 2)

Hopf 2017, 28).²³ Der folgerichtige Grundgedanke, dass Bildung nicht durch zufällige Kalibrationen der sozialen Herkunft entschieden werden sollte, trifft auf eine unverkennbare Ambivalenz. Denn beim Propagieren von Förderung der inhärenten Fähigkeiten wird außer Acht gelassen, dass eben diese Immanenz unmittelbar mit den Herkunftten korrelieren (vgl. Müller/Mayer 1976a, 26f.).²⁴ Wird den Bestrebungen gefolgt, Kinder nicht aufgrund von sozialen Herkunftten ungleiche Bildungschancen zukommen zu lassen, wäre *Chancengleichheit* realisierbar, "wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden" (ebd. 27); also folgerichtig, wenn unabhängig von diversen leistungsunabhängigen Merkmalen die gleichen Chancen zur (Bildungs-) Entfaltung und Bestätigung zuteilwerden (vgl. Hradil 2001, 153). Das bedeutet, *Chancengleichheit* wäre mehr als Chancenausgleich zu verstehen, da Bildung eine begrenzte Ressource ist (vgl. Müller/Mayer 1976a, 28), auf die alle Kinder dasselbe Anrecht haben sollten. Somit müssten bei messbaren Unterschieden höhere Bildungsinvestitionen zugestanden werden. Das würde zudem die Verantwortung über den schulischen Erfolg nicht auf die Kinder mit ihren Familien aufbürden, sondern bedeutet, dass es von der Schule gleichermaßen getragen wird (vgl. Hradil 2004, 132f.).²⁵

Gleichzeitig fordert der Ausgleich keineswegs das Erreichen von gleichen Bildungsniveaus aller ein. Stattdessen sollte die Minderung der Unterschiede in den Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zwischen verschiedenen sozialen Gruppen anvisiert werden, um ein „realistische[s] Ziel einer graduellen Reduktion von Chancengleichheit“ (Müller/Mayer 1976a, 28) zu bieten. Letztendlich aber bleibt die identifikatorische Problematik der *Chancengleichheit* bestehen: die Konzentration auf die individuellen Fähigkeiten und das Ignorieren der sozialen Herkunftten. Schließlich zeugt die Annahme, die äußeren Lebensbedingungen der Kinder auszuklammern, von einer theoretischen Betrachtungsweise, da diese in der Praxis einen immensen Einfluss auf den schulischen Erfolg und

²³ "[Wenn] minimale Grundbedürfnisse und -ansprüche materieller Existenzsicherung, sozialer, kultureller und politischer Teilnahme gewährleistet [...] und exzessive Privilegierungen nominell eingeschränkt" sind, wird in diesem Zusammenhang "gemeinhin als zentrales Legitimationsprinzip das der [...] Chancengleichheit unterstellt. Legitim ist danach die Zuteilung ungleicher Belohnungen dann, wenn gleiche Ausgangsbedingungen für alle gegeben sind und die Zuteilung allein nach dem Kriterium individueller Fähigkeiten und Leistungen erfolgt." (Müller/Mayer 1976b, 243f.)

²⁴ Selbst bei der Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten, bleiben die Erkenntnisse unverändert. Leistungsunterschiede werden demnach eindeutig durch soziale Faktoren beeinflusst und sind nicht allein auf Unterschiede in Begabung und Leistungsfähigkeit zurückzuführen (vgl. Merten 2005, 120).

²⁵ Die Qualität und Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems erfordern ein hohes Engagement aller Beteiligten, der Individuen, der Bildungsinstitutionen und ihrer Träger [...] sowie des Staates. Sie erfordern neue Ideen und Konzepte, eine bessere Nutzung vorhandener Ressourcen, aber auch die gezielte Bereitstellung zusätzlicher Mittel, beispielsweise dort, wo sich [...] Defizite zeigen, etwa bei der frühen Förderung. (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 4).

den Werdegang haben. Denn ein jeder Schüler bringt eine spezifische Konfiguration aus Werten, Idealen, Voraussetzungen, Bedingungen und Ressourcen aus dem Elternhaus mit, die mit den Bildungselementen und -chancen in ein Spannungsverhältnis treten. Durch herausragende Leistungen sollen sodann Kinder auf die Ungleichheit reagieren. Der Logik folgend können allen Kindern bei gleichen Leistungen die gleichen Chancen geboten werden (vgl. Meulemann 2004, 119ff.). Dieser Antwort liegt eine zirkuläre Problematik zugrunde, in der auf die Problemstellung von Bildungsdisparitäten, suggerierend aus den ungleichen Lebensbedingungen im Kontext eines hürdenreichen und konkurrenz-basierten (Bildungs-) Systems, mit individuellen Leistungen geantwortet wird, wobei eben diese ungleichen Lebensbedingungen die Grundlage von Leistungsniveau darstellen. Dieses Prinzip der Leistungsbewertung zieht sich über die Bildungswegentscheidungen hinweg. Nach Hopf (2017) aber ist ohnehin die problematische Annahme von einer *Chancengleichheit* klar. Es wird versucht, allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe zu ermöglichen, auch wenn die Konzeption des “Wie” noch nicht vollständig erschlossen wurde (vgl. ebd. 28). Das Ziel soll es am Ende sein, gerechtere Chancen zu schaffen; also, dass es gleichermaßen wahrscheinlich ist, dass zum Beispiel ein Kind aus dem Arbeitermilieu einen Beruf als Beamter ergreift wie das Kind eines Beamten (vgl. Meulemann 2004, 119ff.). Einige Kinder entstammen eben aus Familien, die mehr begünstigende Voraussetzungen für eine bestimmte berufliche Zukunft bieten, während andere in weniger bevorzugten Lebensumständen aufwachsen. Im sozialen Raum (siehe Kapitel 4.1.1) sind diese Unterschiede nahezu unvermeidlich. Daher soll die Förderung von *Bildungsgerechtigkeit* versuchen, diese Ungleichheit auszugleichen (vgl. Brake/Büchner 2012, 39ff.).

3.3 Zum Bestreben der Bildungsgerechtigkeit

Auch hier reiht sich die *Bildungsgerechtigkeit* in einem Sammelverständnis von sozialen Gerechtigkeitsdimensionen ein, wie Leistung, Verteilung, Bedarf, Teilhabe und Bildung. Etwas konkreter strebt sie danach, mit Förderungsmethoden – zumindest das Ideal der “rechtlich-formalen” – *Chancengleichheit* zu etablieren (vgl. Hopf/Edelstein 2018). Schließlich verliefen die Forderungen nach mehr *Chancengleichheit* in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt ins Leere, wodurch sie zum praktischen Gerechtigkeitsruf wurden:

„Ungleichheit zwischen Menschen wird als gerecht angesehen, wenn der Bessergestellte seinen Vorteil in einem fairen Wettbewerb erlangt hat – in einem Wettbewerb also, an dessen Anfang alle anderen Teilnehmer ebenfalls eine reale Chance hatten, zu den Gewinnern zu zählen [...]“ (ebd.)

Aus der ausformulierten Gerechtigkeitsbestrebung suggerierten Programme und Instrumente zur Herstellung von *Bildungsgerechtigkeit*. Dazu gehören zum Beispiel kostenlose Bildungsangebote, Sprachförderung, Bereitstellung von Ausstattung und Material sowie finanzielle Unterstützung bei den Bildungsübergängen gemäß dem Ausbildungsförderungsgesetz. Durch diese staatlichen Interventionen soll eine Annäherung unterschiedlicher sozialer und kultureller Ausgangsbedingungen erreicht werden, um die *Bildungschancen* eines Individuums zu potenzieren; beziehungsweise den genannten Chancenausgleich in einer heterogenen sozialen Gruppe zu erwirken. Aber dieser Ausgleich im Sinne der *Bildungsgerechtigkeit* bedeutet nicht, dass alle Lernenden die gleiche Intensität an Unterstützung und Förderung erhalten, sondern entsprechend dem individuell-aufzuweisenden Bedarf gefördert werden sollen – also nach dem Prinzip einer Bedarfsgerechtigkeit (vgl. Brake/Büchner 2012, 39ff.). Faktisch betrachtet, konnten aber bislang – im internationalen Vergleich noch in Deutschland – Evidenzen hervorgebracht werden, in denen die Gerechtigkeitsbestrebungen den Bildungserfolg vollständig von der sozialen Herkunft entkoppeln konnten (vgl. Hopf/Edelstein 2018). Rund um die Debatte der Reproduktion von Ungleichheiten zeigte sich eine neue Aufmerksamkeit für das Thema im Wirkungsbereich von computer- und informationsbezogenen Inhalten – also in der Digitalität. Besonders digitale Bildungs- sowie schulische Lernprozesse müssen heutzutage im Spannungsfeld von Synergien oder Divergenzen der sozialen Herkunft, der individuellen Kompetenz von Akteuren als auch der generellen Haltung und Aufstellung von Bildungsinstitutionen diskutiert werden (vgl. van Ackeren et al. 2019, 375ff.).

3.4 Zur Gewichtung der digitalen Ungleichheit

Die Gestaltung und Anpassung von *Bildungsgerechtigkeit* in Verbindung von stärker werdenden digitalisierten, vernetzten und automatisierten Gesellschaften gewinnt in formellen und informellen Bildungskontexten sowie in den entsprechenden bildungspolitischen Diskursen eine große Bedeutung.²⁶ Verwunderlich ist es kaum, da sowohl das schulische als auch außerschulische Umfeld signifikant von digitalen Nutzungscharakteristika beeinflusst wird, in denen auch die Frage von sozialer Herkunft und folglich Ungleichheiten eingegliedert zu sein scheint (vgl. van Ackeren et al. 2019, 375).

²⁶ Auf der Popularitätswelle - ähnlich wie bei der *Chancengleichheit* – initiieren die bildungspolitischen Wirkmächtigkeiten Maßnahmen, wie die Intentionen der Kultusministerkonferenz (2017) zur erfolgreichen Implementierung von Digitalität in der Bildung oder der "DigitalPakt Schule" aus 2019 zur Verbesserung der digitalen Ausstattung in Schule, jedoch fokussieren sie unabhängig von der Ausstattungsfrage nicht den Kern von Digitalisierung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit (vgl. van Ackeren et al. 2019, 376), welche systematisch zusammengedacht werden muss, um Themen des digitalen Wandels, gesellschaftliche Teilhabe und Chancenausgleich in der Bildung zu fokussieren.

Bereits in den 70er Jahren wurde anfänglich die „Wissensklufthypothese“ (Zwiefka 2007, 57) aufgestellt, die die Auswirkungen der zunehmenden Medienvermittlung und die daraus resultierenden Spezifikationen auf verschiedene soziale Gruppen untersucht (vgl. ebd.). Im gleichen Duktus der Ungleichheitsdebatte wurden Erkenntnisse erschlossen, dass Menschen mit einem höheren formalen Bildungserwerb vermehrt Medien effizienter nutzen als solche mit niedrigerem. Aus diesem differenzierten Nutzungsverhalten ergaben sich Annahmen von wechselseitig-bedingender Kluft im Wissenserwerb innerhalb einer Gesellschaft (vgl. ebd. 58ff.). Die Fokussierung auf das Nutzungsverhalten und die damit verbundene Zugehörigkeit einer sozialen Gruppe wurde in die digitale Debatte überliefert. Im Kontext der allgemein-zugänglichen Innovation „Internet“ hat sich öffentlich der Begriff der „digitalen Kluft“ etabliert und bezieht sich auf Ungleichheiten beim Zugang zu und der Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. ebd. 68ff.). Anzumerken ist aber, dass trotz einer bemerkenswerten Ausstattung, also der eines fast flächendeckend-vorhandenen Verfügbarkeit von Internet in Deutschland²⁷ und der simultanen Minimierung von Zugangs- und Nutzungsbarrieren, diese Kluft aufrecht erhalten bleibt (vgl. Pohl 2007, 41; vgl. Zillien 2009, 128). Somit lässt sich ableiten, dass eben die Ausstattungsfrage nicht allein für diese Form der Ungleichheit verantwortlich sein kann, sondern „der sozio-ökonomische Hintergrund entscheidend dafür [ist], wer das Netz wie nutzt. Alte Ungleichheiten werden dabei [...] in den digitalen Raum übertragen.“ (Zillien 2013)

Also auch in dieser Form der Ungleichheiten scheint der Konsens, dass sowohl in der Frage der Ausstattung als auch die schichtabweichende Aneignung und Nutzung von digitalen Fähigkeiten die Familie im weit gefassten Sinne als „zentraler Mediensozialisationsort“ (van Ackeren et al. 2019, 375) identifiziert werden kann. Die (daraus) erworbenen Kompetenzen führen sodann in der Bildungspraxis sowohl mittelbar als auch unmittelbar zu ungleichen Dividenden, da die individuellen Fähigkeiten je nach den konfigurierten Erwartungen sich unterschiedlich kooperativ und anschlussfähig zeigen (vgl. ebd. 375f.). *Digitale Ungleichheit* im Bildungskontext ist also die technische Ausstattung in Relation zu dem Ausmaß der verfügbaren Nutzungskompetenzen.²⁸

²⁷ Während 2010 lediglich 77% der Haushalte über einen Internetanschluss verfügten, stieg dieser Anteil bis 2020 auf etwa 92% an, was eine Steigerung der Digitalvernetzung zeigt (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

²⁸ „Es zeigt sich [...], dass deutliche digitale Ungleichheiten [...] im Hinblick auf die technologische Ausstattung, die Dauer der Internetnutzung, die technischen Bedienkompetenzen, das internetbezogene Wissen [...] oder die Erfahrung im Umgang [...] [existieren]. Und selbst dann, wenn diese Ungleichheiten [...] kontrolliert werden, ist es so, dass statushohe Onliner das Internet [...] zur Information und Transaktion nutzen, während das Internet für alle anderen Schichten in annähernd gleichem Ausmaß der Kommunikation und Unterhaltung dient.“ (Zillien 2009, 3f.)

Im Zuge der Erkenntnisintention der vorliegenden Arbeit gestaltet sich der folgend kurzgehaltene Absatz in der Fragestellung von *digitaler Ungleichheit* als interessant: Ein ähnliches Spannungsfeld offenbart sich auch bei der Betrachtung bildungsrelevanter Akteure – insbesondere der Lehrkräfte. Dies betrifft sowohl ihre eigenen digitalen Kompetenzen als auch ihre Fähigkeit, den Schülern beim Lernerwerb und der Bewältigung von Schwierigkeiten, die mit den fachlichen und lernbezogenen Anforderungen der Lernsituationen einhergehen, unterstützend zur Seite zu stehen (vgl. Senkbeil et al. 2019, 205ff.). Zudem zeigen Studien auf, dass benachteiligte Kinder durchschnittlich geringere digitale Fähigkeiten vorweisen und auch im eigenverantwortlichen Lernen weniger Kompetenzzuwächse nachweisen sollen (vgl. ebd. 249ff.).²⁹

4 Bildung als ungleiche (Re-) Produktion

Nachdem im vorangegangenen Kapitel kontextualisiert wurde, dass im Wesen der Ungleichheitsforschungen die ungleiche Verteilung wertvoller Güter einer Gesellschaft fokussiert wird, sollen nun die Ursachen von Bildungsdisparitäten im Kontext von *sozialer Ungleichheit* theoretisch-fundiert betrachtet werden. Dabei ist stets die Frage vordergründig, warum die soziale Herkunft von Individuen für die Realisierung von Lebenschancen so ausschlaggebend ist. Die Struktur einer Gesellschaft, bestehend aus ihren ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Machtverhältnissen, hat einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der sozialen und materiellen Lebensbedingungen (vgl. Hurrelmann 1998, 93ff.) und die ungleiche Verteilung jener Güter bedingt folglich die Lebenschancen der Gesellschaftsmitglieder (vgl. ebd. 107).

„Die Verteilung von Macht, Einfluß [sic!], Prestige, Einkommen, Besitz und Bildung in einer Gesellschaft hat mittelbare und teilweise unmittelbare Auswirkungen auf den Sozialisationsprozeß [sic!], denn sie bestimmt in erheblichem Maß, wie die sozialen und materiellen Lebensbedingungen beschaffen sind, mit denen sich Menschen auseinanderzusetzen haben.“ (ebd.)

Unter dieser Prämisse hat sich die Soziologie mit drei zentralen Fragen seit den Anfängen der Disziplin der Bildungssoziologie auseinandergesetzt: nach den Prozessen von Sozialisation und die konnotierten sozialen Bedingungen, die Wechselwirkung von Bildung und gesellschaftlicher Entwicklungen und das Spannungsverhältnis von Bildung und *sozialer Ungleichheit* (vgl. Kraus 2014, 266). Die Fragestellungen unterscheiden sich zwar theoretisch, die Erkenntnisse jedoch können in den gewissen Abgrenzungslinien

²⁹Vertiefende Literatur zu diesem Thema liefert die zweite international-vergleichende Erhebungswelle (International Computer and Information Literacy Study 2018). Diese Studie verdeutlicht die unmittelbare Verbindung zwischen der sozialen Lage der Schüler in der Sekundarstufe I und ihrem Bildungserfolg in einer digitalisierten Welt sowie die daraus resultierenden Herausforderungen (vgl. von Ackeren et al. 2019, 377).

nicht eindeutig zugeordnet Aus der Forschungsfrage richtet sich der Fokus auf letzteres. Maaz und Baumert (2010) identifizieren in dieser Fragestellung vier zentrale Bereiche, die zur Entstehung und Zunahme von *sozialer Ungleichheit* in Bildungskontexten beitragen: Bildungsübergänge – sozialschichtabhängige Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg mit selektivem Einfluss der Lehrkräfte; innerhalb von Bildungsinstitutionen – Wechselwirkungen zwischen Statusmerkmalen und der Nutzung schulischer Lernangebote; zwischen Bildungsinstitutionen – institutionelle Differenzierung durch explizite und implizite Leistungsdifferenzierung; außerhalb des Bildungssystems – Familie, Nachbarschaft und Region verstärken ungleichheitsfördernde Prozesse innerhalb der Bildungsinstitutionen (vgl. Brake/Büchner 2012, 84). Relativ viele der relevanten Erkenntnisse bauen auf zwei Theorieansätze auf, die sich zur Erklärung von Bildungsungleichheiten durchweg als maßgeblich erwiesen haben. Sie bieten eine umfassende Erklärung für die Persistenz *sozialer Ungleichheit* im Bildungssystem, denn „die ‚Reproduktion‘ der Ungleichheit von einer Generation zur folgenden [ist] in starkem Umfang auf die Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen [...] zurückzuführen“ (Hurrelmann 1998, 107).

Eines der prominenten Ansätze ist es, Bildungsungleichheiten über primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) aufzuzeigen. Seine These bietet eine systematische Erklärung für den Zusammenhang zwischen Sozialisationswirkungen und *Bildungsungleichheit*. Dabei legt er dar, welche Einflussfaktoren die Entscheidungen über den Bildungsweg prägen (vgl. ebd. 29f.). *Soziale Ungleichheit* in der Bildungsbeteiligung soll demnach das Ergebnis individueller Entscheidungen sein, die innerhalb des institutionellen Rahmens des Bildungssystems getroffen werden. Diese Ungleichheiten werden vor allem durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus erzeugt, die Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Positionierung unterschiedliche Bildungsressourcen bieten und bei Bildungsübergängen unterschiedliche Erfolgskalkulationen durchführen. Ungleichheiten entstehen somit nicht primär in der Schule, sondern durch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen (vgl. Maaz/Baumert 2010, 71). Eine Verwirrung bei dem Theorieansatz zeigt sich dadurch, da Boudon zwischen primären, also familiären, und sekundären Disparitäten, die durch schulische Sozialisation verursacht werden, unterscheidet und durch die vermeintliche Trennung der beiden eng miteinander verbundenen Sozialisationsinflüsse die Wechselwirkung egalisiert (vgl. Hopf 2010, 143f.). Boudons Ansatz wird zunehmend zur Erklärung von Bildungsentscheidungswegen herangezogen. *Primäre Herkunftseffekte* beziehen sich auf die ungleichen schulischen Leistungen von Kindern verschiedener sozialer Herkunft, die zu späteren Bildungsungleichheiten führen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 21). Kinder aus höheren sozialen

Schichten zum Beispiel profitieren von einer förderlichen Erziehung, besseren Ressourcen und einer wertschätzenden Einstellung gegenüber Bildung, was ihre Schulleistungen und somit ihre Bildungschancen verbessert (vgl. Becker 2017, 115). Im Gegensatz dazu haben Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten häufig weniger Zugang zu diesen Vorteilen (vgl. Becker/Lauterbach 2004, 12f.). *Sekundäre Herkunftseffekte* betreffen hingegen die Bildungsentscheidungen, die Familien aufgrund ihrer sozialen Position treffen; also die Investition in Bildung. Höhere soziale Schichten sind eher bereit, in Bildung zu investieren, da sie davon ausgehen können, dass diese Investition zum Erhalt oder zur Verbesserung ihres sozialen Status beiträgt. Für Familien aus niedrigeren sozialen Schichten sind die Kosten einer höheren Bildung oft sowohl monetär als auch sozial kostenreicher, da der Bildungsweg mit größeren Hürden und Risiken verbunden ist (vgl. Boudon 1974, 29ff.). *Sekundäre Herkunftseffekte* erklären also die unterschiedlichen Bildungsentscheidungen von Schülern, selbst wenn ihre schulischen Leistungen vergleichbar sind (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 21). Daher darf die Theorie in der vorliegenden Arbeit – die die Schule als Bildungsinstitution in den Fokus nimmt – nicht unerwähnt gelassen werden, da auf dieser Grundlage Schwächen im Bildungssystem und in der Bestrebung der Kompensation familiärer Unterschiede aufgezeigt werden. Familiäre Unterstützung, elterliche Entscheidungen und die soziale Zusammensetzung der Schulen beeinflussen maßgeblich die Bildungschancen. Die Schichtzugehörigkeit der Eltern prägt die Bildungschancen der Kinder erheblich und diese Effekte verstärken sich im Verlauf der schulischen Laufbahn. Statt soziale Unterschiede zu verringern, verstärkt die Schule diese, insbesondere bei Lehrerempfehlungen und elterlichen Präferenzen, was zu größeren *sekundären* als *primären Herkunftseffekten* in der Bildungsdisparität führt (vgl. ebd. 21ff.). Ergo berücksichtigen die *sekundären* Effekte die gesellschaftlichen Einflüsse implizit, jedoch verlagert sich die Analyse der Bildungsentscheidungen auf die individuelle Ebene. Sie werden mit dem Bewertungsraster von richtigen und falschen Entscheidungen bestimmt, ohne die formbaren Bedingungen dieser Entscheidungen explizit zu untersuchen. Daher vernachlässigt diese Perspektive die strukturellen Bedingungen, die das Entscheidungsverhalten prägen (Dierckx et. al. 2017, 5).

Im Unterschied zu dem Entscheidungstheoretischem ist der zweite populäre Ansatz die Bildungsungleichheit als Passungsprobleme der reproduktiven Kapitalwirkung nach Bourdieu (1982) zu erkennen. In der mehrperspektivischen Betrachtung kommt es weniger auf die jeweiligen Entscheidungen an, als darauf "Varianten der ‚kulturellen Passung‘ herauszuarbeiten, um im Zusammenspiel zwischen familiärer *Habitus*-Bildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation auf der einen Seite sowie den

[...] Ausformungen der Schulkultur auf der anderen Seite“ (Kramer/Helsper 2010, 121) auftauchende Auffälligkeiten und Übereinstimmungen herausarbeiten zu können. Dabei wird das Bildungsverhalten anhand der sozialen Milieus und deren spezifischen Wirkmechanismen untersucht. Bourdieus Perspektive scheint als Grundgerüst für die vorliegende Forschungsarbeit geeignet, da sie ganzheitliche Einblicke in die strukturellen und sozialen Einflüsse zulässt. Im Gegensatz zu den entscheidungstheoretischen Ansätzen, die vor allem individuelle Entscheidungen in den Fokus stellen, ermöglicht die Herangehensweise nach Bourdieu ein umfassenderes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Bildung und *sozialer Ungleichheit* (vgl. Dierckx et al. 2017, 4f.).

4.1 Die habituelle Sozialisation nach Bourdieu

Seit den 60er Jahren analysiert Bourdieu die fortbestehende *soziale Ungleichheit* durch den Einfluss klassenspezifischer Kulturformen. Dabei revolutioniert er das herkömmliche Kapitalverständnis, indem er es erweitert und in drei Kapitalformen einteilt: das *ökonomische*, *kulturelle* und *soziale Kapital*³⁰ (vgl. Burzan 2007, 138f.). Statt die Verteilung des Kapitals und der eingehenden Ungleichheit in der klassischen Form von Klassen³¹ zu verstehen, wird vielmehr das Konzept des *sozialen Raums* verwendet (vgl. Bourdieu 2005, 52f.). Dadurch kann die Vorstellung von starren Schichten in einer gesellschaftlichen Hierarchisierung überwunden werden. Mithin sind die relationalen sozialen Positionen von Individuen in Abhängigkeit zu den Kapitalressourcen dynamisch und stehen in unmittelbarer Interaktion zueinander, die auch Auf- und Abstiegsprozesse beinhalten (vgl. ebd. 35f.; Hradil 2001, 90f.). Die Lebensbedingungen und der Kapitalumfang formen letztendlich den *Habitus*, der sich in den kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern manifestiert und weitgehend unbewusst verankert bleibt (vgl. Burzan 2007, 144). Der *Habitus* ist kein individuelles Merkmal, sondern Ausdruck der sozialen Position im *sozialen Raum* und spiegelt die geteilten sozialen Strukturen wider, die von den Akteuren unwissentlich geteilt werden (vgl. Bourdieu 1996, S. 165). Als

³⁰ Des Weiteren ergänzt er um eine vierte Dimension: das symbolische Kapital welches eine Aussagekraft über das Prestige, der Reputation und der damit einhergehenden Macht einer Person tätigt. In ihr kommen die anderen Kapitalsorten besonders zur Geltung (vgl. Bourdieu 1998, 174), da es die „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei [...] Kapitalien“ (Bourdieu 1985, 11) beschreibt. Dieser wird aufgrund des Fokus' der vorliegenden Arbeit unerwähnt bleiben.

³¹ Bourdieus gesellschaftspolitisches Interesse konzentrierte sich auf die Untersuchung von Herrschaft und symbolischen Ordnungen. Er verfeinerte seine soziologischen Konzepte, um die Prinzipien dieser Ordnungen empirisch nachvollziehbar zu machen. Dabei kritisierte er Marx' Klassenbegriff, da dessen theoretische Konstruktion von Klassen nicht der sozialen Realität entspreche (vgl. Suderland 2014, 220). Dennoch behielt er die Klassenbegrifflichkeit bei: „Die objektive Klasse und mobilisierte Klasse dürfen nicht verwechselt werden. Bei letzterer handelt es sich um [...] Akteure[en], die auf der Grundlage homogener vergegenständlichter oder inkorporierter Eigenschaften und Merkmale sich zusammengefunden haben zum Kampf um Bewahrung oder Änderung der Verteilungsstruktur der vergegenständlichten Eigenschaften“ (Bourdieu 1982, 175)

produzierende und reproduzierende Eigenschaft wird der Habitus besonders unmissverständlich in Betrachtung von sozialen Bildungsdisparitäten. Kinder mit Zugang zu kulturellen Kapitalressourcen haben aufgrund der Passungsphänomene zwischen dem Erfahrungsschatz und den schulischen Anforderungen einen klaren Vorteil, da der Schulstoff eher auf die Erfahrungen aus Elternhäusern mit kulturellem Kapital zugeschnitten ist (vgl. Hinz/Groß 2011, 202).

4.1.1 Die soziale Position im sozialen Raum

Das Konzept des *sozialen Raums* dient als theoretisches Denkmuster von objektiven Positionen in einer sozialen Welt. Es dient als ein abstraktes Konstrukt, in der die Lage von sowohl Individuen als auch Gruppierungen einer Gesellschaft sowie ihre Blickwinkel auf jene Gesellschaft bestimmt werden kann (vgl. Bourdieu 1987, 277). Diese Akteure – ob bewusst oder unbewusst – nehmen bestimmte Positionen im *sozialen Raum* ein, welche aus sich heraus in Relation zu den Kapitalressourcen statuiert wird, und entwickeln daraus Standpunkte, die reproduzierend durch die Mechanismen der jeweiligen Positionen bestätigt werden.³² Somit sind diese Positionen nicht statisch sondern dynamisch, wie im herkömmlichen Klassenverständnis, und sie interagieren miteinander; wobei stets das Volumen und die Beschaffenheit des Kapitals über die Kapazität der sozialen Mobilität aussagen (vgl. Bourdieu 2005, 35f.).

„Der soziale Raum ist so konstruiert, daß [sic!] die Verteilung der Akteure oder Gruppen in ihm der Position entspricht, die sich aus ihrer statistischen Verteilung nach zwei Unterscheidungsprinzipien ergibt, [...] nämlich das ökonomische Kapital und das kulturelle Kapital.“ (Bourdieu 1998, 18)

Die Kapitalgröße führt zu relationalen Positionierungen, denn Eine Position ist erst in Relation zu allen anderen nahen und entfernten genauer zu bestimmen. Folge dessen trifft eine vorhandene Nähe oder Entfernung von Positionen ungewollt eine antastende Aussage über das soziale Umfeld und die sozialen Beziehungen innerhalb des Raums. Denn der *„soziale Raum* und die in ihm sich ´spontan´ abzeichnenden Differenzen funktionieren auf der symbolischen Ebene als Raum von Lebensstilen.“ (Bourdieu 1985, 21)

Aus diesem Mechanismus und dem Mobilitätsgedanken entsteht die Grundlage für mögliche Auf- und Abstiegsprozesse. Somit gestaltet sich theoretisch der Grundgedanke einer Dividende in Form vom sozialen Aufstieg durch die Investition von individuellen

³²Das Verständnis einer sozialen Position erinnert an die Begrifflichkeit des "sozialen Status", unterscheidet sich jedoch in der Auslegung von Bourdieu: "Mit dem Begriff *Sozialer Status* wird die Position bezeichnet, die eine Person innerhalb einer Rangordnung der gesellschaftlich vorhandenen Positionen einnimmt. Die Einordnung in die gesellschaftliche Hierarchie bezieht sich auf die Wertschätzung, die einer Position hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Merkmale (z. B. Einkommen, Besitz, Macht) beigemessen wird." (Ditton/Maaz 2011, 193).

Leistungen und Fleiß in einer Gesellschaft als umsetzbar (vgl. Ditton/Maaz 2011, 193ff.). Ergo ermöglicht die Perspektive, *soziale Ungleichheiten* nicht an individuellen Merkmalen zu bedingen, sondern als das Resultat aus komplexen sozialen Strukturen sowie kapitalbedingten Wechselwirkungen zu begreifen. Der *soziale Raum* wird zum Schaubild, in dem die Reproduktion *sozialer Ungleichheiten* durch die Erweiterung des Kapitalverständnisses erklärt werden kann. Die lokale Kalibrierung eines Individuums darin muss nicht allein durch das Ausmaß der materiellen Güter geschehen, sondern wird auch durch andere Kapitalformen, die immaterieller Natur sind, bestimmt. Sie wird also durch alle objektiven Bedingungen, die ein Individuum betreffen, geformt. Dazu gehören auch die Wertvorstellungen, die ein Individuum von Beginn seiner Wahrnehmung an erfährt. Dieser Raum stellt das prägende Umfeld dar, in dem Individuen aufwachsen, und hat somit einen konditionierenden und formenden Einfluss auf sie (vgl. Bourdieu 1982, 172ff.). Das Volumen und die Struktur der Kapitalarten, über die sozialen Akteure verfügen, legen nicht nur ihre Position im *sozialen Raum* sondern auch ihre Chancen im Bildungsweg fest (vgl. Bourdieu 1981, 195). Schließlich werden die Kapitalarten als wertvolle Ressourcen einer Gesellschaft angesehen und unterliegen dem Phänomen der ungleichen Verteilung. Besonders in modernen, industrialisierten Gesellschaften spielt das Bildungssystem eine zentrale Rolle, da es den Zugang zu verschiedenen sozialen Positionen durch die Vergabe von Bildungsabschlüssen steuert. In diesem Zusammenhang übernimmt das Bildungssystem zusätzlich eine entscheidende Platzierungsfunktion innerhalb des *sozialen Raums* und den verteilten Kapitalstrukturen, die eng mit Selektionsfunktion verknüpft sind (vgl. Geißler 2011, 273). Letztlich lässt sich durch die Analyse der drei zentralen Dimensionen des Kapitalvolumens, der Kapitalstruktur – also das Verhältnis der verschiedenen Kapitalarten zueinander – und deren zeitlichen Entwicklung die soziale Position von Individuen bestimmen (vgl. Bourdieu 1981, 195f.). Durch das Konzept des sozialen Raums verdeutlicht Bourdieu, wie die Verteilung und Kombination von Kapitalressourcen soziale Positionen bestimmen und diese wiederum die sozialen Praktiken und Wahrnehmungen der Individuen beeinflussen. Dabei wird sichtbar, dass soziale Ungleichheiten tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sind. Ein tieferes Verständnis der Kapitalarten erklärt die Zusammensetzungen dahinter.

4.1.2 Die Kapitalarten und ihre Funktionen

Bourdieu's Verständnis des Kapitalbegriffs teilt sich in drei Hauptarten auf: *ökonomisches, kulturelles* und *soziales Kapital*.

a) Das ökonomische Kapital

Die erste Kapitalform, das *ökonomische Kapital*, gleicht am ehesten der herkömmlichen ökonomischen Bedeutung von Kapital. Es beschreibt die Geldform, als auch Produktionsgüter und allgemein Besitz sowie wirtschaftliches Einkommen und produktives als auch unproduktives Vermögen, mit dem besagtes Kapital tendenziell maximiert werden kann (vgl. Bourdieu 1985, 11). Es ist die messbarste Kapitalform im sozialen Raum, da es leicht zu akkumulieren und konservieren ist (vgl. Burzan 2007, 127). Im Kontext von Bildung dient das *ökonomische Kapital* als Investition in die Ausstattung, zur besseren Versorgung der Lücken. So haben Familien mit höherem *ökonomischem Kapital* einen unkomplizierteren Zugang zu angesehenen Bildungsinstitutionen sowie eine größere Möglichkeit der Investitionsressourcen, z. B. in Form von Nachhilfeunterricht oder etwaigen bildungsfördernden Maßnahmen (vgl. Brake/Büchner 2012, 59). Diese Überlegungen decken sich mit der soziologischen Konstante, dass ein hohes Aufkommen von (*ökonomischem*) Kapital die Bildungschancen und den -erfolg zumindest begünstigt. Trotz der Herleitung weiterer Kapitalarten, wird dem *ökonomischen Kapital* eine bedeutende Rolle zugesprochen, dessen Gewichtung sich in der "tendenziellen Dominanz" des ökonomischen Feldes entfaltet (vgl. Bourdieu 1985, 11).

b) Das kulturelle Kapital

Die erste Erweiterung des Kapitalbegriffs schlägt sich nieder in der Erkenntnis vom *kulturellen Kapital*. Dieser kann in drei Formen unterteilt werden: *inkorporiertes*, *objektiviertes* und *institutionalisiertes Kapital* (vgl. Bourdieu 1983, 185ff.). Das *inkorporiertes Kulturkapital* tritt ausschließlich in einem körpergebundenen Zustand auf und setzt langfristige Verinnerlichung voraus: „Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand.“ (Bourdieu 2005, 55). Sie beschreibt also die jeweilige Kalibrierung von angeeigneter Bildung eines Individuums, die als erlerntes und bewährtes, formelles sowie informelles Wissen in allen sozialen Feldern, wie Familie und Schule, internalisiert wurde (vgl. Bourdieu 1983, 187). Dieses buchstäblich verkörperte Wissen und die erlangten Kompetenzen werden als „dauerhafte Disposition“ bezeichnet (vgl. Brake/Büchner 2012, 58). Zudem ist sie an der Dimension Zeit als Investitionsfaktor gebunden und setzt einen zeitlich-langen Prozess der Verinnerlichung voraus. Somit erlangt das *inkorporierte Kapital* zu einer Ressource als fester Bestandteil einer Person (vgl. Bourdieu 2005, 55ff.) – es wird zu dessen *Habitus*. Die Weitergabe im familiären Kontext geschieht in der Durchführung viel komplexer als die erbliche Übertragung von materiellen Gütern des *ökonomischen Kapitals*. Die soziale Vererbung von Kultur vollzieht sich im Verdeckten und

Ungesteuerten und ist frei von „geplante[n] Erziehungsmaßnahmen, also [kann sich] völlig unbewußt [sic!] vollziehen“ (Bourdieu 1992, 220). Je größer das Volumen des *kulturellen Kapitals* einer Familie ist, desto leichter können materielle und immaterielle Dividenden in der Bildungsaspiration festgestellt werden.

„Verkörperter Kulturkapital bleibt immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt. Sie hinterlassen mehr oder weniger sichtbare Spuren, z. B. die typische Sprechweise einer Klasse oder Region. Dadurch wird auch der jeweilige Wert eines kulturellen Kapitals mitbestimmt, denn über die Aufnahmefähigkeit eines einzelnen [...] hinaus kann es ja nicht akkumuliert werden.“ (ebd.)

Da nicht alle Akteure über die ökonomische und kulturelle Basis verfügen, die es ihnen ermöglicht, die Bildung über die minimale Anforderung hinaus auszudehnen. Dennoch verlangt die innere Logik des inkorporierten Kapitals eine Eigenständigkeit, denn der Verinnerlichungsprozess muss ein Individuum selbst leisten (vgl. Bourdieu 1983, 186). Somit stehen der Aneignungsprozess von Kultur in seinen *objektivierten* und *institutionalisierten* Formen sowie die benötigte Zeit dafür in Abhängigkeit zu dem Volumen des *inkorporierten Kulturkapitals* eines Überträgers bzw. der Familie sowie der Leistungsbereitschaft des Trägers selbst (vgl. Bourdieu 2005, 58f.).

Das *objektivierte Kulturkapital* beschreibt zum einen das Wissen als auch materielle Kulturgüter, die ihren Ausdruck zum Beispiel in Büchern, Kunstwerken, Instrumenten oder allgemein Gegenständen mit kulturellem Wert finden (vgl. Burzan 2007, 128). Jedoch lässt sich die Aneignung des *objektivierten Kulturkapitals* nur in Relation zum ersteren erläutern. Das bedeutet, dass diese Form des Kulturkapitals im Resultat des materiellen Trägers mittels *ökonomischen Kapitals* und dem Faktor Zeit erwerbbar und vererbbar ist, jedoch die Erkenntnis der kulturellen Symbolik nicht delegierbar sein kann. Es braucht die Verinnerlichung des Kulturguts und spezielles Wissen, welches die profitorientierte Nutzung jenes Kapitals erst ermöglicht (vgl. Bourdieu 2005, 59f.), denn die erworbenen „kulturellen Fähigkeiten sind nichts als inkorporiertes Kulturkapital“ (ebd. 59.).

Das *institutionalisierte Kulturkapital* meint die in Institutionen offiziell erworbenen Bildungsabschlüsse und Titel, die als Zertifikation selbst erlangter Bildung und Kompetenz dienen sollen (vgl. Burzan 2007, 128). Diese schaffen in ihrer Logik eine vermeintlich messbare Ausdrucksform des Kulturguts eines Individuums.

„Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt. Die Alchimie des gesellschaftlichen Lebens hat daraus eine Form von kulturellem Kapital geschaffen, dessen Geltung nicht nur relativ unabhängig von der Person seines Trägers ist, sondern auch von dem kulturellen Kapital, das dieser tatsächlich zu einem gegebenen Zeitpunkt besitzt.“ (Bourdieu 1992, 222)

Durch die institutionalisierte Anerkennung wird das Prinzip des Vergleiches zwischen Trägern solcher schulischen Titel möglich gemacht. Überdies lässt sich ein Wechselkurs bestimmen, „der die Konvertibilität zwischen [...] [dem] Kapital garantiert“ (Bourdieu 1992, 223). Da der schulische Titel das Resultat einer Transformation von *ökonomischem Kapital* in Kulturkapital darstellt, ist der kulturelle Wert des Titels konnotiert mit der Profitprognose auf dem Arbeitsmarkt. Das *institutionalisierte Kulturkapital* hat das Alleinstellungsmerkmal, dass er exklusiv für den Träger zur Verfügung steht und nicht übertragbar auf eine andere Person ist (vgl. Bourdieu 2005, 62).

Die Kulturkapitalformen bedingen sich sowohl gegenseitig in einer wechselseitigen Spannung, stehen aber – wie gezeigt – in unmittelbarer Abhängigkeit zum *ökonomischen Kapital* und *Zeit*. Die Übertragung fängt bereits durch die primären Sozialisationsbedingungen des Kindes, da „die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an [...] ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, daß [sic!] die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist“ (Bourdieu 1992, 221). Mit dem Eintritt in das Bildungssystem Schule (siehe Kapitel 5.2) wird das *ökonomische Kapital* zum Multiplikator.

„Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in der Fähigkeit, den [...] kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden. [...] Ein Individuum [kann] die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen [...], wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“ (ebd. 222)

Somit zieht das Kulturkapital in der Übertragung zwar ein höheres Risiko³³ mit sich, da es sich frei von kontrollierbaren Mechanismen vollzieht, trägt aber andererseits die verschleierte Form der Vererbung von Kapital in sich. Daher nimmt sie in einem System der Reproduktionsstrategien - und der Ungleichheiten – eine bedeutendere Stellung ein (vgl. Bourdieu 2005, 74).

c) *Das soziale Kapital*

Diese Kapitalform entsteht durch Begünstigungen, die aus Netzwerken und sozialen Beziehungen entstehen; also die Summe „der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten

³³Schüler erwerben in der Familie, Netzwerk und der Schule kulturelles Kapital, um später entweder ihr kulturelles Kapital zu maximieren (durch ein Studium) oder direkt in ökonomisches Kapital (Jobs) umzuwandeln. Um die Schulzeit erfolgreich zu absolvieren, wird Geld und Zeit in Materialien oder Nachhilfe investiert. Wenn sie später aus ihrer Investition keine Dividende ziehen können, erweist sich ihr kulturelles Kapital als Fehlinvestition.

Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind" (Bourdieu 1992, 224). Die Menge an sozialem Kapital, über das eine Person verfügt, hängt von der Größe und Qualität ihres Beziehungsnetzes ab, das sowohl materielle als auch symbolische Unterstützung bieten kann. Das jeweilige Netzwerk sichert sich durch die Kapitalgröße gegenseitig ab und kann die Existenz durch materielle und symbolische Tauschbeziehungen aufrechterhalten (vgl. Bourdieu 2005, 63). Auch können diese gesellschaftlich institutionalisiert und garantiert werden, etwa durch das Darbieten einer Zugehörigkeit zu einer (Privat-) Schule oder einer Familie. Das eheliche Annehmen von einem bestimmten Namen mit großer Kapitalvorkommen oder aber auch die Geburt in eine solche Familie kann hierunter verstanden werden (vgl. Brake/Büchner 2012, 58). Die Beziehungen des Netzes können sowohl das Produkt von subjektiven Gefühlen als auch institutionellen Verpflichtungen eingegangen werden. Ohnehin müssen sie durch Austauschbeziehungen am Leben erhalten und bestenfalls verstärkt werden. Für eine Reproduktion ist also die intensive Beziehungsarbeit erforderlich, die Arbeit, Geld und Zeit vom Investor abverlangt (vgl. Bourdieu 2005, 65f.). Um aber es als *soziales Kapital* zu identifizieren, reicht es nicht aus, flüchtige Beziehungen zu pflegen. Entscheidend ist es, Akteure zu kennen und anzuerkennen, die sich auf bestimmten Positionen mit einer bestimmten Kapitalgröße bewegen und dementsprechend über ein größeres soziales Kapital wirtschaften (vgl. Burzan 2007, 128). Nur so werden Multiplikationseffekte aktiviert. Doch je mehr das Kapital wächst, umso arbeitsreicher wird dessen Aufrechterhaltung und Erweiterung (vgl. Bourdieu 2005, 66).

Die verschiedenen Kapitalarten sind in isolierter Form nur theoretisch denkbar. Praktisch stehen sie in einer ständigen Interaktion zueinander und werden unter Voraussetzungen und dem Risiko des Verlustes³⁴ ineinander investiert und umgewandelt. Ökonomisches Kapital kann zur Aneignung von kulturellem und sozialem Kapital genutzt werden. Beispielsweise ermöglicht ökonomisches Kapital den Zugang zu Bildungsressourcen, die zur Anhäufung von kulturellem Kapital führen, und fördert die Pflege von Netzwerken, die soziales Kapital aufbauen (vgl. Bourdieu 2005, 71). Das ökonomische Kapital hat bei den Transformationsprozessen aber die flexibelste Eigenschaft inne und bestimmt letztlich die Wirkung der Kapitalarten.

³⁴ Die gegenseitige Umwandelbarkeit der verschiedenen Kapitalarten bildet die Grundlage für Strategien zur Reproduktion des Kapitals und zur Sicherung der Position im *sozialen Raum* bei minimalen Umwandlungskosten. Die unterschiedlichen Kapitalformen variieren in ihrer Übertragbarkeit. Dabei geht es sowohl um den Verlustanteil bei der Kapitalübertragung als auch um das Maß, in dem die Übertragung verdeckt werden kann. Generell gilt: Je besser das Ökonomische verschleiert wird, desto höher ist das Risiko des Kapitalverlusts, insbesondere bei der Übertragung zwischen Generationen (vgl. Bourdieu 2005, 74).

Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar [...]; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar [...]; das soziale Kapital [...] ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar [...]. (Bourdieu 1992: 218)

Diese Transformationsprozesse sind dabei notwendig, „um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (ebd. 226). Andererseits lassen die transformierten Formen des ökonomischen Kapitals sich nicht vollständig auf ihre ökonomische Basis zurückführen. Ihre spezifischen Wirkungen als Kapital haben sie nur, wenn ihre ökonomischen Wurzeln verborgen bleiben. Dadurch wird die Wirkung des Kapitals durch sein ökonomisches Fundament bestimmt, auch wenn dies nur indirekt sichtbar ist (vgl. Bourdieu 2005, 71).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird die Frage relevant, warum die theoretische Grundlage Bourdieus genutzt wird, wenn doch das Volumen des ökonomischen Kapitals die Aneignung von kulturellem Kapital begünstigt und demnach den Bildungserfolg bzw. die -chancen begünstigt. Schließlich wolle die Intention der Arbeit, wenn möglich, die Ausrüstungsfrage nicht in den Fokus setzen. Doch das *ökonomische Kapital* hat eben nur indirekt Einfluss auf das *inkorporierte Kulturkapital* und demnach auf die Bildung und Kompetenz, da die Übertragung des Kapitals in der Familie je nach Position im Sozialen Raum unterschiedlich verhält. Denn „die Konditionierungen, die mit [...] bestimmten [...] Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen“ (Bourdieu 1987, 98). Um das *kulturelle Kapital* tatsächlich als ökonomisches Bildungsgut nutzen zu können, ist das *inkorporierte Kulturkapital* Voraussetzung; dieses ist fest als Habitus eines Individuums verankert.

4.1.3 Der Habitus als Disposition

Um Bourdieus theoretisches Komplex zu verstehen, folgt eine Erläuterung des oben erwähnten Begriffs *Habitus*. Im Zuge der Konzentration auf Ungleichheiten nimmt das Verständnis vom *Habitus* eine zentrale Rolle ein, da er allgemein gesprochen aus „Haben“ das „Sein“ wird (Bourdieu 1992, 220). Bei Begrifflichkeiten wie soziale Herkunft, Ausstattung oder sozioökonomische Beschaffenheit nimmt das Konzept des *Habitus* ein übergeordnetes Erklärungsprinzip ein, da er als ein Bindeglied zwischen der sozialen Position im *sozialen Raum* und der jeweiligen Praktik und des Lebensstils eines Individuums fungiert (vgl. Bourdieu 2005, 31). Bourdieu definiert diesen als das „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis“ (Bourdieu 1982, 277). Demzufolge kann er als eine gesellschaftliche Produktion – entwickelt durch Prägungen aus der Gesellschaft und ihren Praktiken sowie Gütern heraus – verstanden werden. Dies formt ein Schema

und sichert die aktive Präsenz vergangener Erfahrungen, die sich in den Wahrnehmungen, des Denkens und Handelns inkorporiert niederschlägt. Zudem sichert es ein konsistentes Verhalten auf Zeit ab (vgl. Bourdieu 1987, 101). Somit erkennen Akteure zum einen in der Praktizierung der Schemata einen sozialen Sinn, zum anderen dient dies als Orientierung in einer kohärenten Welt voller sozialer Gesetzmäßigkeiten.

Habitus meint ein System dauerhafter Dispositionen, ein ‚Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten‘ [...] Akteure, die sich durch die Gemeinsamkeit einer Soziallage auszeichnen, tendieren dazu, soziale Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen und ähnlich zu handeln: weil sie einen ihrer Soziallage korrespondierenden Habitus ausgebildet haben, der als ‚Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix‘ [...] wirkend, typische Muster der Problembewältigung generiert. Der Habitus fungiert als ein ‚gesellschaftlicher Orientierungssinn‘ [...]. Da jeder Soziallage ein und nur ein Habitus eignet, bedeutet die durch ihn ermöglichte soziale Orientierung immer auch soziale Differenzierung [...]. (Schölper 2008, 17; z. n. Meuser 2006, 112f.)

Die Wahrnehmung und Beurteilung von individuellen Erfahrungen werden also gesteuert. Die Maß der Steuerung richtet sich wiederum nach den Erfahrungen, die in der Vergangenheit in der jeweiligen Konfiguration der sozialen Position gemacht wurden. Somit nimmt der *Habitus* einen positionierenden und positionierten Charakter ein, da er Reproduktionssystem von Verhalten und Bewertungen im *sozialen Raum* etabliert. So nach bedingen der *Habitus* und der *soziale Raum* sich wechselseitig (vgl. Bourdieu 1987, 102ff.). Obwohl der Habitus eines Individuums aktiv strukturiert und strukturierend wirkt, ist der Inhaber sich seiner inhärenten Disposition nicht bewusst. Denn der *Habitus* ist zwar ein subjektiver Bestandteil des Individuums, aber ironischerweise ist er nicht individuell. Anstatt dem Individuum eine Einzigartigkeit zuzusprechen, schafft der *Habitus* eine Einheitlichkeit, der die verschiedenen Akteure des *sozialen Raumes* erkennbar macht. Dennoch bleibt er nicht direkt sichtbar, vielmehr ist er ein Bestandteil des Unbewussten. Die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Stellung wird nicht etwa durch die Perzeption einzelner Akteure oder des Selbst decodiert, sondern durch die Distinktion der anderweitigen Positionen. Simultan führt dies zur Bestätigung und Reproduktion des eigenen *Habitus* bei (vgl. ebd. 110f.), wodurch dieser sich und die einhergehenden klassenspezifischen Abgrenzungsmechanismen zu etwas Selbstverständlichem manifestiert. Eine gesellschaftliche Klasse bildet daher eine konkrete Form ähnlicher sozialer Verhältnisse ist „untrennbar zugleich eine Klasse von biologischen Individuen mit demselben Habitus als einem System von Dispositionen, das alle miteinander gemein haben, die dieselben Konditionierungen durchgemacht haben“ (ebd. 112).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit – welches sich damit beschäftigt, in welchem Ausmaß soziale Ungleichheitsphänomene in der Schule während der Lockdown-Zeit

verstärkt oder gemindert wurden – liefert Bourdieus Verständnis des *Habitus*-Systems zweifellos die prägnanteste Erklärung von Reproduktion *sozialer Ungleichheiten* – auch beziehungsweise vor allem im Bildungsbereich. Dabei zeigt sie sich in zweifacher Weise: Zum einen durch das immaterielle und materielle Kapitalvolumen in Verbindung mit der sozialen Position sowie durch die spezifischen kompetenzbasierten Erwartungen und Anforderungen, die mit diesen Positionen einhergehen. Diese doppelte Verankerung treten sich nicht nur in Familien auf, sondern lassen sich besonders in der Logik von Bildungsinstitutionen, wie Schule, wiederfinden, die Felder mit relationalen Strukturprägungen sind (vgl. Bourdieu 2018, 25). In den Untersuchungen der Entstehung von *sozialer Ungleichheit* im Bildungskontext evaluieren zwar nach Bourdieu und Passeron (1971), dass es in ausschlaggebendem Maße von dem Herkunftsmilieu und den dort vorherrschenden „kulturellen Gewohnheiten“ (ebd. 32) abhängig, in welcher Stärke die Schule beim erfolgreichen Aneignungsprozess eine entscheidende Rolle einnehmen kann. Doch birgt sich die Überlegung darin, dass Familie und Schule als relevante Lern-, Bildungs- und Sozialisationsorte eben nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Es sind die Schnittstellen in der symbolischen Begegnung, die Ungleichheiten provozieren. Schüler bringen abhängig von ihrer sozialen Herkunft einen spezifischen *Habitus* mit und treffen auf spezifische *Habitus*-Erwartungen und sich daraus ableitende Bewertungspraktiken seitens der Bildungsinstitution (vgl. ebd.). Schließlich entscheiden die vorhandenen Passungsverhältnisse [...] darüber, ob die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie dem Statuserhalt oder der Statusverbesserung förderlich sind oder nicht“ (Ecarius/Wahl 2009, 17). Dabei räumt die Schulkultur (siehe Kapitel 5.2.) einen Selektionsvorteil für einen bestimmten *Habitus*³⁵ mit hohem Kapitalvorkommen ein (vgl. Bourdieu 2018, 25) und lässt Praktiken, wie elterliche Unterstützung, Nachhilfe, Wissen über das Bildungssystem oder Beziehungen zu Lehrkräften von Bedeutung zu sein scheinen. Letztlich aber vermittelt jede Familie den Kindern einen *Habitus* und ein Gedankengut des Kulturkapitals, die ihre Einstellung zur Bildung und der dazugehörigen Institution stark beeinflusst (vgl. ebd. 8). Diese Bildungsinstitution Schule soll folgend näher erläutert werden.

³⁵ Kramer et al. (2009) erweitern auf dieser Grundlage eine Typisierung von *Habitus*-Kalibrierungen im Kontext von schul- und bildungsbezogener Kultur; also einem Schülerhabitus. Sie beschreiben eine habituelle Haltung gegenüber Bildung und ihrer Institutionen, die sich bereits in dem Transitionsprozess in die Sekundarstufen zeigt. Das bedeutet, sie können die Übergangs- und Übertragungserfahrungen bestimmen und gestalten Passungsfrequenzen in dem langfristigen Bildungsweg (vgl. Kramer et al. 2009, 131), womit Sie in der theoretischen Betrachtung entscheidend für die Reproduktion von *sozialen Ungleichheiten* sind. Für qualitative Studien scheinen sie jedoch noch inkompatibel (vgl. Wohlkinger/Michael 2020, 73f.) weswegen hier keine weiteren Vertiefungen angestrebt werden. Eine ausführlichere Darstellung von den jeweiligen Formen des Schülerhabitus und ihrer Auswirkungen kann in Kramer et al. 2009, 131ff. Vertieft werden.

4.2 Die Bildungsinstitution Schule

Sowohl aus den vorigen Kapiteln als auch allgemein in den weiterführenden theoretischen Auseinandersetzungen zu den Themen *soziale Ungleichheit* und Bildungsinstitution Schule lässt sich eine Auffällig – die bereits im Forschungsinteresse angedeutet wurde – abzeichnen. Es scheint, dass diverse Forschungen zu Ungleichheiten nur peripher die Schule in ihren Fokus nehmen. Ein Erklärungsmodell könnte sein, dass die hiesige Landschaft der relevanten systematischen Ungleichheitsforschungen meist zu der erwähnten Evidenz gelangen, dass eben die soziale Herkunft, die *primären Herkunftseffekte* beziehungsweise der in der primären Sozialisation entwickelte *Habitus* eine dominantere Funktion in der Bildungsaspiration und seinen Entscheidungswegen einnimmt als das spätere Lern- und Sozialisationsfeld Schule (vgl. Kraus 2014, 279). Ambivalent und relativierend erscheint in der Folgelogik die einheitliche Aussage in der Forschung, die zentrale Problematik der Institution Schule bestünde darin, dass sie grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse, für deren Vermittlung sie zuständig ist, implizit von den Schülern erwartet (Merten 2005, 121f.). Daraus ableitend wird lediglich der Schullogik und -praktik die Verankerung der bereits manifestierten Kondition der Familie zugesprochen. Dabei haben gerade Bildungsinstitutionen das Ziel zur „Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen [...] [und der] Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten“ (Fend 2008, 28) und somit die konstanten Anforderungen zur Gesellschafterhaltung sicherzustellen (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich, dass die bestimmten selektiven und ungleichheitsreproduzierenden Merkmale der Schule und seiner Kultur hingenommen werden. Ein tieferer Blick von der Ambition einer Ungleichheitsforschung in die Schule hinein bleibt ausgespart (vgl. Hopf 2010, 139ff.). Daher darf die vorliegende Arbeit – im Rahmen des Realisierbaren – die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Schule nicht scheuen und widmet sich in der Kohärenz des Kapitels zuletzt diesem. Denn die quantitative Bildungsforschung beweist jährlich in Deutschland, dass die Schule und ihr System zu *sozialen Ungleichheit* beiträgt (Merten 2005, 120).

Auch Bourdieu (1992) setzt sich – trotz einer weniger Gewichtung in der Rolle aber nicht im Ergebnis – mit den schulischen Klassifikationsmechanismen auseinander, und bekräftigt, dass sie in der *Habitus*-Logik „die Wahrnehmung und Wertung organisieren und die Praxis strukturieren“ (Bourdieu 1992, 353). Das Wesen der Schule besteht folgernd nach Bourdieu darin, Schülern eine Ausstattung an Denkmustern, kulturellen Praktiken und Mechanismen sowie etablierte Wissensbeständen zu liefern. Bei einer erfolgreichen Verinnerlichung dessen soll die Orientierung im späteren Bildungsweg im gesellschaftli-

chen Leben ein leichteres sein. Aber ein leichteres ist es nur, da im Gegenstand der Schulorganisation und seiner Logik eben sich Bestandteile jener symbolisch ordnenden, klassifizierenden und bewertenden Gesellschaft wiederfinden lassen. Daraus inkorporieren alle Akteure der Schule – Lernende, Lehrende und Verwaltende – alles nach schulischen Kategorien sowie innerlich als auch äußerlich zu strukturieren (vgl. ebd. 369f.). Eine besondere Gefahr birgt sich in der Paradoxie, dass die Bildungsinstitution um gesellschaftliche Ungleichheiten weiß, aber die Konnotation zu Macht- und reproduzierenden Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft negiert. Sie appelliert auf einen eigenständigen sozialen Kosmos, der nach einer eigenen Logik funktioniert. Vielmehr hat sie jedoch Mechanismen entwickelt, die sich als Schulkulturen (siehe Kapitel 4.2.1) – fast schon – wie ein verinnerlichter Habitus formen und reproduzieren. Dabei ist der Gegenstand der Lehre erstmal ein sekundärer Einfluss. Eine wesentlichere Rolle nehmen die symbolischen Übertragungen des Unbewussten ein, indem sie zum Beispiel die sozialen Bewertungsmechanismen als Maßstab für schulische Bewertungspraktiken implementieren (vgl. Bourdieu 1992, 370). Das bedeutet, dass, trotz der Behauptung des eigenen Kosmos, das Schema des *sozialen Raums* innerhalb des schulischen Systems identisch fortgeführt wird. Somit verschwinden Strukturen *sozialer Ungleichheit* (siehe Kapitel 3) augenscheinlich aus der schulischen Kultur, bleiben aber im Resultat und in der schulischen Strukturierung erhalten.

4.2.1 Die allgemeinen Funktionen

Die verallgemeinernde – oder gar romantisierende – Leitbildkonzeptionen von Schule und seiner Funktion werden an dieser Stelle weniger in Betracht gezogen. Zum einen geht es um ein allgemeines Verständnis von minimalen Anforderungen, die Schule als solches erfüllen, um als solches theoretisch zu gelten. Zudem bleibt der Fokus der Auseinandersetzung weiterhin auf die *soziale Ungleichheit* gelenkt, daher wird sich lediglich die Funktion der allgemeinbildenden Schulen konzentriert. Diese haben gemeinhin – auch aufgrund der aus Artikel 7, Absatz 1 abzuleitenden Schulpflicht (vgl. Grundgesetz 2010, 2) in Deutschland – eine größere Aussagekraft über die Einflussnahme von Schule auf Lebens- und Bildungschancen.

Allgemeinbildende Schulen haben in Gesellschaften verschiedene übergeordnete Funktionen. Sie haben zum einen die Qualifikationsfunktion, denn sie müssen den Schülern gesellschaftliche Ressourcen, bestehend aus Wissen und Kompetenzen, vermitteln, die für die Integration in das soziale Feld der Arbeit dienlich sein sowie das gesellschaftliche Leben unter Leistungsprinzipien gewährleisten sollen (vgl. Fend 2008, 50). Zum anderen

haben sie die Sozialisationsfunktion, die den Kindern über die Jahre des Heranwachsens Kenntnisse zur Bewältigung des sozialen Alltags und der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit vermitteln soll (vgl. Hradil 2001, 149f.). Fend (vgl. 2008, 50) erweitert aber diese Funktion um eine Selektionsfunktion, indem er ihr die Vorbereitung zuspricht, sodass sich Schüler auf die sozialen und ungleichen Positionen in der konkurrierenden Gesellschaft um Kapital verteilen können (vgl. Hurrelmann 2002, 214f.). Im kritischen Blick erscheint die Legitimationsfunktion von Wichtigkeit, da sie der nächsten Generation unter "der Aufsicht des Staates" (Grundgesetz 2010, 2) den Staatenerhalt sichern soll, indem Kompatibilitätsbereitschaft des gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems angeeignet wird (vgl. Fend 1981, 46). Wird dieser Mechanismus in Relation zum *sozialen Raum* gestellt, kann die Vermittlung nur mittels der indirekten Legitimation *sozialer Ungleichheit* geschehen. Dennoch dürfen die Funktionen nicht gesondert betrachtet werden. Sie bedingen sich vielmehr und führen in der Gesamtheit zu der kulturellen Reproduktion, also der sogenannten Enkulturationsfunktion. Diese sorgen für Übertragungen von kulturellen immateriellen Praktiken, Werten und Normen (vgl. Fend 2008, 49). Diese Funktion schlägt sich in der Gesamtheit der Schule nieder und agiert in der spezifischen Schulkultur. Helsper (2008) versteht unter Schulkultur im Wesentlichen die Etablierung sowie Hierarchisierung von kulturellen und sozialen Ordnungen. Sie entsteht aus dem Kommunikations- und Interaktionsverhalten der schulischen Akteure, unter Miteinbeziehung der bildungspolitischen Vorgaben sowie historischen und gegebenen Rahmenbedingungen. Jede Schule entwickelt eine spezifische Schulkultur, die sich in symbolischen Formen, Praktiken, Regeln und Mythen ausdrückt. Diese spezifische Kultur wird durch das Handeln aller Akteure in der Schule kontinuierlich geformt, reproduziert und transformiert (vgl. ebd. 66f.). Die dadurch resultierten symbolisch-kulturellen Dominanzverhältnisse erzeugen "ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen, das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu den diversen [...] habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht." (ebd. 67)

4.2.2 Systemveränderung im Ausnahmezustand

Die vorgeleisteten theoretischen Annahmen ermöglichten ein Verständnis über die Logik, Praktik, Funktion und Kultur der Schule. Leider treffen sie keine Aussage über Spielraum der Veränderungen oder Eventualitäten, sondern betonen die Beständigkeit des Systems in seiner Logik. Der forschende Blick auf die Schule wird dadurch in zweierlei

Hinsichten tangiert. Zum einen wird er gehemmt, da eben keine Veränderungsprozesse als Realisierungsmöglichkeit diskutiert werden und die zu verändernden Mechanismen in einem ungleichheitsstrukturierten Makrosystem gesehen werden. Jedoch der Gedanke, dass die Schulfunktionen als Mesosystem zu einer zirkulierenden Reproduktion jener Resultate führen, erfährt keine adäquaten Konsequenzen. Zum anderen kann er aber unter bestimmten Voraussetzungen aktiviert werden: Auf der Grundannahme der Beständigkeit des Systems und der Veränderungsresistenz trotz knapp 70 Jahre Erkenntnisforschung, kann ein Ausnahmezustand, wie die Corona-Pandemie und die daraus folgende Schulschließung sowie die installierte Fernunterrichtspraxis zum Anlass werden, neue sowie innovative Erkenntnisse über Phänomene der sozialen Ungleichheit im Schul- und demnach Bildungskontext zu generieren. Schließlich kann aus den theoretischen Überlegungen konstatiert werden, dass sich höchstwahrscheinlich während des Fernunterrichts vielmehr instrumentelle Praktiken, wie die pädagogische (Lern-) Methoden, die Distanz oder das Setting, temporär anpassen mussten, aber die spezifische Struktur, die Charakteristik und die Funktionen der Schule gleichgeblieben ist. Diese plausible Basis stellt die vorliegende Arbeit als Prämisse für das folgende Forschungsvorhaben auf.

5 Forschungsmethode

Das letzte Drittel der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem empirischen Teil der zugrundeliegenden Forschungsambition von möglichen Schwankungen der Ungleichheitskalibrierung durch die Schulschließungen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte, als zentrale Akteure und Gestalter von Schule, ihrer Kultur und von gesellschaftlich-inkorporierter Bewertungspraxis, werden als erkenntnisfördernd eingestuft. Dementsprechend müssen insbesondere die subjektiven Sichtweisen und Deutungen jener Zielgruppe operationalisiert erfasst und nachvollzogen werden. Wodurch eine Erhebungsmethode der qualitativen Forschung als sinnvoll erachtet wird, die diverse theoretische Ansätze, Ansichten und Methoden innehat und sich durch ihre Offenheit im Erkenntniszuwachs kennzeichnet (vgl. Flick et al. 2013, 17f.). Für das Forschungsvorhaben scheint die Orientierung an subjektiven Sichtweisen ein passendes Verständnis zu liefern. Denn in der Logik folgend werden soziale Wirklichkeiten durch kohärente und komplexe Beschreibungsrealitäten der sozialen Akteure entschieden, da "Subjekte Gegenstände, Ereignisse, Erfahrungen [...] mit Bedeutung versehen" (Flick 2011, 83). Diese Subjektivität im Erleben der Individuen formt objektiven Lebensbedingungen, wodurch die rekonstruierte Analyse von subjektiven Sichtweisen und sozialen Konstruktionen zum zentralen Ansatz

der qualitativen Forschung wird (vgl. Flick et al. 2013, 20ff.). Die qualitative Forschung nach diesem Ansatz gestaltet sich mittels ausgewählter Strategien somit besonders passend zum offenen und breiten Einstellungsspektrums des Erkenntnisgewinns aber in der relativ engen charakterlichen Begrenztheit der formulierten Forschungsfrage, da sie für sich genommen als Felderkundung stehen als auch die Basis oder Erweiterung von quantitativen Studien schaffen kann (vgl. Flick et al. 2013, 25).

5.1 Erhebungsstrategie

Da die Untersuchung das Bestreben hat, die subjektiven Sichtweisen der Zielgruppe in gesprochener Sprache zu erfassen, operationalisieren und deuten, können drei Erhebungsstrategien angewandt werden: Interviews, teilnehmende Beobachtungen oder Gruppendiskussionen. Diese haben wiederum diverse Methoden untergliedert, die passend gewählt werden müssen (vgl. Flick 2011, 193). Aufgrund der obigen Herleitung erscheint das offene Leitfadenterview nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) als sinnvoll. Denn "offene Leitfadenterview[s] [sind in] [...] Forschungskontexten angebracht, in denen eine [relativ] eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird. Dabei stehen oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund" (ebd. 127). Da die Forschungsfrage sich mit den Wechselwirkungen und Spannungsverhältnissen von *sozialer Ungleichheit* im Bildungskontext Schule während der Lockdown-Zeit im Rahmen des Einschätzbaren und Beurteilungshaften der Zielgruppe konzentriert, sind eben jene Aussagen über Unterschiede, Auffälligkeiten, Besonderheiten von Relevanz. Dabei können eben nicht nur konkrete und messbare Informationen von Gewichtung sein, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen der jeweiligen Lehrkräfte das Potenzial eines Erkenntniszuwachses haben. Trotz der Ambiguität einer Offenheit in der Erkenntnisbestrebung (vgl. Flick et al. 2013, 17) als auch dem Strukturierungscharakter der Frage sollte das Gespräch vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegt werden und dennoch auf der Perspektive der jeweiligen Lehrkraft basieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 127f.). Eine offene Einstiegsfrage initiiert den Gesprächsfluss, indem sie die Befragten dazu anregt, frei über seine Gedanken, Erfahrungen oder Meinungen zu sprechen. In der Folge können spezifische Nachfragen darauf abzielen, Details und Nuancen zu vertiefen. Die Befragten sollten stets die Möglichkeit haben, den Gegenstand der Frage in einen subjektiven Kontext aus persönlichen, sozialen oder institutionellen Erfahrungen zu setzen. Dadurch, dass die Relevanzstrukturen der Befragten respektiert werden, können möglicherweise neue, relevante Themengebiete eröffnen, die zuvor nicht bedacht wurden (vgl. ebd. 128). Um eben diesem doppelten Prinzip in der

methodischen Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden, empfiehlt es sich bei der Leitfadenerstellung die SPSS-Methode nach Helfferich (2011) zu verwenden; dabei steht die Abkürzung für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren (vgl. ebd. 182ff.). Das Phasenprinzip umfasst die sukzessive Erstellung der Leitfadenfragen.³⁶ Durch diese Anwendung wird das theoretische Vorwissen des Forschenden beleuchtet und überprüft und implizite Vorannahmen werden sichtbar gemacht. Dadurch wird eine Form der responsiven Kontrolle ermöglicht, indem während der Erstellung des Leitfadens (siehe Anhang A) die auftretenden Erwartungen erkannt und reflektiert werden (vgl. ebd. 182).

5.2 Zielgruppe und Sampling

Die Begrifflichkeit des Sampling "beschreibt in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d.h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die [...] untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten [...] Sachverhalt stehen" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 178). Das bedeutet, dass Sampling maßgeblich über die Möglichkeiten von Aussagekraft und Verallgemeinerung der erhobenen Forschungsergebnisse entscheidet. Auch hier gibt es diverse Vorgehensweisen des Samplings; welche am geeignetsten für das Forschungsvorhaben ist, muss sich aus den theoretischen Vorüberlegungen herauskristallisieren und anhand des Erkenntnisziels abgewogen werden (vgl. ebd. 181). Wie bereits erwähnt, strebt die vorliegende Arbeit ein breites und undefiniertes Abbild sozialer Ungleichheitsmechanismen und der Veränderung und Einflussnahme in der Fernunterrichtszeit an. Die qualitative Forschung ermöglicht nämlich, dass die analytische Rekonstruktion und nicht die Repräsentativität zum Ziel wird (vgl. Helfferich 2011, 172f.). Um aber die Aussagekraft der Erkenntnisse zur Beantwortung der speziellen Forschungsfrage zu bekräftigen, wird eine Vorabfestlegung der Fallauswahl vorgenommen. Dabei werden im Voraus potenziell bedeutende Merkmale identifiziert und bei der Auswahl der Teilnehmenden berücksichtigt. Die Merkmale werden aus dem Untersuchungsgegenstand abgeleitet und vor der Erhebung festgelegt, indem zu Beginn schon eine möglichst eindeutige Zielgruppe benannt werden kann und die jeweiligen Begrenzungen

³⁶ Zu Beginn werden möglichst viele potenziell relevante Fragen gesammelt, wobei das Forschungsinteresse im Vordergrund steht, nicht die Qualität der Fragen. Anschließend werden diese Fragen geprüft, strukturiert und reduziert. Hierbei werden Faktenfragen gestrichen und auf erzählgenerierende Formulierungen geachtet, um implizite Erwartungen zu vermeiden. Danach werden die verbleibenden Fragen in Themenkomplexe sortiert, idealerweise zwischen einem und vier. Schließlich wird für jeden Themenkomplex eine offene, erzählgenerierende Frage formuliert, während spezifische Nachfragen als Checkliste dienen. Eine letzte Spalte enthält Steuerungsfragen zur Unterstützung des Erzählflusses. Dieses Modell ist nicht statisch gedacht, denn die Phasen können im Erstellungsprozess sich auch gegenseitig bedingen (vgl. ebd. 182ff.).

sich in der theoretischen Auseinandersetzung weiter herausarbeiten lassen (vgl. ebd. 143). Da die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit konnte bereits in vorangegangenen Kapiteln konkretisiert werden. Es wurde festgehalten, dass der Untersuchungsgegenstand die Einschätzungen von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen bilden soll. Dabei ist der spezifische Aufbau der Schule offengehalten, solange sie die Kriterien aus Kapitel 4.2 erfüllt und die Sekundärstufe verwaltet und unterrichtet (siehe ebd.). Auch ist die jeweilige Schulform nicht von Relevanz, da aus dem theoretischen Fundament ausgegangen wird, dass – unabhängig eines formell-konfigurierten Niveaus – das System der Reproduktionen von Ungleichheiten dennoch unter denselben Parametern geschehen. Da aber Aneignungs- und Veränderungsprozesse in Abhängigkeit zu Zeit stehen (siehe Kapitel 4.1.2 und 4.1.3), erschienen weitere Begrenzungsmerkmale wichtig. Demnach werden Lehrkräfte ausgesucht, die zum einen längeren Zeitraum in einer Schulklasse der Sekundarstufen verbracht haben, jedoch bestenfalls dieselbe Klasse vor Ausbruch der Pandemie und nach Auslaufen der Infektionsschutzmaßnahmen weiterhin begleiten und unterrichten konnten. Zudem soll es vermieden werden, Lehrkräfte zu auszusuchen, die die Mittelstufenabschlussprüfung begleitet haben, weil davon ausgegangen werden kann, dass vermehrt Erfahrungen im Kontext und Vergleich der formalen Bildung geschildert werden. Dazu gibt es bereits zahlreiche quantitative Studien, die die Leistungsentwicklung während der Corona-Zeit fokussieren. Hier geht es um die Feinheiten.

5.3 Transkription und Auswertung

Damit eine Auswertung geschehen kann, muss das gesammelte und befragte Material zunächst transkribiert werden. Eine einheitliche Form der Transkription konnte sich bislang nicht durchsetzen, dennoch ist hier Flick (2011) zu erwähnen. Die allgemeine Regel besagt auch hier, dass Tonlagen, Pausen und andere non-verbale und paraverbale Instrumente der Kommunikation symbolisch kenntlich gemacht werden müssen (vgl. ebd. 380). Aber ob diese wirklich transkribiert werden müssen, hängt vom Gegenstand der Forschung ab. Schließlich sind in der Auswahl der jeweiligen Herangehensweisen auch die zu investierenden zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen in Relation zur Relevanz zu setzen (vgl. ebd. 253). Da der Fokus der Leitfadeninterviews sich mehr auf den Inhalt konzentriert, anstatt auf die Art und Weise der kommunikativen Feinheiten, und auch in der Logik der vorliegenden Arbeit kein zusammenhängender Erkenntniszuwachs zwischen habitueller Kommunikationsführung der Befragten und dem Forschungsgegenstand erkennbar – und auch nicht gewollt im Fokus – ist, werden diese non- und paraverbalen Praktiken in der Transkription weggelassen. Der aufgezeichnete

Gesprächsinhalt jedoch wird vollständig transkribiert. Aussprachfehler, soweit verständlich, oder Undeutlichkeiten werden für die Lesbarkeit korrigiert. Unverständlichkeiten und Anmerkungen zum Verständnis werden in eckigen Klammern gesetzt. Sowohl die Befragten als auch alle im Interview genannten Namen werden zum Schutz anonymisiert (vgl. ebd. 380).

Anreihend zu den Überlegungen wurde bei dem breiten Angebot an Auswertungsmethoden hier die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herangezogen. Diese ist eine etablierte Methode insbesondere bei leitfadenorientierten Interviews (vgl. ebd. 97f.). Sie verschafft durch die Herausbildung von Ober- und Unterkategorien eine Übersicht und bietet ein geordnetes Ablaufschema. Der Vorgehensweise ist aufgeteilt in aufeinanderfolgenden sieben Phasen (vgl. ebd. 100ff.); diese gilt es im Folgenden zu präsentieren.

Die erste Phase gestaltet sich skizzierend, indem eine anfängliche intensive, gedankliche und vorbereitende Auseinandersetzung des transkribierten Materials geschieht (vgl. ebd. 101). In der zweiten Phase werden thematische Hauptkategorien gebildet. Diese können entweder induktiv aus dem Material abgeleitet oder deduktiv aus theoretischen Bezugsrahmen, Forschungsfragen oder dem Leitfaden der Studie hergeleitet werden und müssen anhand des Materials auf ihre Eignung gegenkontrolliert werden (vgl. ebd. 102). Für die vorliegende Forschung wurde sich für eine deduktive Kategorienbildung entschieden, wobei theoretische Vorüberlegungen und der Leitfaden als Orientierung dienen. Der erste Codierungsprozess leitet die dritte Phase ein. Dabei wird das gesamte Material Zeile für Zeile auf Relevantes durchgesehen und zu den Hauptkategorien untergeordnet. Dabei können Teile des Materials mehreren Kategorien zugeordnet werden (vgl. ebd. 103ff.). Diese werden in der vierten Phase als Tabelle illustriert und sodann in der fünften Phase sortiert und Unterkategorien gebildet und die jeweiligen Textstellen unterteilt (vgl. Ebd. 106). Die vorletzte Phase erfordert einen erneuten Codierungsvorgang, indem nun wieder das gesamte Material auf die Relevanz der entstandenen Unterkategorien überprüft wird (vgl. 110f.). Die letzte Phase beschreibt die kategorienbasierte Analyse des codierten Materials (vgl. ebd. 118). Aus den sukzessiven Phasen wurde ein Schema von Haupt- und Unterkategorien (siehe Anhang E) erschlossen.

6 Präsentation der Ergebnisse

Aus der Forschungsfrage deduzierend gestaltet sich auch die Logik der Präsentation. Dabei werden zunächst die möglichen problematischen Effekte aus der Auswertung der

Interviews der drei Lehrkräfte KLYIN, FLZIN und SLXIN (siehe Anhang B-D) vorgestellt und sodann die abgeleiteten Chancen entgegengestellt. Dabei sollen nicht die einzelnen Erkenntnisse in Relation zueinander gewichtet werden. Jeder Informationsgehalt der interviewten Personen – unbeachtet, ob es sich problematisch oder chancenreich dargestellt hat – wird als Gewinn von Expertisen anerkannt. Lediglich die möglichen Verbindungen, die sich in der Analyse zu den Ungleichheitsphänomenen (siehe Kapitel 3 folgende) aufgezeigt haben, sind entscheidend, um als solches zu gelten. Daraus bildeten sich die Unterkategorien. Dieses Schema wird auch für das aktuelle Kapitel verwendet.

6.1 Ungleichheitspotenzierende Spannungsverhältnisse

Die Evidenzen in der Problematik konnten bereits im öffentlichen Diskurs während der Praktizierung verfolgt werden: unter anderem die unzureichende digitale Infrastruktur, unvertraute Technologien und Methoden für Lehrkräfte oder die fehlende Ausstattung und der Zugang für die Schüler (vgl. Jungblut 2020). Dies denkt sich grundsätzlich mit den Ergebnissen, die aus den Interviews decodiert werden konnten.

6.1.1 Generelle Ausstattungsfrage

Vorangegangen konnte festgestellt werden, dass die Debatte um *soziale Ungleichheiten* nicht über die Ausstattungsfrage hinwegkommen (siehe Kapitel 1.2, 3.3 und 3.4). Die Frage der Ausstattung in der häuslichen Lernumgebung bleibt immanent (vgl. Fickermann/Edelstein 2020, 24). Es lässt sich aus den Auswertungen der Interviews eine räumliche Beengtheit der Wohnverhältnisse³⁷ bestätigen (vgl. KLYIN, 173-76) und zeigt sich im Wesentlichen aus den Aussagen, „dass nicht alle Schüler zuhause die nötige Ausstattung an Computern“ (KLYIN, 101f.) hatten (vgl. auch FLZIN, 107ff.). Zeitgleich bestätigten sie, dass die Schulen versucht haben, die nötigen Ressourcen in Form von Gerätschaften zu kompensieren. Somit wurde der Mangel an den Geräten teilweise ausgeglichen, jedoch zeigten sich dennoch Probleme (vgl. ebd. Z. 100-105). Diese Aussagen decken sich auch mit anderen Erkenntnissen aus der Forschung. So war die technische Ausstattung zuhause vermehrt ein Faktor für das Praktizieren des Fernunterrichts. Jedoch zeigt sich aber auch, dass Lehrkräfte die Ausstattungssituation von Schülern deutlich negativer einschätzen, als sie in Wirklichkeit der Fall ist (vgl. Helm et al.

³⁷ Ein wichtiger Aspekt ist ein geeigneter Arbeitsplatz, idealerweise ein passender Schreibtisch. Während ein Esstisch unter normalen Umständen ausreichen kann, ist er für die Fernunterrichtspraxis nicht ideal. Bereist Studien aus 2018 zeigen einen deutlichen Mangel in den Haushalten. Enge Wohnverhältnisse deuten darauf hin, dass diese Schüler keine entsprechenden Lernumgebungen zuhause haben (vgl. Geis-Thöne 2020, 8).

2021a, 294f.). Daher erweist es sich – wie schon anfänglich beschrieben – dass der Fokus auf die Ausstattung im familiären Kontext nicht vertieft wird. Denn es bestätigt sich, dass die lediglich Frage nach Gütern nicht ausreicht.

„Wir haben am Anfang auch eine technische Hotline eingerichtet, um den Schülern und Eltern bei technischen Problemen schnell helfen zu können. Aber das wurde nicht so angenommen. Trotz dieser Maßnahmen war es oft schwierig, alle Schüler gleichermaßen zu erreichen.“ (KLYIN, 105-108)

Es bedarf die Kompetenz des Umgangs damit; eben eine Verinnerlichung des Kulturguts und spezielles Wissen, welches die profitorientierte Nutzung jenes Kapitals erst ermöglicht (siehe Kapitel 4.1.2).

Ein interessantes Feld ergibt sich, wenn die Ausstattungsfrage weg vom häuslichen Lernumfeld, hin zur Schule gelenkt wird. Aus der Auswertung lassen sich drei Schlagwörter ausmachen, die als zentrale Versorgungsfaktoren für die Funktionalität von Schule gesehen werden können: Personal, Digitalität und Gelder (vgl. SLXIN, 103). So beschreiben alle drei Lehrkräfte, dass die erfolgreiche Umsetzung unmittelbar von der qualitativen Konstellation des Kollegiums abhing (vgl. KLYIN, 36f.). Die jeweiligen Auswirkungen der Konstellation können aber sowohl positive als auch negative Folgen haben:

„Wenn so viele von deinen Kolleginnen und Kollegen das Handtuch werfen, dann färbt es auch auf einen selbst ab. Dadurch mussten wir ja noch mehr leisten als das, was möglich ist.“ (SLXIN, 57ff.)

Wie erfolgreich die jeweiligen schulischen und unterrichtsrelevanten Praktiken umgesetzt werden konnten, war zum einen der Beschaffenheit des Personals (vgl. KLYIN, 56) und zum anderen an den vorhandenen sozialen Netzwerken der jeweiligen Schulakteure (vgl. SLXIN, 63-66; KLYIN, 57f.; FLZIN, 25-28) zu messen. Daran lässt sich die Funktionalität des *sozialen Kapitals* (siehe Kapitel 4.1.2) erkennen. Schulen mit besser vernetzten Akteuren hatten auch mehr Zugang zu Informationen (vgl. ebd.).

Ein weiterer Mangel der Schulen lässt sich in der digitalen Aufstellung festhalten (vgl. FLZIN, 72f.; SLXIN, 199f.) und bestätigt die Annahme, dass die Digitalisierungsprozesse an den Schulen nur minder entwickelt war. Auch lässt sich bestätigen, dass die Fernunterrichtspraktik teilweise wegen fehlender Videokonferenzsysteme am Anfang nicht stattfinden konnte (vgl. Deutschlandradio 2021; Helm et al. 2021a, 298; vgl. dafür FLZIN, 68-83). Selbst wenn eine Schule gut aufgestellt war, durch die Nutzung von privaten Haushalten der Lehrkräfte als Klassenraum, war die schulische Ausstattungsfrage bestimmt durch die persönlichen und privaten Verhältnisse von Lehrkräften:

„Glasfaser war lange kein Thema in der Region und das wiederum hat auch zu Schwierigkeiten geführt. Also im Außenbereich von Hamburg und obwohl die Stadt ja gut ausgestattet ist mit digitalen Möglichkeiten und W-Lan war es für mich recht

schwer. Dazu kam, dass ja plötzlich alle zur gleichen Zeit zu Hause waren und alle wollten ins Netz.“ (SLXIN, 121-125)

Interessant ist es hierbei, dass trotz der Annahme einer vorhandenen Ausstattung von einer weitreichenden Verfügbarkeit von Internet in Deutschland³⁸ und der Verfügbarkeit der technischen Geräte, die sogenannte digitale Kluft (siehe Kapitel 3.4) weiter dominant bleibt, auch im Erleben der Lehrkräfte.

Bezüglich des Volumens des *ökonomischen Kapitals* (siehe Kapitel 4.1.2) lässt sich die Relevanz im Vergleich festhalten:

„Etwas klischeehaft kann ich ja erwähnen, dass die private Schule anscheinend besser aufgestellt und vorbereitet war. Aber die haben auch ein ganz anderes Organisationsmodell und sind natürlich von den Ressourcen her anders ausgestattet.“ (FLZIN, 46-49)

Obwohl die Bereitschaft seitens der Lehrkräfte vorhanden war, womöglich Unterricht anders zu konzeptionieren, fehle es an *ökonomisches Kapital* und der Faktor Zeit dieses zu tun (vgl. SLXIN, 99-102). Daran lässt sich Bourdieus Konzept der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen (siehe Kapitel 4.1) durch das Kapitalwirken erkennen und bestätigen. Somit lässt sich in der Ausstattungsfrage festhalten, dass eben nicht nur der Blick in die häuslichen Lernumgebungen von Bedeutung ist. Vielmehr lässt sich ein Mangel in der Schule festmachen. Die Faktoren wie Ausstattung von Material, Qualität und Quantität von Lehrkräften, Schulfinanzierung, digitale Strukturen und die sozialen Netzwerke tragen essenziell zu dem Erfolg von Lernprozessen und Kompetenzerweiterung bei (vgl. Hovestadt/Eggers 2007, 95f.). Somit wird die Frage der Ausstattung anders tarriert, da die Beschaffenheit der *sekundären Herkunftseffekte* (siehe Kapitel 4) eine höhere Relevanz erlangen. Auch Inkorporierungsprozesse vollziehen sich in Abhängigkeit zu dem jeweiligen Kapitalvolumen der Schule und können dadurch über einen langen Zeitraum der Schullaufbahn sich bei Schülern als Erfolg oder -misserfolg manifestieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hinsichtlich der Ausstattungsfrage im häuslichen Lernumfeld es sich ähnlich ungewiss in seiner Auswirkung verhält. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Ausstattungsfrage eben nicht nur auf die Herkunftsfrage der Schüler zu reduzieren ist, sondern auch die Schulen verstärkt Mängel aufweisen. Schulen mit höherem sozialem und ökonomischem Kapital konnten den Fernunterricht besser umsetzen, während andere aufgrund fehlender Ressourcen und Netzwerkinfrastrukturen scheiterten. Die digitale Kluft bleibt besonders bei den Schulen bestehen.

³⁸ Die Entwicklung des Internetzugangs in Deutschland zeigt eine deutliche Steigerung: Während 2010 lediglich 77% der Haushalte über einen Internetanschluss verfügten, stieg dieser Anteil bis 2020 auf etwa 92% an. Dieser Anstieg reflektiert die fortschreitende digitale Vernetzung (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

6.1.2 Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken

Allgemein liegen in der Konzeption Schule eine Problemfelder vor, die auch während der Pandemiezeit deutlich wurden und sich teilweise potenzierten. Aufgrund der Ausnahmesituation und den damals gegenwärtigen Umbrüchen muss sich besonders ein Bildungs- und Sozialisationsort, wie Schule, die gegenständliche Frage stellen:

„Wenn ich als Begegnung- und Lernort nicht mehr stattfinden kann, was ist dann meine Funktion? Darauf hat die Schule während der vereinzelt Monate in den Schließzeiten keine Antwort gefunden. Schlimmer noch, sie hat sich die Frage gar nicht gestellt. Einzelne Kollegen haben versucht etwas zu reißen, sind aber in der Maße der Aufgaben untergegangen.“ (KLYIN, 387-391)

Auch wenn die Lehrkräfte aus den Interviews belegten, dass die anfängliche Motivation gegeben war, neue Formen zu denken, erwies es sich schwierig und hürdenreich, die schulspezifischen Strukturen und die dazugehörigen Veränderungsprozesse taktisch anzugehen (FLZIN, 303-309). Grund waren unabhängig von der Ausstattung (siehe Kapitel 6.1.1) die Umstände der Pandemie, und dass die Akteure der Schule sich in einem ständigen „reagierenden Prozess“ (KLYIN, 1411) widersahen. Daher zeigt sich eine leichte Enttäuschung in Gesamtwahrnehmung von Chancen und Möglichkeiten:

„Unsere Schulpolitik der letzten 30 Jahre befasst sich nur damit herumzudoktern, anstatt die Problematik gänzlich zu greifen, die es auf fast allen Ebenen gibt. [...] Viele von uns hatten ja die Hoffnung das das der Auslöser ist. Dass wir in der Zukunft zurückblicken und sagen, dass war der Moment, wo wir uns der Veränderung gestellt haben und neue Wege gegangen sind.“ (FLZIN, 12, 347-352)

In der Frage, wie die Lehrkräfte Unterricht gedacht und gestaltet haben, lässt sich festhalten, dass es „viel anstrengender und mühsamer und vor allem zäher“ (SLXIN, 90f.) war, als es sich vorgestellt oder vorgenommen wurde. Die Problematik, die sich erkennen lässt, liegt in der schulspezifischen und verinnerlichten Struktur. Denn Praktiken der Schule und des Unterrichts sind „nun mal rautierte und tradierte Prozesse. Die dürfen hinterfragt und kritisch betrachtet werden, aber dennoch lebt eine Schulorganisation eben von den verlässlichen Strukturen.“ (FLZIN, 2, 39ff.)

„Aber am Anfang haben wir versucht den Unterricht nur ins digitale zu verlagern. Das hat gar nicht funktioniert. Man muss dazu sagen, wir Lehrer sind ja auch an das Stundenraster gewohnt. Und das ist total durcheinandergeraten. Dafür bedarf es eben eine strukturierte Planung.“ (SLXIN, 181-185)

Den gewohnten Unterricht lediglich auf digitale Plattformen zu übertragen, erwies sich in seiner Funktionalität als weniger tauglich. Nur wenn andere, neue Formate ausprobiert wurden, konnten vermehrt mehr Schüler erreicht werden (vgl. FLZIN, 219-224). Problematisches zeigt sich dabei, dass die Inflexibilität der Schulstrukturen und die Begrenztheit der alternativen Unterrichtsformen allgegenwärtig ist.

„Also überall da, wo oft umfangreiche Texte und Bücher benötigt werden. Wir haben versucht, diese als PDF bereitzustellen, aber nicht alle Schüler konnten diese problemlos nutzen. Was geholfen hat bei sowas, waren die digitalen Lesestunden, die ich eingeführt hatte. So konnte ich wenigstens sichergehen, dass meine Schüler lesen.“ (KLYIN, 129-134)

Dies darf aber nicht nur an der Bereitschaft der Lehrkräfte gemessen werden, die war nämlich unterschiedlich ausgeprägt: „Dennoch denke ich, dass die Möglichkeit, sich mal in so einer Ausnahmesituation ausprobieren, da gewesen wäre. Haben viele Kollegen nicht genutzt.“ (FLZIN, 8, 222ff.) Die Auflagen der Institution Schule (siehe Kapitel 4.2) erweisen sich als hürdenreich und prozesshemmend (vgl. ebd. 81-86): „Warum was Neues wagen, wenn man mit dem Alten gut vertraut ist? Und ganz ehrlich, es hängt auch immer so viel Bürokratie daran. Ich will gar nicht mit dem Datenschutz anfangen, dass damit einhergeht.“ (SLXIN, 315-318)

Damit zeigt sich die Schule unbeweglich für mögliche Veränderungsprozesse. Dies hat auch Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und den zu erwartbaren Lernerfolg der Schüler. Wenn der Maßstab sich so formulieren lässt, dass durch die Fernunterrichtspraxis sich für die Schüler nichts Grundlegendes in Lernprozessen verändert habe (vgl. SLXIN, 395ff.), dann lässt sich leicht die Bildungsverantwortung der Schule auf das Individuum begrenzen, indem Schule verstanden wird, „Verantwortung zu tragen für sich selbst“ (SLXIN, 397f.). Dies greift das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit als Verteilungsprinzip für begrenzte Ressourcen in einer konkurrierenden Gesellschaft auf und konzentriert die Ungleichheitsduktus auf die legitimen individuellen Leistungen (vgl. Becker 2004, 165f.): „Wer da betrügen will, der betrügt sich in erster Linie selbst und daher stehen Selbstorganisation und Eigenverantwortung ganz oben.“ (SLXIN, 405ff.) Das bedeutet, dass die Passungs- und Abstoßungsverhältnisse (siehe Kapitel 4.2.1) zu den verschiedenen habituellen Sinnstrukturen (vgl. Helsper 2008, 68) weiter gefördert und legitimiert werden.

„Ich muss was bewerten, aber wie wenn manch einer nie oder kaum anwesend war. Sei es auf Grund der Technik, die nicht funktionierte oder auf Grund des Umfeldes, oder weil ein Schüler einfach platt war. Oder depressiv aufgrund der ganzen Situation. Es geht eben manchmal nicht und trotzdem muss ich da was bewerten.“ (SLXIN, 359-364)

Das zeigt sich besonders in der Bewertungslogik, beziehungsweise der Selektionsfunktion (vgl. Fend 2008, 50). Viele der Lehrkräfte sprachen sich, während der Fernunterrichtszeit für die Abschaffung der Benotung aus. „Dieser Abstiegsgedanke bei den Leistungen hat sich so in die Köpfe der Schüler gefressen, habe ich das Gefühl, dass es zu einem Teil von ihnen geworden ist.“ (KLYIN, 346-348) Eine Einstellung der Benotungspraktik konnte dennoch bei keinem der Interviews registriert werden. Auch in der Anwesenheit und der Kommunikation lassen sich Abwehrmechanismen bei den Schülern

ausmachen (vgl. SLXIN, 149-152). Dahingehend zeigt sich auch, dass durch die fehlende Begegnung, die Lehrkräfte Schwierigkeiten hatten, die „unterschiedliche[n] Kompetenz [...] [der] Schüler aufzufangen.“ (KLYIN, 141)

„Da fällt es auch eher auf, wenn sie nicht zurechtkommen. Einige andere Kinder waren da sehr gut aufgestellt, bekamen Unterstützung von den Eltern, andere wiederum mussten ziemlich allein schauen, wie sie all das schaffen. Manche haben das auch verhältnismäßig solide hinbekommen. Andere waren jedoch total überfordert.“ (SLXIN, 290-295)

So scheint aus den Berichten heraus, dass die Wahrung von Struktur im Fernunterricht als eine fundamentale Maßnahme gesehen wurde (vgl. dafür auch Helm et al. 2021a, 298f.), die die Lernprozesse und den -Erfolg sicherstellen sollten. Es zeigt sich aber im Resultat der Qualifikationsfunktion der Schule (vgl. Fend 2008, 50), dass es „deutliche Lernrückstände [gibt], die wir bis heute versuchen aufzuarbeiten. [...] Ich brauche jetzt nur zu sagen, dass eine Klausur ansteht, oder auch nur ein Test, und sie verfallen in Panik.“ (KLYIN, 283-288) Es zeigt sich aber, dass eben die Kompetenz der Lehrkraft mit – wenn schon nicht wesentlich – ausschlaggebend für die einen gelingenden Lern- und Aneignungsprozess ist.

„Das ist interessant, dass es auch da wieder zwei Lager gibt. Die einen beschwerten sich, dass ihre Schüler [...] [nichts] gemacht haben und die anderen verzeichnen da einen Zuwachs. Da frage ich mich wieder, sehen diejenigen nicht, die sich beschweren, dass sie maßgeblich dazu beitragen, dass es nicht funktioniert. Und dann wird dann immer mit [...] den Eltern argumentiert. [...] Und wir als Lehrer allein die Last tragen würden. [...] Ja, wenn die Möglichkeiten der Technik fehlen, [...] dann gestaltet sich das schwierig. Aber sobald die technische Ausstattung vorhanden ist, ist es an der Lehrkraft, dies mit Leben zu füllen.“ (FLZIN, 11, 315-325)

Erkennlich wird eine starke Diskrepanz, in der zum einen Lehrkräfte sich intensiv mit dem Gegenstand der Situation auseinandergesetzt und zum Beispiel Fortbildungen besucht haben, und zum anderen eine Akkumulierung der bekannten und erprobten Praktiken stattgefunden hat. Das zweite habe unter anderem weniger mit der Lernbereitschaft der Lehrkräfte zu tun als mit der subjektiven Kapazität der zur leistenden Mehrarbeit (vgl. SLXIN, 219-223). Auch in den nötigen digitalen Kompetenzen gab es einen erkennbaren Unterschied (vgl. ebd. 167-171). Zudem wird diese Diskrepanz nicht nur unter den Lehrkräften sichtbar, sondern es lässt sich auch im Verhältnis zu den Schülern ein starkes Gefälle zugunsten der Schüler identifizieren (FLZIN, 171f.; SLXIN, 52-55.).

„Die Kinder [...] kennen die digitalen Funktionen. Können es besser bedienen und verarbeiten. Sind viel experimenteller damit. Und nutzen sie effizienter als manch Erwachsener [...]. Das ist immer die Hybris der Erwachsenen, zu meinen, die Schüler wüssten es nicht besser. Besonders im Internet navigieren sie in der Recherche viel zielbewusster als wir. Wissen über welche Seiten sie welches Wissen abrufen können. [...] Für die Schüler von heute ist die Digitalität ein Teil ihrer Sozialisation.“ (FLZIN, 156-165)

Die jeweiligen fehlenden Kompetenzen lassen sich sowohl im allgemeinen Verständnis der Funktionen ausmachen als auch im Bedienen der nötigen digitalen Programme sowie der dazugehörigen Geräte (vgl. SLXIN, 173). Daraus lassen sich Vermutungen anstellen, welche Einflüsse auf diese Gegebenheit wirken könnten. Eine Lehrkraft gibt ein Beispiel (FLZIN, 6, 171ff.), welches eine theoretische Verknüpfung mit dem Konzept des Habitus (siehe Kapitel 4.1.3) schafft. Die Lehrkraft drückt mit dem Beispiel das Phänomen aus, dass die Struktur der Schule, in der digitale Prozesse vermehrt abgelehnt als implementiert werden, einen Verinnerlichungsprozess ihrer Akteure erzeugt. Die Lehrkraft als solches nimmt an den Regeln der speziellen Kalibrierung des sozialen Feldes (siehe Kapitel 4.1.1) teil und inkorporiert diese als Erzeugungsprinzip von Strategien. Sein Habitus entwickelt sich zum Faktor Zeit und gleicht dem des sozialen Gefüges an. In Kombination mit der Passungsfrage kann dann eine Lehrkraft nur jene (digitalen) Kompetenzen als bildungslegitim erachten, die sich in ihrer Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster einordnen lassen.

„Wenn wir über digitale Kompetenzen während Corona Zeit sprechen, dann denke ich vor allem an die Kollegen und nicht an die Schüler. [...] [Die Lehrkräfte] müssen in erster Linie sich ein tatsächlich handlungsorientiertes Bild davon machen und aneignen, bevor dies bei den Schülern beanstandet wird.“ (FLZIN, 138-142)

Daher ist es notwendig, Lehrkräfte auf die unsichtbaren Prozesse der Ungleichheitsproduktion aufmerksam zu machen, die in der Struktur der Schule stattfinden. Insbesondere da sie eine zentrale Rolle bei der Bildung und auch der Sozialisation spielt. Somit muss Schule konzeptionell und strategisch gegen die Mechanismen zur Entstehung der digitalen Ungleichheit vorgehen und das Lernen mit digitalen Medien gezielt fördern (van Ackeren et al. 2019, 376).

Die Problematik der Ungleichheitsmechanismen in der Fernunterrichtszeit zeigt sich nicht nur in und durch die Qualifikations- und Selektionsfunktionen, sondern spiegeln sich auch in den Feinheiten der Sozialisationsfunktion (vgl. Hradil 2001, 149) wider. So hat die Fernunterrichtspraxis mildernden Einfluss das soziale Miteinander gehabt, das die Schule als Bildungsort ausmachen würde (SLXIN, 135ff.). So kann festgehalten werden, dass der direkte Kontakt zu Schülern gefehlt hat. Der Fernunterricht in digitalen Videokonferenzen hat nur wenig zum Lernen in der Sozialinteraktion des Unterrichtsgeschehens – Gruppenarbeit, Austausch, Feedback – beigetragen (vgl. KLYIN, 64ff). Auch die Lehrkräfte empfanden dies als wenig fördernd (vgl. SLXIN, 149-152). Zudem erlebte das kulturelle und soziale Spektrum der Schule einen Stillstand (vgl. ebd. 230f.).

„[Die] ganzen kulturellen Einheiten [...] haben ja nicht mehr stattgefunden. [...] Also die Reduzierung in der Musik und Kunst. Kein Theater mehr. Kein Chor mehr. Kein Orchester. Keine AGs. Also das ganze Schulleben rund um Kultur hat nicht mehr

stattgefunden. [...] Es waren ganze 1,5 Jahre bis wir so richtig wieder mit all dem weitermachen konnten. [...] Das war zwar freiwillig. Aber ein kultureller Impuls weniger. Das ist das, was am meisten gefehlt hat in ihrer Bildung.“ (SLXIN, 257-263)

Daran kann in der Fernunterrichtspraxis die Fokussierung auf die formale Bildung abgeleitet werden. Die Reduzierung der kulturellen Bildung führt – jedenfalls gedanklich – zu einer minderten Versorgung von Aneignungsimpulsen von *Kulturkapital* (siehe Kapitel 4.1.2). Auch in der Sozialinteraktion und in Verhalten von Peers sind Evidenzen erkennbar, dass sie sich leistungsspezifisch verteilen. Also Schüler neigen dazu, Freundschaften mit Gleichaltrigen zu schließen, die ähnliche schulische Leistungen haben. Dadurch entstehen homogene Bildungsniveaus innerhalb von Klassengruppen (vgl. Krüger et al. 2010, 32f.). Die außerunterrichtlichen kulturellen Angebote schaffen zumindest eine leichte Vermischung, indem sich Schüler durch ihre Interessen verteilen können. Ohnehin können die Schulangebote einen begünstigenden Einfluss auf Passungsmechanismen haben (resultierend aus eigenen Beobachtungen im Feldzugang). Durch die Kürzung der Angebote kann rückgeschlossen werden, dass die genannten Möglichkeiten eines Ausgleichs minimiert wurden.³⁹

In der Gesamtheit der Ergebnisse kann verdeutlicht werden, dass bestehende strukturelle Probleme in Schulen verstärkt wurden. Die Umstellung auf digitalen Fernunterricht erwies sich zudem als schwierig, da Schulen aus routinierten und tradierten Strukturen agierten. Eine mangelnde Anpassungsfähigkeit und strukturelle Inflexibilität führten dazu, dass Schüler nicht ausreichend erreicht und unterstützt wurden. Auch variieren digitale Kompetenzen stark zwischen Lehrkräften und Schülern, was die digitale Fernunterrichtspraxis erschwerte. Auch das Fehlen von kulturellen und sozialen Angeboten erwies sich für informelle Bildungsprozesse als hinderlich.

6.1.3 Familiäre Einflussfaktoren

Es kann aber nicht mit Gewissheit gesagt werden, ob bestimmte digitale Fernunterrichtsmodelle erfolgreicher waren als andere, da die Datenquelle dafür nicht ausreicht. Eine Tendenz zeigt sich nur in der Unterschiedlichkeit der Passungen, dass eben einige

³⁹ Auch zeigen sich Beobachtungen von den Lehrkräften zu psychologischen Auffälligkeiten, die in der vorliegenden Arbeit keine Fokussierung haben. Die jeweiligen Entwicklungen seien differenzierter (vgl. KLYIN, 288-292). „Wir [haben] lebensfrohe Kinder in den Fernunterricht verabschiedet und gefühlt zwei Jahre später, Jugendliche wieder begrüßt, die teilweise mit Magersucht, Depressionen, Panikattacken und mit weiteren Belastungen wiedergekommen sind.“ (KLYIN, 298-302) Parallelen können auch in den Elternhäusern gezogen werden (vgl. SLXIN, 446-450).

Schüler „sehr gut mit dem Modell zurecht [kamen], andere hatten große Schwierigkeiten.“ (KLYIN, 146ff) Alle drei Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit der familiären und häuslichen Lernumfeldes: „Ich finde aber Bindung ist ein zentrales Wort in dieser ganzen Thematik von Herkunft und Schule. Fehlende Anbindung zum Beispiel zu Hause, weil Mama und Papa sehr viel arbeiten und oft nicht richtig anwesend sind.“ (SLXIN, 377ff.) Das bedeutet, dass wichtige schulische Aufgaben wie Lernbetreuung, Tagesstrukturierung und die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung die Familien übernehmen mussten. Die häuslichen Lernressourcen rückten somit stark in den Vordergrund. Effektiver Fernunterricht erforderte nun nicht nur die Ausstattung in Form von Zugang zu digitaler Infrastruktur und einem ruhigen Arbeitsplatz, sondern auch umfassende familiäre Unterstützung, insbesondere durch die zeitliche Verfügbarkeit der Eltern (vgl. Helm et al. 2021b, 60f.) Auch aus den Berichten der Lehrkräfte kann geschlossen werden, dass die Anbindung an und die Unterstützung vom häuslichen Lernumfeld entscheidend war. Jedoch ist diese in Abhängigkeit zu der jeweiligen familientypischen Arbeitslast zu messen.

„Das hing stark von der Arbeitsbelastung der Eltern ab. Es gab ja die systemrelevanten Berufe [...]. Und Ich erinnere mich an einen Schüler, dessen Eltern beide in der Pflege, also auch im Schichtdienst, arbeiteten und kaum Zeit hatten, ihm bei den Aufgaben zu helfen. Das hat sich stark auf seine schulischen Leistungen ausgewirkt. Ich habe da versucht, durch regelmäßige Telefonate mit den Eltern unterstützend einzugreifen und Lösungen zu finden.“ (KLYIN, 223-230)

Der Lernerfolg in einer unterstützenden Familiensituation kann dementsprechend in Abhängigkeit zu der sozialen Position im *sozialen Raum* (siehe Kapitel 4.1.1) stehen. Studien zufolge kann ein strukturiertes und bestärkendes Klima im häuslichen Umfeld als wirkungsvolle Ressource für das Wohlergehen von Schülern gesehen werden. Laut Berichten sahen sich bereits vor der Pandemie Schüler aus einem häuslichen Lernumfeld mit einem geringeren Kapitalvolumen mit Schwierigkeiten in den schulischen Anforderungen konfrontiert. (vgl. Abschlussbericht 2023, 12) Anders könnte es sich verhalten, wenn nicht die formalen Lerninhalte betrachtet werden:

„Soziale Kompetenzen sind so enorm wichtig und hier sind dann oftmals die vorne, die eben nicht alles haben, sich ein Zimmer teilen müssen. Diejenigen, die viel Zeit allein zu Hause verbringen, weil sie keine Geschwister haben oder die Eltern viel eingebunden sind, die sind da oft dann die Leidtragenden, wenn die Schule oder andere Einrichtungen und Institutionen dieser Art schließen.“ (SLXIN, 12, 386-391)

Weitere Erkenntnisse zeigen aber auch, dass durch die Zunahme des digitalen Fernunterrichts und der größeren Miteinbeziehung der Eltern ein höheres Konfliktpotenzial in den Familien vorlag (vgl. Helm et al. 2021a, 298), wodurch das nötige Familienklima nicht begünstigt werden kann. Zudem werden – in der Logik des Fernunterrichts im häuslichen Umfeld – die Strukturen der Schule auf die Familie übertragen. Die vorangestellte (An-) Bindung erweist sich dadurch hürdenreicher.

Da die Interviews die Sichtweise der Lehrkräfte einnehmen, lässt sich aber in diesem Kontext eine starke Fokussierung auf die häuslichen Beschaffenheiten feststellen. So wurden Modelle des Fernunterrichts bewusst seitens der Lehrkräfte abgelehnt, da diese eine höhere Einbeziehung der Eltern in sich trügen.

„[Die] Eltern [tragen] halt einen wesentlichen Teil dazu bei [tragen], damit der Lernstoff gelernt werden kann. Wir als Lehrer sollten dann eher als Kontrollinstanz dienen. In den Besprechungen haben wir als Lehrergemeinschaft uns dagegen ausgesprochen. [...] Weil wir nicht darauf bauen können, dass die Eltern da wirklich hinterher sind. Sicher das wäre das leichtere Arbeiten gewesen. Wir kennen ja die Elternhäuser. Und sich darauf zu verlassen, wäre fahrlässig gewesen.“ (SLXIN, 69-78)

Dies zeugt von einem starken Misstrauen der Lehrkräfte in die Familienhäuser. Auch eine Unterscheidung zwischen unterstützenden Familien und nicht-unterstützenden Familien wird ersichtlich (vgl. SLXIN, 336-339). Eine Disposition ähnlich wie im Verhältnis der *primären* und *sekundären Herkunftseffekte* aus der Ungleichheitsforschung (siehe Kapitel 4) wird deutlich, indem anscheinend die Schule die Bildungssozialisation der Familie auffangen müsse (vgl. SLXIN, 340).

„Man kann als Lehrer schon in dem normalen Schulalltag nur einen geringen Teil des Elternhauses auffangen, aber wenn Schule dann nach Hause verlagert wird, sind unsere Möglichkeiten noch geringer.“ (KLYIN, 189ff.)

Das Argument, dass bestimmte Familien oft schlechter ausgestattet sind, mag auf den ersten Blick stichhaltig erscheinen, ist jedoch nicht vollständig. Es wird oft angenommen, dass Eltern in diesen Haushalten weniger fähig oder willens sind, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Diese Annahme basiert jedoch auf einem unvollständigen Bild und vernachlässigt die vielfältigen Herausforderungen, denen diese Familien gegenüberstehen. Zudem wird impliziert, dass Eltern aus wohlhabenderen Verhältnissen grundsätzlich mehr Engagement und Unterstützung bieten können, was nicht immer der Realität entspricht. Dabei kann dies auch einen umgekehrten Effekt haben. Die Verlagerung des Unterrichts ins häusliche Umfeld führte dazu, dass Eltern eine größere Rolle in der Bildung ihrer Kinder übernahmen. Einige Eltern waren sogar hauptsächlich für den Fernunterricht – wie es auch aus den Interviews hervorgeht – verantwortlich. Die veränderte Rolle und die Miteinbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse könnten langfristig einen synergetischen Einfluss auf die Dynamik und die Bedeutung von Bildung bei den Schülern hinterlassen (vgl. Lorenz et al. 2023, 436f.). Da aber die sich abzeichnende Haltung der Lehrkräfte eher ein Spannungs- statt ein Kooperationsverhältnis aufzeigt, könnte dies zu weiteren Abwehrmechanismen bei den Schülern beigetragen haben.

Die Analyse zeigt alles in allem, dass die digitale Fernunterrichtspraxis während der Pandemie unterschiedliche Ergebnisse für Schüler hatte, abhängig von ihrem häuslichen Umfeld und der Unterstützung durch ihre Eltern. Ein zentrales Problem ist die

Verlagerung schulischer Aufgaben ins häusliche Umfeld, was in Abhängigkeit zu der sozialen Position und Arbeitsbelastung der Eltern stand. Fehlende Unterstützung und Konflikte in Familien verschärften die ohnehin angespannte Situation, was sich negativ auf das Lernumfeld ausüben kann. Problematisch erweist sich zudem das Misstrauen der Lehrkräfte an die Fähigkeiten und der Bereitschaft der Eltern, was zu Ablehnung bestimmter Lernpraktiken führen kann. Diese Spannungen zwischen häuslichem und schulischem Umfeld sowie die gegenseitige Erwartungshaltung führten zu einem Anstieg von ungleichheitsfördernden Dynamiken.

6.1.4 Befinden und Haltung der Lehrkräfte

Für die folgenden Ausarbeitung wäre zunächst wichtig, voranzustellen, dass auch die Lehrkräfte sowohl im privaten als auch in ihrer Funktion aufgrund der Pandemie den daraus ergebenden gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt waren. Auch sie wussten nicht, was sie erwartete und wie sie darauf reagieren können (vgl. FLZIN, 38ff.).

„Aber erstens: Wir waren auch emotional betroffen. Und zweitens: Wie sollen wir weitermachen, wenn man eben nicht weitermachen kann, da sich die Bedingungen verändert haben. Alles in allem war es am Anfang eine beängstigende und ungewisse Zeit.“ (KLYIN, 44-47)

Zudem gehörten die Lehrkräfte zu denen, die weiter funktionieren mussten (vgl. FLZIN, 187ff.; KLYIN, 49-52). Dabei lässt sich ein Gefühl der Vernachlässigung in Bezug auf politische Systeme und Beschlüsse identifizieren (vgl. SLXIN, 163-167).

„Als dann als Aussagen und Versprechungen getroffen wurden, was die Schule leisten und leisten soll, fragte ich mich schon, ob die hinterm Mond leben. Die Schule war gar nicht auf sowas vorbereitet und ich glaube, ich spreche für alle Kollegen, wenn ich sage, dass wir als Lehrkräfte da allein gelassen wurden von der Politik und dem Kultusministerium.“ (KLYIN, 30-34)

Zudem spielen Erwartungshaltungen der Lehrkräfte an tendenziell mögliche Veränderungen in der Struktur und um Eigenerleben eine Rolle (vgl. KLYIN, 137f.).

Viele junge Menschen, die das Lehramtsstudium anstreben, gehen, denke ich, mit diesem Anspruch [der Veränderung] in das Studium [...]. Aber im Beruf angekommen ist, gestaltet sich die nötige Veränderung als sehr mühsam. Und schwierig. Nicht nur die Schüler, auch als Lehrer resigniert man irgendwann. (FLZIN, 266-272)

Auch Abwehrmechanismen seitens der Schüler, wenn bestimmte Lehrinhalte oder -methoden nicht angenommen werden.

„Fast alle Kameras aus. Wir hatten nämlich zuerst veranlasst, dass alle Kameras an sein sollen. Daraufhin kam eine Welle an Beschwerden. Und dann sitzt du da und schaut in schwarzes Fenster. Und dann wird verlangt, dass du Unterricht gestaltest.“ (SLXIN, 152-154)

Diese Gegebenheiten können – in dem Bestätigungsbestreben der Lehrkräfte – als belastend empfunden und als Stressoren erlebt werden. Das könnte zum einen den hohen

Wegfall von Lehrkräften (vgl. ebd. 57ff.) erklären, zum anderen lassen sich Mutmaßungen anstellen, ob dadurch andere ungleichheitsfördernde Unvorsichtigkeiten im eigenen Verhalten unbeachtet geblieben sind. Aus der strukturellen und praktizierenden Unzufriedenheit heraus und in Addition zu der geschilderten Sichtweise auf die Familienstrukturen könnten sich defizitorientierte Haltung (vgl. Bremm 2021, 56) bei den Lehrkräften ergeben. Insbesondere Defizitorientierungen sind sowohl in den Bildungsentscheidungswegen (siehe Kapitel 4) als auch in der Potenzierung der Bildungsungleichheit wesentlich und relevant (siehe Kapitel 1.2). Diese treffen meistens zu, wenn Zuweisung von Schülern in Annahmen von Kategorien auftauchen (siehe Kapitel 1.3) Aussagen, wie „Man kennt ja die eigene Klasse. Und weiß, wer mit wem sollte, kann und nicht will“ (KLYIN, 117f.), wirken vielleicht disruptiv, bauen aber in der analytischen Deduktion auf spezifischen Attributen von sozialen Kategorien und Zuschreibungen, wie „starke und schwache Schüler“ (SLXIN, 285) oder „leistungsschwache[re] Familien die [...] engagiert und selbstständig [...] sind“ (KLYIN, 181ff.).

„Es gibt diejenigen, wo das Elternhaus dahinter sitzt und wo darauf geachtet wird, dass Hausaufgaben gemacht werden und so weiter, und dann gibt die, die versuchen mitzuhalten, die aber nicht den Rückhalt haben und es gibt die, die einfach irgendwann resignieren und die nicht mehr mitmachen möchten. Ich weiß auch, dass viele Schüler nicht die Möglichkeiten haben ganz oben mitzuschwimmen. [...] Es gibt Schüler, die wissen, dass sie keine Chance haben oder nur eine geringe und dass sie Leistung bringen müssen.“ (SLXIN, 349-356)

Die Feststellung dessen stellt jedoch noch nicht die Problematik dar. Auch wird den Lehrkräften keine Böswilligkeit oder Diskriminierungstendenzen unterstellt. Es geht vielmehr darum, das versteckte Unbewusstsein dieser Praxis aufzuzeigen. Wenn argumentiert wird, dass der Grund der Einschätzung an Erfahrung liege und eine Lehrkraft eben merke, „welche Schüler dranbleiben können und auch irgendwo wollen und welche eben nicht“ (SLXIN, 10, 298f.), dann stellt diese sozial-bedingte Praxis eine Erwartungshaltung voraus, in denen Schüler eingeordnet werden. Die Lehrkräfte würden dieser Logik folgend dann nur als Unterstützungskräfte fungieren, die individuelle Grenzen des Machbaren vorweisen (vgl. ebd. 299ff.). In dieser Betrachtungsweise könnte abgeleitet werden, dass die Ungleichheitsfördernden Mittel, die aus den Verhaltensmustern der Lehrkräfte rühren, in der Fernunterrichtspraxis stärker zum Vorschein kamen, da die Lehrkräfte in der Präsenzzeit besser unterstützen können als im digitalen Fernunterricht (vgl. ebd. 278-281). Das bestätigt auch die Annahme, dass Lehrkräfte mit stark ausgeprägter Defizitorientierung ihre eigene Handlungswirkmacht für minimal einschätzen, was direkte Auswirkungen auf die Qualität der Unterrichtsgestaltung hat (vgl. Bremm/Racherbäumer 2020, 206). Wenn Leistungsschwächen hauptsächlich den Schülern und den

Familien angelastet werden, erscheint die Verbesserung des Unterrichts, die strategische Schulentwicklung oder die Einführung neuer Technologien als nicht realisierbar. Dadurch bleibt die innovative Unterrichtsgestaltung (siehe Kapitel 6.1.2) als Erfolg aus.

Interessanterweise entwickeln sich die Benachteiligungsraster deutlicher aus, wenn die sozialen Kategorien benannt werden. Auch wenn angeführt wird, dass eben keine Unterschiede in den Kategorien zu erkennen sind (vgl. KLYIN, 273-276), so sind sie doch in der Benennung existenziell. Dies bestätigen auch Evidenzen, die Raster in Form von Migrationseffekte als solches und sozioökonomische Verhältnisse für den Bildungsprozess und deren Akteure zu einer Relevanz entwickeln (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 16).

„Wir haben einige Schüler, die aus sozial schwachen Verhältnissen kommen und da wurde vieles auf die Probe gestellt. Die, die vorher schon im Unterricht mit ihrer Bestrebung aufgefallen waren, die haben sich weiter angestrengt mitzuhalten, dabei zubleiben. Andere meiner Schüler sind irgendwann gedanklich abgesprungen. Ich war da auch nicht besonders streng, muss ich sagen; zumindest am Anfang bei der ersten Schließung.“ (KLYIN, 169-173)

So wird das Raster der sozioökonomischen Verhältnisse von Schülern für mögliche Leistungsunterschiede herangeführt und ein benachteiligendes Resultat in der Konsequenz entgegengebracht. Generell zeigen Lehrkräfte in der Tendenz eine niedrigere Erwartung an benachteiligte Schüler. Auch trauen sie den Schülern in ihrer Leistungsfähigkeit wenig zu (vgl. OECD 2016). Diese niedrigen Erwartungshaltungen gehen mit einer zirkulären Entwicklung einher, da die Schüler als Responsivität Leistungsabfälle, Demotivation und geringerer Selbstwirksamkeit erbringen. Eine zumutende und wertschätzende Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern – sowie den Familien – könnte wiederum positive Effekte nach sich ziehen, indem sie Vorurteile abbaut und ein besseres Verständnis für die Lebenswelt der Schüler liefert (vgl. Bremm/Racherbäumer 2020, 208).

Auch positiv-konnotierte Formulierungen erweisen sich als schwierig: „Was ich aber interessant fand, ist, dass einige Kinder aus Migrantenfamilien in meiner Wahrnehmung sich besser organisieren konnten.“ (SLXIN, 419ff.) Wenn merklich bei der Organisation keine Unterschiede erkennbar waren, dann müsste in der Logik woanders Unterschiede erkennbar gewesen sein. Diese Raster der sozialen Kategorien führen zu keinen wesentlichen Erkenntnissen für die Bestrebung eines Ausgleiches. Vielmehr werden sie verwendet, um legitime Zuordnungen vorzunehmen und Deutungsmuster sowie Argumentationen zu stützen, die zu den fortwährenden Benachteiligungen von Gruppen führen (vgl. Sitter 2017, 155f.). Dies zeigt sich auch in dem Bewertungsverhalten während der Fernunterrichtszeit, indem die Lehrkräfte weiterhin für ein Benotungssystem plädierten (vgl. KLYIN, 354-360).

Das Hinterfragen dieser Haltungen ist insoweit relevant, als dass die Frage nach dem Kompetenzerwerb der Schüler während des Fernunterrichts nicht nur auf Grundlage von sozialen Kategorien stattfinden darf. Nur allzu schnell wird der vermeintlich wissenschaftlich fundierte Schluss gezogen, dass Schüler aus einer bestimmten Kategorie während der Pandemie aus den etwaigen Gründen nicht zu unterrichten waren (siehe Kapitel 1.2 und 1.3). Den schulischen Anteil von jeweiligen Praktiken und Haltungen seitens der Lehrkräfte, die zu der Benachteiligung führen können, wird nur selten fokussiert (vgl. Bremm/Racherbäumer 2020, 207f.).

Anschließend lässt sich konkludieren, dass die pandemischen Folgen die Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen, sowohl privat als auch beruflich, stellte. Sie mussten trotz emotionaler Belastung und fehlender Vorbereitung weiterarbeiten. Zwar sahen die Lehrkräfte die Pandemie als Chance für Veränderung, die jedoch aufgrund bürokratischer Hürden und mangelnder Unterstützung schwer umzusetzen ist. Auch lagen Leistungsabfälle bei den Schülern vor, worauf die Lehrkräfte unter schwierigen Bedingungen reagieren mussten, jedoch mit Abwehrmechanismen der Schüler sich konfrontiert sahen. Diese Bedingungen verstärkten den Druck und Stress auf Lehrkräfte, was teilweise zu resigniertem Verhalten und ungleichheitsfördernden Praktiken führte. Besonders problematisch gestaltet sich die Defizitorientierung vieler Lehrkräfte, die Schüler in vorgefertigte Kategorien, wie Migrationshintergrund und sozioökonomische Verhältnisse, einteilen und Projektionen und Erwartungshaltungen an bestimmte Schüler vorwiesen. Eine zirkuläre Entwicklung erweist sich dabei als besonders schwierig, da Schüler auf geringe Erwartungen mit Leistungsabfall und Demotivation reagieren. Diese offenbart die Notwendigkeit, Lehrkräfte für unbewusste Ungleichheitsmechanismen zu sensibilisieren und die Bedeutung von unterstützenden und wertschätzenden Beziehungen zu Schülern und deren Familien zu betonen. Eine solche Perspektive kann Vorurteile abbauen und ein besseres und gerechteres Verständnis für Lebenswelten Schüler entwickeln.

6.2 Tendenzuell-ausgleichende Wechselwirkungen

Während im Vorangegangenen die Erkenntnisse von ungleichheitsfördernden Erscheinungen aufgezeigt wurde, wird hier der Fokus auf die feinen Unterschiede, die eine Aussage über potenzielle Erfolgsaussichten von ausgleichenden Prozessen hindeuten.

6.2.1 Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken

Für mögliche Veränderungsprozesse zeigt sich grundsätzlich – erstmal unabhängig von der Ausnahmesituation eines gesellschaftlichen Ereignisses, wie es die Pandemie war – eine Relevanz in der Entschleunigung von routinierten und tradierten Systemen (siehe Kapitel 6.1.2): „[Das] war schon eine Erleichterung am Anfang. Um einmal kurz runterzukommen und aufzuatmen.“ (FLZIN, 35f.) Auch bedarf es Organisationsqualität und produktive soziale Netzwerke, um im Bildungskontext neue Prozesse zu denken (vgl. SLXIN, 55ff.). Dabei scheint der Leitungscharakter entscheidend zu sein (vgl. ebd.). Eine mögliche Erklärung bietet Staub-Bernasconi (2018) mit ihrer Systemtheorie. Danach schlussfolgert sie über die Notwendigkeit äußerer Einflüsse zur Stabilisierung dysfunktionaler sozialer Systeme. Diese Systeme sind oft nicht in der Lage, sich selbst zu regulieren oder zu stabilisieren und bedürfen daher eine externe Intervention (vgl. ebd. 115ff.). Hier kann abgeleitet werden, dass das System Schule als soziales Lernfeld aufgrund seiner ungleichfördernden Praktiken als dysfunktional in Hinblick auf chancenausgleichende *Bildungsgerechtigkeit* (siehe Kapitel 3.3) gesehen werden kann. In der Logik hätte die pandemische Ausnahmesituation als externer und immenser Einfluss eben diesen Impuls zur korrektiven Regulierung bieten können. Wie und ob ein jeweiliges System dies genutzt hat, ist zweitrangig. Entscheidend ist, dass die Möglichkeit gegeben war.

„Was da so geholfen hat, dass wir als Kollegium auf einmal besser vernetzt waren und uns viel mehr ausgetauscht haben. Nicht nur über Noten, wie bei einer Klassenkonferenz, oder organisatorisches oder technisches. Sondern tatsächlich übers Unterrichten; und die Prozesse dahinter. Wir hatten wöchentliche Meetings, in denen wir uns kleinschrittig über einzelne Methodiken, Beobachtungen, Auffälligkeiten austauschten. Also eine Art von Kontrolle unserer Arbeit. Wir überprüften und nahmen gegebenenfalls Anpassungen vor.“ (KLYIN, 77-84)

Auch kann im Rückschluss hergeleitet werden, dass die Ausnahmesituation einen Anstoß gegeben hat, um die Sichtweise auf Schulfunktionen teilweise anders zu gewichten. Wenn Schule eben nicht mehr in der gewohnten Struktur die Qualifikationsfunktion aufrechterhalten kann, rücken die Sozialisationsfunktion und die jeweiligen Praktiken weiter in Vordergrund: „Aber verständlich, wenn das der einzige soziale Begegnungsort ist. Also deswegen poche ich ja so darauf, dass die Schule eben viel mehr ist als der bloße Vermittler von Lerninhalten.“ (FLZIN, 301ff.) Besonders in der Fokussierung von Ungleichheiten während des Fernunterrichts zeigten sich die Wichtigkeit der sozialen Komponente für einen erfolgreichen Lernprozess: „Sie brauchen auch den sozialen Umgang. Schule ist eben auch ein wichtiger Ort der sozialen Begegnung. Nur im sozialen Geschehen ist wirklich ein Lernzuwachs möglich.“ (KLYIN, 203ff.)

Auch spiegelt sich das in den freiwilligen Angeboten wider. Wenn das kulturelle und angebotsbasierte Lernen im schulischen Zusammenhang wegfällt, dann wird dessen Relevanz für soziale und kulturelle Vermischungen und Kompetenzen erst sichtbar. Auch hätten die Schüler einen Vorteil in der Fernunterrichtspraxis gezeigt, die solche Angebote wahrgenommen haben (vgl. KLYIN, 269ff.). In der Passungsfrage lässt sich ein Hinweis darauf liefern, dass eine deutlichere Gewichtung der Praktiken in der Sozialisationsfunktion auch zu einer höheren Adaption des formalen Lernens führen. Die Bereitstellung von solchen Angeboten scheint elementar für die ausgleichende Resultate zu sein.

Dies sind auch Programme, die zur Herstellung von *Bildungsgerechtigkeit* beitragen sollen. Dazu gehören eben zum Beispiel kostenlose Bildungsangebote, aber auch Bereitstellung von Ausstattung und Material (siehe Kapitel 3.3). Nach dieser Argumentation könnte die Bereitstellung von technischen Geräten als Bestrebung von *Bildungsgerechtigkeit* seitens der Schule gesehen werden.

„[Die] Schule [hat] dennoch viel geleistet hat. Wir haben Laptops und Tablets verliehen, Nachhilfeangebote eingerichtet und regelmäßige Check-ins mit den Schülern durchgeführt. [...] Unterstützung für sozial benachteiligte Schüler geboten [...]. Durch die Hausaufgabenhilfe zum Beispiel. (KLYIN, 392-397)

Laut der Auswertungen aller Datenquellen kann die Annahme bestätigt werden, dass die mangelnde familiäre Ausstattung von Lernmaterial (vgl. Geis-Thöne 2020, 11) – in Form von technischen Geräten – durch die Pandemie zumindest in der Verfügbarkeit verbessert wurde. Studien untermauern dieses und zeigen, dass neun von zehn Kindern Zugang zu mindestens einem der relevanten Medien während der Fernunterrichtspraxis hatten. Auch das Lernmaterial war gegeben, da dieses entweder von den Lehrkräften digital bereitgestellt wurde oder online verfügbar war (vgl. Geis-Thöne 2020, 9): „Wir hatten zu Beginn keine konkreten Ideen. Haben aber schnell versucht alles Mögliche zu digitalisieren.“ (SLXIN, 214f.) Das könnte auf die Minderung von der *digitalen Ungleichheit* (siehe Kapitel 3.4) während der Fernunterrichtspraxis hindeuten.

Auch im Hinblick auf den Einsatz von digitalem Material war die Fernunterrichtspraxis laut den Lehrkräften ein Vorteil (vgl. FLZIN, 81-86). Sie ermöglichte die erweiterte Perspektive von Lehrkräften, sich mit digitalen Medien im Unterrichtsgeschehen auseinanderzusetzen (vgl. SLXIN, 307-310). „Dabei kann man Lehrinhalte und didaktische Methoden nicht einfach eins zu eins übernehmen. Sie müssen ständig angepasst werden.“ (FLZIN, 197ff.) Auch nach der Pandemie scheinen Lehrkräfte nicht nur für sich sondern auch für die Gestaltung eines Unterrichts vermehrt digitale Inhalte einzubauen.

„Ich nutze bewusst noch heute im Unterricht KI und andere digitale Medien ein, um ihnen den kritischen Umgang damit erleben zu lassen. Das Ignorieren führt zu nichts.“ (FLZIN, 341f.)

Auch die anfänglich beschriebene Ablehnung von Digitalität und Medien im Schulgeschehen scheint teilweise abgebaut worden zu sein (vgl. SLXIN, 188-195) – auch selbst wenn die Nutzung nicht von allen geteilt wird. Es geht um eine Haltung der Bereitschaft, die ersichtlich wird.

„Aber es zeigt sich, dass wir mit neuen Formen arbeiten müssen. Eben nicht nur die Frage, ob etwas digitalisiert wird und es dann digital anstatt analog vermittelt wird, sondern vielmehr die feinen Nuancen des Wies. Also wie kann ich die Inhalte an die Schüler bringen. [...] Ich in meiner Funktion bekomme die Lerninhalte und muss mich fragen, wie kann ich sie an die Schüler tragen, sodass sie erfolgreich im System bestehen. Und nur durch das Wie kann ich einen Ausgleich schaffen, sodass alle dieselbe Chance haben, diese Inhalte sich auf die verschiedenste Weise anzueignen.“ (FLZIN, 252-262)

Aus der Konfrontation mit der pandemischen Ausgangslage und dem Denken neuer Formen, lassen sich Kompetenzerweiterungen bei einigen Lehrkräften feststellen. „Reflexion ist eine hohe Tugend für den Lehrerberuf. Damit kann mich sich selbst immer wieder in Frage stellen. Passen meine Lernangebote überhaupt zu der Gegebenheit.“ (FLZIN, 190ff.) Auch zeigt sich bei Lehrkräften, die sich auf neue Methoden einließen, eine höhere Verständnisbereitschaft für die Situation von Schülern.

„Ich habe einfach weitergemacht, in der Hoffnung, dass ich sie bekomme. Der Vorteil war, dass die flexible Zeiteinteilung im Fernunterricht mal die Lerngewohnheiten der Schüler geändert hat. So oder so mussten sie alle am Anfang sich auf etwas neues Einstellen und dann für sich erschließen, ob sie damit klarkommen oder eher nicht.“ (KLYIN, 370-374)

Dies resultiert zwar aus der unfreiwilligen Handlungsbeschränkung für Unterrichtsplanung im ersten Lockdown (vgl. FLZIN, 77f.), zeigt aber, dass daraus mögliche Synergien entstehen können (vgl. SLXIN, 85-88). „Ich musste viel kreativer werden, um den Unterricht interessant und interaktiv zu gestalten.“ (KLYIN, 66-70) Es lässt sich zwar keine eindeutige Form für gelingende Unterrichtsgestaltung anhand der Datenquelle erkennen – auch sicherlich bedingt durch die geringe Anzahl der Interviews – aber es zeigen sich Tendenzen für Möglichkeiten. So zeigt sich zum einen die Kreativitätsbereitschaft von Lehrkräften den Lernprozess mit anderen Mitteln, wie ein interaktives Quiz oder ähnliches, zu gestalten (vgl. KLYIN, 66-70) und zum anderen soll auch die vermehrte Nutzung von Projekt- und Gruppenarbeiten ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung gewesen sein (vgl. SLXIN, 481-487; KLYIN, 120). Auch ein Erfolg zeigte sich in der Konzentrierung auf selbstständiges Aneignen von Lerninhalten (vgl. SLXIN, 201f.).

„Also ich glaube schon, dass durch meine Methodik vielleicht meine Schüler nicht im Lernstoff, also im Lernstoff aus schulischer Sicht, weitergekommen sind, als davor das Jahr oder auch jetzt. Aber ich habe die Schüler durch diese alternative

Unterrichtsgestaltung mehr zum Lernen in dem Sinne bekommen. Die Inhalte konnten ja aus ihnen selbst kommen.“ (FLZIN, 8, 227-231)

Das deckt sich auch mit Studien, die zeigen, dass gruppen- und projektbasiertes Lernen in der Schule zu besseren Lernerfolgen führen kann. So wurde zum Beispiel festgestellt, dass Schüler in projektbasierten Lernumgebungen ihre Prüfungen mit einer höheren Erfolgsquote bestehen als Schüler in traditionellen Unterrichtsstrukturen. Eine Besonderheit ergibt sich, da die sozialen Kategorien zwar berücksichtigt wurden, aber keine Ungleichheiten in der Steigerungstendenz erkannt wurde. Zudem gestalteten sich die Lernerfolge nachhaltiger (vgl. Saavedra, 2021). Auch die deutet darauf hin:

„Es gab da ja auch zahlreiche Diskussionen zu und wir haben uns dann darauf geeinigt, Projektarbeiten zu bewerten. Allein schon auf Grund der Technik. Das waren dann immer etwas größere Dinge, die die Schüler zu Hause machen konnten [...]. So hatten wir das Gefühl allen eine Chance geben zu können. Dazu muss ich aber sagen, dass das [...] zu einer Leistungssteigerung [führte]. Von fast allen Schülern.“ (SLXIN, 481-487)

Auch nimmt hier das sozial-interaktive Lerngeschehen eine Relevanz ein. Zwar kann wissenschaftlich als auch praxisbasiert das kooperative Lernen als Methode nicht eindeutig als erfolgreiches Modell verzeichnet werden, dennoch gibt es genug evidenzbasierte Berichte des Lernzuwachses (vgl. Kuhn 2022). „Deswegen setze ich auch so auf das Miteinander und auf die Gruppenarbeiten.“ (KLYIN, 206f.) Gruppenbasierten Unterrichten kann unterschiedliche Kompetenzen stärken. Es begünstigt sowohl das formale Lernen und fördert die sozialen Fähigkeiten. Dennoch bedarf es einer guten Strukturierung seitens der Lehrkräfte (vgl. Kuhn 2022).

„Ich habe dann versucht immer mit didaktischen Fragen, die zur Diskussion anregen und zum aktuellen Geschehen beitragen, zu beginnen. Ich habe [...] Debattenkultur angewendet. Es ging immer darum Perspektiven und Positionen [...] zu recherchieren und das dann zu präsentieren. Damit konnten sie zum einen das Wissen um eine Sache sich aneignen [...] und dann in eine soziale Aushandlung gehen. Corona war ja ohnehin eine Zeit der sozialen Aushandlung. Das hat dann geholfen, die Schüler in ihrer individuellen, aber auch kollektiven Situation zu erfassen.“ (FLZIN, 213-219)

Auch wenn die Berichte von einzelnen Schülern in der Passungsfrage auf das jeweilige Unterrichtsmodell in Form von Gruppenarbeit unterschieden (vgl. KLYIN, 192-197), so kann dennoch zusammengefasst werden, dass die pandemiebedingte Ausnahmezeit eine Möglichkeit darstellte, etablierte Bildungssysteme zu entschleunigen und neu zu denken. Dies führte zu einer intensiveren Nutzung digitaler Technologien und zu einer besseren Zusammenarbeit unter Lehrkräften, was kreative Unterrichtsformen förderte, die zu einer höheren Passung führt. Auch lässt sich in der Ausstattungsfrage ein Ausgleich erkennen. Besonders rücken die sozialen Funktionen der Schule stärker in den Vordergrund, und projekt- sowie gruppenbasiertes Lernen erweisen sich als besonders

effektiv. Insgesamt konnte die pandemische Ausnahmesituation flexiblere Unterrichtspraktiken zulassen und liefert wertvolle Ansätze für eine chancengerechte Bildung, denn „Unterrichten muss als Angebot gesehen werden. Daher ist es wichtig, wie es sich um die Nachfrage verhält.“ (FLZIN, 205-209)

6.2.2 Gruppenverteilungen

Aus der obigen Herleitung geht einher, dass die soziale Interaktion im schulischen Kontext sich teilweise über die digitalen Medien niedrighschwelliger gestaltete. „Der digitale Kontakt ist eben leichter als das Überwinden eines sozialen persönlichen Gespräches. Das war definitiv ein positiver Nebeneffekt [...]“ (SLXIN, 250f.) Addiert zu der Fokussierung auf Gruppenarbeiten lassen sich Aussagen zu Verteilungsstrukturen und -prozessen von Schülern einer Klasse ableiten. Über die digitalen Plattformen haben die Schüler die Möglichkeit gehabt, sich im Lernen anders zu verteilen als in dem physischen Klassenraum. Durch die Gruppenfunktion bei digitalen Konferenzplattformen zum Beispiel traten die Schüler in unterschiedlichen Konstellationen in Lernkontakt.#

„Das hatte sogar den Vorteil, dass nicht immer dieselben in einer Gruppe zum Arbeiten oder Austauschen waren. Sonst ist man ja an den begrenzten Raum gebunden und [...] der Sitzordnung. Im digitalen Raum war man eben buchstäblich mobiler.“ (KLYIN, 112-115)

Dies lässt sich auch anhand einer stärkeren Klassengemeinschaft nach der Pandemie bemessen (vgl. FLZIN, 303-307).

„[Eine] Klassengemeinschaft wächst ja zusammen [...] lebt natürlich von Interaktion und Kommunikation. Dadurch entsteht ja auch eine gewisse Ordnung. Diese Ordnung wurde zumindest in meiner Klasse etwas umgeordnet [...]. (SLXIN, 245-248)

Ein Erklärungsmodell könnte der Solidaritätsgedanke sein, welcher folgelogisch entstünde, wenn Schüler aufgrund derselben Ausgangslage, sich mit gleichen Problemen konfrontiert sehen müssen und in denen identifizieren können (vgl. KLYIN, 370-375). Auch eine gewisse Anonymität und fehlende Cliquenbildung scheinen Einfluss gehabt zu haben (SLXIN, 233-242). Interessant scheinen diese Aussagen, wenn das Verhaltensschema von Peers eingebracht wird.

„Schüler aus akademischen Oberklassenmilieus [haben] eine Präferenz für exzellente Bildung und unzweckmäßige Freundschaften, während Schüler aus mittleren Sozialschichten eine aufstiegsorientierte Haltung zur Bildung an den Tag legen und ihre Peergroups als ambivalente Experimentierräume nutzen. Demgegenüber stehen Kinder und Jugendliche aus unter[privilegiert]en Schichten, die entweder Anpassung oder Widerstand gegenüber den schulischen Leistungserwartungen zeigen und oft eine distanzierte Haltung zur Schule in ihren Peergroups pflegen.“ (Krüger et al. 2010, 35f.)

Plausibel scheint diese Auslegungen, wenn die Regeln der Verteilung und Reproduktion von Kapital im *sozialen Raum* angeschaut wird (siehe Kapitel 4.1.1 und

4.1.2). Auch in der Schlussfolgerung, dass in der Präsenzphase die alten Verteilungen sich wieder bemerkbar machten, aber dennoch unterschiede wahrzunehmen waren (vgl. SLXIN, 253ff.), erscheint die Annahme in Anbetracht der kurzen Zeit der Fernunterrichtspraxis logisch. Habituelle Prozesse stehen eben in Abhängigkeit zu Zeit (siehe Kapitel 4.1.3). Daraus lässt sich ableiten, dass auch schulisches Bildungsverhalten und Orientierungen aus unterschiedlichen Kapitalgrößen durch jeweilige Peergruppen ungleichheitsfördernd beeinflusst werden. Dies würde bedeuten, dass die Fernunterrichtspraxis im digitalen Raum zu Minderung solcher Prozesse beigetragen hat. Dies bestätigend kann – trotz der Defizitorientierung (siehe Kapitel 6.1.4) – eine Beobachtung festgehalten werden:

„Es ist wirklich sehr individuell gewesen. [Ich] kann [ieh] dir jetzt nicht sagen, dass Kinder aus besser gestellten Familien oder Kinder mit Migrationshintergrund da besser oder da schlechter waren. Es war viel mehr schwer, einen Unterschied zu erkennen.“ (KLYIN, 273-276)

Somit kann daraus letztendlich eine Reduzierung der sozialen Kategorien festgehalten werden. Denn zusammenfassend lässt sich sagen, dass die digitale Fernunterrichtspraxis die soziale Interaktion zwischen den Schülern teilweise erleichterte und dadurch eine Durchmischung in der Verteilung und Zusammenarbeit erwirkt werden konnte. Die gemeinsame Bewältigung der Herausforderungen förderte Solidarität, die sich positiv auf Peerverhalten unabhängig der Kapitalgröße auswirken kann. Dadurch können auch Zuschreibungsmechanismen in den schulischen Leistungen aus Sicht der Lehrkräfte minimiert werden: „Also meine Bewertungen von Kompetenz oder Nicht-Kompetenz wäre sehr subjektiv und gemessen an Einzelbegegnungen.“ (FLZIN, 175ff.)

6.2.3 Zuwachs von Kompetenzen

Es lassen sich drei positive Tendenzen identifizieren. Zum einen lassen sich Aussagen zur digitalen Kompetenz formulieren. Während zu Beginn der Pandemie gemutmaßt wurde, dass der Lernerfolg in der Einführung des digitalen Fernunterrichts stark von der Ausstattung sowie der Kompetenzen der Schüler im Umgang mit der Technik, die von den sozialen Kategorien begingt werden, abhängen und Schüler mit Zuschreibungen jener Kategorie dadurch schwierigere Bedingungen hätten (vgl. Geis-Thöne 2020, 11), kann aus der vorhandenen Datenquelle dieses nicht bestätigt werden (siehe Kapitel 6.2.2). Es zeigt sich vielmehr, dass die jeweilige angewendete Unterrichtsform auch zum Leistungsabfall und zu Abwehrmechanismen von Schülern mit höherem Kapitalvolumen (vgl. KLYIN, 192-197). Zwar kann auch hier mit einem Einzelfall argumentiert werden, jedoch zeigt sich in der Gesamtbetrachtung, dass die Form des (digitalen) Unterrichts

relevant für einen Kompetenzerwerb ist. Denn im digitalen Umgang scheinen alle Schüler zwar unterschiedliche Interessensfoki zu haben, zeigen aber gleich starke Fähigkeiten auf – besonders in Relation zu den Lehrkräften (vgl. FLZIN, 146).

„[Die] Schüler [haben] den Lehrern den Umgang mit digitalen Tools zum Teil erklärt [~~haben~~]. Das war ziemlich interessant. Der Lehrende, der eigentlich den Lernenden Vorbild für Wissen und Bildung sein soll, muss sich jetzt von dem Schüler Funktionen [...] erklären lassen.“ (ebd. 99-103)

Somit kann gemutmaßt werden, dass zumindest in den Kompetenzen der Schüler die *digitale Ungleichheit* (siehe Kapitel 3.4) während der Fernunterrichtspraxis nicht beobachtet wurde. Die Lehrkräfte sprechen nämlich allgemein allen Schülern digitale Kompetenzen zu, ergänzen jedoch einen Mangel an bewusstem Umgang damit (vgl. SLXIN, 328-332; FLZIN, 123ff.).

„[Wenn] ich jetzt nur die Erfahrungen aus meinen Klassen zu einem zusammenfasse, würde ich sagen, dass definitiv der richtige Umgang zählt. Aber so an Fähigkeiten würde ich sagen, die richtige Recherche von Inhalten im digitalen Onlineraum und dann die Wissensübertragung auf digitale Tools.“ (KLYIN, 159-162)

Zudem ist eine Verschiebung der Haltung zu erkennen. Während sowohl Schule als auch ihre Akteure eine ablehnende Haltung gegenüber digitalen Medien praktizieren (siehe Kapitel 6.1.2) und diese auch auf die Schülerschaft projizieren, lässt sich nach der Pandemie ein verständnisvoller und ganzheitlicher Blick auf die Schülernutzung von Digitalem erkennen, auch hier wenn der „richtige“ Umgang gegeben sei (vgl. SLXIN, 321-326).

„Vor Corona hat niemand von digitalen Kompetenzen gesprochen. Es war ganz klar, dass Digitalität eher etwas ist, was der Schulpraktik stört und die sogar das Lernen behindert. Ich kann mich noch erinnern, wie viele Kollegen früher sprachen. Seit Corona sprechen alle nur noch über eben jene Kompetenzen.“ (FLZIN, 129-133)

Dieser Effekt führt nicht nur zu einer höheren digitalen Kompetenzerweiterung bei vielen Lehrkräften sondern lässt auch Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken in Digitalisierungsprozessen vorantreiben:

„Wir planen, die digitalen Lernmethoden weiter auszubauen und in den regulären Unterricht zu integrieren, um den Schülern eine abwechslungsreiche und zukunftsorientierte Bildung zu bieten, und die digitale Kompetenz zu fördern.“ (KLYIN, 434-436)

Dabei ist die Einstellung der Lehrkräfte wichtig: „Natürlich musst du da als Lehrer authentisch sein. Da [...] musst du Raum zur Lücke lassen. Das steht natürlich im Konflikt mit den Bildungsvorgaben, wo man als Lehrer [...] die nötigen Inhalte wiedergibt.“ (FLZIN, 241ff.)

Aus der digitalen Praxis heraus deuten die Datenquellen auch auf eine Kompetenzsteigerung in der selbstständigen Organisation der Schüler hin. Die digitale und mobile Lebenswelt der Schüler habe während der Fernunterrichtszeit im schulischen Geschehen stattgefunden, dies habe „schon einen Übertragungseffekt [...]. Plötzlich saßen die

Schüler vor ihren Dashboards und haben [digital] ihr schulleben organisiert.“ (SLXIN, 187-195) Selbstständiges Arbeiten in der Fernunterrichtszeit wird je nach befragter Zielgruppe in Studien different eingeschätzt. Während Schüler und Eltern eine negative Bilanz für sich ziehen, können Lehrer – auch aus internationalen Berichten – eine positive Beurteilung über die Zuverlässigkeit des selbstständigen und organisierten Verhaltens abgeben (vgl. Helm et al. 2021a, 294). Diese Kompetenz kann in Form einer Steigerung aus den Aussagen der Interviews abgeleitet und bestätigt werden, wenn es sich um digitale Fernunterrichtspraktiken handelt. Denn Organisation bei den Schülern sei in der heutigen Zeit einhergehend mit Digitalität (vgl. SLXIN, 423).

„Da wurden sie einfach nochmal anders abgeholt, glaube ich. Auf einmal ging es nicht mehr darum, ob sie dieses oder jenes Video gesehen haben, sondern da wurde in der Klasse über Digitale Planer und Erinnerungsapps gesprochen. [...] Aber gleichzeitig interessant, wie fit einige Schüler im Umgang mit mobilen Geräten heutzutage sind.“ (KLYIN, 256-262)

In dem Kompetenzerwerb soll dies zum einen Eigenständigkeit bieten und ermöglicht zugleich für die Schüler eine intensivere Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess (vgl. KLYIN, 238-243). Dadurch nimmt die Lehrkraft weniger die Funktion von Bewertungseinschätzungen wahr, die das Risiko von sozialen Kategorisierungen in der Kompetenzerweiterung mit sich tragen könnten und der Schüler erhält eine höhere Verantwortung für den individuellen Lernerfolg (vgl. Grewenig et al. 2020, 10f.).

„Das ist definitiv eine soziale Frage [...]. Aber auch da ist die Aufgabe der Schule eben nicht zu beanstanden, dass die Eltern ihre Kinder keine Selbstständigkeit beibringen oder vorleben, sondern wie kann die Schule ein Ort sein, indem Kinder Selbstständigkeit und organisatorische Kompetenzen lernen. Das Schulsystem ist [...] so konzipiert, dass die Schüler keine Selbstständigkeit lernen. Das dann der Blick in die Familie gerichtet wird, empfinde ich auch hier als sinnlos. Ich bin der festen Überzeugung, dass die Unterrichtsmethodik ausschlaggebend dafür ist, wie ein Schüler seine Fähigkeiten der Selbstständigkeit entwickelt.“ (FLZIN, 329-337)

Letztlich lassen sich aufgrund von Rückschlüssen Annahmen über die soziale Kompetenz formulieren. Die Sozialisationsfunktion geht nicht nur mit der Konfrontation von gesellschaftlichen Werten und Normen einher, sondern wird im sozialen Geschehen ausgeübt. Die Befunde aus den Interviews lassen darauf schließen, dass eben diese Qualität wieder in den Vordergrund von Schule gerückt ist.

„Ich bin viel in die Aushandlung mit meinen Schülern gegangen. Wollte wissen, was sie brauchen. Also auch meine Schüler haben eben den Unterricht gestaltet. [...] interessanterweise wollten Sie immer den Austausch.“ (FLZIN, 209-205)

Das zeigt sich zum einen an dem digitalen Kommunikationsverhalten der Schüler während der Fernunterrichtszeit und des Lockdowns (vgl. ebd. 299ff.), aber auch in den Verhaltensmustern in der Präsenzzeit: „[Die] soziale Interaktion [hat] gefehlt. Mir fällt es jetzt auf, wie [...] sehnsüchtig die Schüler in eine soziale Aushandlung treten; auch in eine

verbale. Da wird wirklich sich mit Dingen auseinandergesetzt.“ (KLYIN, 330-333) Auch die Aushandlung mit gesellschaftsrelevanten Themen ist gestiegen (vgl. ebd. 348ff.).

Aus der Analyse lassen sich drei positive Tendenzen in dem Kompetenzzuwachs während der Pandemie zusammenfassen. Erstens, die digitale Kompetenz der Schüler konnte ohne die Nutzung von sozialen Kategorien hergeleitet werden. Schüler unterstützten oft sogar Lehrkräfte im Umgang mit Digitalem, was zu einem Bewusstseinswandel und einer verstärkten Integration digitaler Methoden in den Unterricht beitrug. Zudem verbesserte sich selbstständige Organisation der Schüler, da sie ihre digitalen und mobilen Fähigkeiten zur Schulorganisation nutzen konnten. Auch die sozialen Charakteristika können als positive Entwicklung formuliert werden, wenn als Prämisse ein nicht genug gewürdigte Ressource durch das Wegfallen erst an Relevanz gewinnt.

6.2.4 Beziehungsarbeit

In der ganzheitlichen Betrachtung der vorangegangenen Erkenntnisse lässt sich eine Entwicklungstendenz auf die Beziehungen der jeweiligen Akteure festhalten. Es kann ein deutlicher Zuwachs im Austausch der Lehrkräfte vernommen werden (vgl. FLZIN, 184). Dies kann zu einer qualitativen Steigerung von pädagogischen und methodischen Praktiken führen (vgl. KLYIN, 77-84). Auch deuten die Aussagen hin, dass die Ausnahmesituation zum positiven Beitrag auf das Spannungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern hatte: „Ehrlich gesagt war mir das auch egal in dieser besonderen Situation. Ich bin viel in die Aushandlung mit meinen Schülern gegangen. Wollte wissen, was sie brauchen.“ (FLZIN, 205-209) Diese Annahme wird zum einen von der fortwährenden Bestrebung, die Schüler zu erreichen, bestätigt (vgl. KLYIN, 370-375) und zum anderen aufgrund der anhaltenden Investitionen nach der Pandemie, entstandene Lernrückstände aufzuholen, gezeugt (vgl. ZFLZIN, 250f.).

Die Erkenntnis um diese Entwicklung zeigt sich insofern als wichtig für ausgleichende Bildungspraktiken, da Studien zeigen, dass in erfolgreichen und – in der Beschaffenheit bildungsgerechten – Schulen eine Kultur der Wertschätzung und der positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern unerlässlich ist. Dadurch erfahren sich die Schüler nicht nur in persönlichen Sozialisationsprozessen wertschätzend, sondern wirken sich zudem unmittelbar positiv auf die Leistungen aus. „Diese Schulen erkennen die Beziehungsarbeit und die Förderung sozialer Kompetenzen als integralen Bestandteil des Bildungsprozesses an, was letztendlich zu einer effektiveren Bildung beiträgt.“ (Bremm 2021, 67). Auch die intensive und kooperative Beziehungsarbeit und die

Methoden, diese aufrechtzuerhalten (vgl. KLYIN, 320ff.), sind direkter Bestandteil eines erfolgreichen Bildungs- und Sozialisationsortes.

„[Wir] haben versucht, den Kontakt zu den jeweiligen Eltern zu intensivieren, um herauszufinden, wie es den Schülern geht, welchen Bedarf sie haben und wie wir die Eltern in den Lernprozess ihre Kinder unterstützen können. Also wir als Schule in unserer Funktion haben schon viel mehr gemacht [...]. Aber dennoch waren wir nicht innovativ und mutig genug [...]“ (KLYIN, 397-402)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Pandemie den Austausch unter Lehrkräften verbesserte und das Verhältnis zu den Schülern und Eltern stärkte, was zu besseren pädagogischen Praktiken führte. Intensivere Kommunikation und Beziehungsarbeit fördern Kompetenzen und führen zu steigenden Lernkurven und schaffen somit eine neue Schulkultur, die sich positiv auf gerechte Bildung und ausgleichende Prozesse auswirkt.

„Ich als Bildungsträger muss meine Verantwortung wahrnehmen. Wenn die Lehrer anfangen, immer die Ausrede in der Familie zu suchen, dann macht man sich selbst nutzlos. Ich habe die Auffassung, dass die Schule und auch die Lehrer zuerst auf sich schauen müssen. Natürlich im engen Kontakt mit den Eltern. Sodass man kindzentriert arbeiten kann. Wenn ein Schüler in Stoff nicht mitkommt, dann liegt es in erster Linie in der Verantwortung der Schule zu überlegen, warum. Die Antwort kann auch mal die Familie sein. Aber ständig sich aus dieser Verantwortung rauszunehmen, halte ich für ein Fehler.“ (FLZIN, 288-295)

Letztlich zeigt sich aus der Ausnahmesituation eine Sensibilisierung der Lehrkräfte: „[Wir] müssen ~~wir~~ diese Erfahrungen nutzen, um das Bildungssystem weiter zu verbessern und resilienter zu machen. Es wird entscheidend sein, die gewonnenen Erkenntnisse nachhaltig zu integrieren und den Fokus auf die Unterstützung aller Schüler zu legen. Dafür bedarf es aber eine tatsächliche Auseinandersetzung.“ (KLYIN, 438-442)

7 Schlussbetrachtung

Die Schließung der Schulen in der pandemischen Folge und die Umstellung auf die Fernunterrichtspraxis zwang das Bildungswesen, sich auf neue Formen einzustellen. Diese bleiben in den Auswirkungen auf Schüler, Lehrkräfte und das gesamte Bildungssystem nicht unwesentlich. Die Diskussion nach der *sozialen Ungleichheit*, die seit den 1960er und 1970er Jahren intensiv geführt wird, blieb nicht unberührt, da die Umstellung sowohl Chancen zur Verringerung von Ungleichheiten durch besseren Zugang zu digitalen Ressourcen böte als auch neue Herausforderungen durch technische und infrastrukturelle Defizite mit sich brächte. Allgemein stellte die Pandemie eine strukturelle Zäsur im Bildungssystem dar, die neue Fragen zur *Bildungsungleichheiten* aufwarfen (siehe Kapitel 1.2). Denn Bildung, als eine fundamentale Dimension *sozialer Ungleichheit* ermöglicht den Zugang zu Qualifikationen und Chancen zur Lebensverwirklichung. Sie umfasst nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Entwicklung von

Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Brake/Büchner 2012, 39). Sie stellt somit eine zentrale Ressource in modernen, demokratischen Gesellschaften dar und bedingt die soziale und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Becker 2004, 165).

Da die *soziale Ungleichheit* sich durch die ungleiche Verteilung von wertvollen Ressourcen innerhalb einer Gesellschaft identifizieren lässt (vgl. Hradil 2001, 28f.), lassen sich die Bildungsfragen in der Entstehung und Reproduktion dort einreihen. Daraus resultieren in der Ungleichheitsdebatte verschiedene Begrifflichkeiten, die allesamt nicht eindeutig definiert sind (siehe Kapitel 3.1 bis 3.3). Dabei zeigt sich in den theoretischen und empirischen Erkenntnissen, dass *Bildungsungleichheit* eng mit der familiären Herkunft, dem Geschlecht und der ethnischen Zugehörigkeit verbunden ist (vgl. Brake/Büchner 2012, 39f.). Das Bildungssystem tendiert dazu, diese Ungleichheiten zu reproduzieren, anstatt sie zu beseitigen. Die daraus ableitende Forderung zu *Chancengleichheit* im Bildungsbereich bedeutet, dass alle Kinder unabhängig von einer sozialen Kategorie die gleichen Bildungschancen haben sollten (vgl. Müller/Mayer 1976a, 26f.). Da diese Forderungen nur schwer zu realisieren sind, zielt die *Bildungsgerechtigkeit* danach, durch gezielte Förderungsmaßnahmen soziale Ungleichheiten auszugleichen (vgl. Hopf/Edelstein 2018). Die vorliegende Arbeit erweitert den Ungleichheitsvermerk um die *digitale Ungleichheit* und präsentiert sie, als weiteres Instrument der *sozialen Ungleichheit* dar, wodurch sie sich insgesamt als ein vielschichtiges Phänomen präsentiert, das durch strukturelle Bedingungen aufrechterhalten wird. Daher schuf die Fernunterrichtspraxis, mit neuen Kalibrierungen und Bedingungen, die Gelegenheit, bisherige Erkenntnisse zur *sozialen Ungleichheit* zu erweitern beziehungsweise zu hinterfragen und die Debatte darüber zu intensivieren.

Drei zentrale Fragen prägen die Bildungssoziologie: Prozesse der Sozialisation und soziale Bedingungen, Wechselwirkungen zwischen Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung sowie das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und *sozialer Ungleichheit* (vgl. Brake/Büchner 2012, 84). Für das soziologisch-theoretische Fundament wurde Boudons Ansatz der Herkunftseffekte (siehe Kapitel 4) bedacht. Es unterscheidet zwischen *primären* (familiären) und *sekundären* (schulischen) *Herkunftseffekten*. *Primäre Effekte* beziehen sich auf die ungleichen schulischen Leistungen aufgrund sozialer Herkunft, während *sekundäre Effekte* die Bildungsentscheidungen betreffen, die Familien aufgrund ihrer sozialen Position treffen. Jedoch wurde Bourdieus Konzept des sozialen Raums und der Kapitalarten präferiert (siehe Kapitel 4.1). Sein Konzept des *sozialen Raums* (siehe Kapitel 4.1.1) und der Kapitalarten, *ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital*, (siehe Kapitel 4.1.2) bietet eine umfassendere Erklärung für Bildungsungleichheiten. Der

Habitus (siehe Kapitel 4.1.3), als System dauerhafter Dispositionen, entsteht durch die soziale Position im *sozialen Raum* und beeinflusst Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Schölper 2008, 17). Dieser strukturiert und reproduziert *soziale Ungleichheiten*, besonders im Bildungssystem. Dieses System findet sich als Institution Schule in der Lebenswelt wieder und begünstigt in ihrer Struktur die Reproduktion *sozialer Ungleichheiten*. Ihre Funktionen umfassen Qualifikation, Sozialisation, Selektion und Legitimation (vgl. Fend 2008, 50ff.). Die spezifischen Schulkulturen (vgl. Kramer/Helsper 2010, 121) entwickeln symbolische Formen und Praktiken, die soziale Unterschiede verstärken können. Trotz der theoretischen Beständigkeit des Schulsystems bieten Ausnahmesituationen wie die Corona-Pandemie die Möglichkeit, neue Erkenntnisse über *soziale Ungleichheiten* im Bildungskontext zu gewinnen.

Daher setzte die Forschungsarbeit den Fokus auf die Problematiken und Chancen der alternativen pandemischen Schul- und Unterrichtsformen und konnte erkenntnisorientierte Frage formulieren: "Wie beeinflusste die Nutzung des Fernunterrichts während der Lockdown-Zeit die soziale Ungleichheit im Bildungskontext Schule und welche Wechselwirkungen und Spannungsverhältnisse können identifiziert werden?" Anhand von Leitfadeninterviews sollten Lehrkräfte befragt werden, die ihre Einschätzungen und Beobachtungen als Informationsgut zur Verfügung stellten. Die Auswertung in Form von inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sollte im breiten Spektrum Erkenntnisse über ungleichheitsfördernde und ausgleichende Phänomene aus der Zeit liefern (siehe Kapitel 6).

Die Ergebnisse deckten unter anderem einige Probleme im Bildungssystem auf; zum einen im Bereich der technischen Ausstattung. Viele Schüler hatten nicht die notwendigen Geräte für den Fernunterricht, was durch beengte Wohnverhältnisse noch verstärkt wurde. Obwohl Schulen versuchten, Geräte bereitzustellen, blieb die Ausstattung oft unzureichend. Zudem nahmen Lehrkräfte die Situation häufig pessimistischer wahr, was zu einer kausalen Verkettung von Problemen nach sich zog. Zudem wurden strukturelle Probleme in den Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken sichtbar. Die traditionellen Prozesse der Schulen behinderten die schnelle Umstellung auf digitalen Fernunterricht. Lehrkräfte hatten Schwierigkeiten, ihre Lehrmethoden ins Digitale zu übertragen, und Schulen mit weniger Ressourcen hatten besonders große Probleme. Schulen mit mehr sozialem und ökonomischem Kapital konnten den Fernunterricht hingegen besser umsetzen. Auch zeigen sich Erkenntnisse im familiären Kontext. Die Unterstützung der Eltern war entscheidend, aber oft durch deren soziale und berufliche Situation eingeschränkt. Ebenso zweifelten Lehrkräfte an der Fähigkeit und Bereitschaft der Eltern, ihre

Kinder zu unterstützen, was zu Spannungen führte. Somit machten Schüler unterschiedliche Erfahrungen, abhängig von ihrem häuslichen Umfeld. Auch die Lehrkräfte selbst standen vor großen Herausforderungen. Sie fühlten sich oft von politischen Entscheidungsträgern im Stich gelassen und waren emotional stark belastet. Dies führte teilweise zu resigniertem Verhalten und förderte Ungleichheiten. Die defizitorientierte Sichtweise vieler Lehrkräfte beeinflusste ihre Erwartungen an die Schüler negativ, was zu einer Abwärtsspirale von Leistungsabfall und Demotivation führte.

Trotz der Herausforderungen zeigen sich auch neue Chancen für ausgleichende und positive Wechselwirkungen. Schulen zeigten durch die Zeit des Fernunterrichts eine höhere Bereitschaft, um kreative und innovative Unterrichtsformen zu denken und zu entwickeln. Dabei rückte die soziale Funktion der Schule stärker in den Vordergrund. Also Relevanz wurde deutlich, dass projekt- und gruppenbasiertes Lernen besonders effektiv ist, um einen Lernzuwachs zu fördern und die Schüler stärker zu engagieren. Auch hatte die digitale Fernunterrichtspraxis in der Analyse eine begünstigende Funktion von sozialer Interaktion zwischen den Schülern, da die digitalen Plattformen neue Formen der Zusammenarbeit ermöglichten. Durch die virtuellen Gruppen konnte eine stärkere Durchmischung und Zusammenarbeit erreicht werden als in der Präsenzzeit. Diese neu entstandenen Verteilungsstrukturen trugen dazu bei, bestehende soziale Kategorien und Zuschreibungen zu reduzieren. Ein weiterer positiver Aspekt war die Verbesserung der digitalen Kompetenz sowohl bei Schülern als auch bei Lehrkräften. Zusätzlich zwang die Herausforderung des Fernunterrichts viele Lehrkräfte, sich intensiver mit digitalen Medien auseinanderzusetzen und neue Lehrmethoden zu entwickeln. Dies führte zu einer besseren Integration digitaler Technologien in den Unterricht, die auch nach der Pandemie weitergeführt werden kann. Zudem zeigte sich ein Zuwachs an selbstständiger Organisation und Eigenverantwortung bei den Schülern. Die Notwendigkeit, ihren Lernprozess eigenständig zu gestalten, förderte wichtige Kompetenzen, die auch langfristig von Nutzen sein werden. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass eine flexiblere und kreativere Unterrichtsgestaltung möglich ist und zu einer chancenausgleichenden Bildung beitragen kann. Die verstärkte Zusammenarbeit und der intensivere Austausch unter Lehrkräften sowie die verbesserte Beziehungsarbeit mit den Schülern und deren Eltern trugen ebenfalls zu positiven Effekten bei. Diese Entwicklungen können eine neue Schulkultur schaffen, die sich positiv auf die *Bildungsgerechtigkeit* und die Förderung aller Schüler auswirkt. Insgesamt bietet die pandemiebedingte Ausnahmesituation wertvolle Ansätze, die zukünftig für ein gerechtes Bildungssystem verfolgt werden muss.

Schlussendlich bieten die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der pandemischen Fernunterrichtszeit wertvolle Ansatzpunkte für die zukünftige Gestaltung des Bildungssystems. Es ist entscheidend, die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften und Schülern weiter zu fördern und die digitale Infrastruktur an Schulen auszubauen. Ein verstärkter Fokus auf kreative und interaktive Unterrichtsformen kann dazu beitragen, die Lernprozesse interessanter und effektiver zu gestalten. Zudem sollte die Bedeutung der sozialen Interaktionen und der Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schülern stärker betont werden. Schulen müssen als soziale Räume verstanden werden, in denen neben der reinen Wissensvermittlung auch soziale und emotionale Kompetenzen gefördert werden. Um die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern, sind gezielte Maßnahmen notwendig, die benachteiligte Schüler unterstützen. Dazu gehören nicht nur technische Ausstattungen, sondern auch außerschulische Angebote und individuelle Förderprogramme. Eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien kann dazu beitragen, die Bildungs- und Lernbedingungen der Schüler zu verbessern. Zwar räumt die vorliegende Arbeit ein, dass in der Aussagekraft die Anzahl der qualitativen Interviews zu wenige waren. Auch erwies es sich schwer, den Erkenntnisgewinn zu begrenzen. Jedoch zeigte sich in der Auseinandersetzung eine weitere Forschungslücke, die komplettierend zu der vorliegenden Arbeit wirken könnte, jedoch aufgrund des Ausmaßes nicht berücksichtigt wurde. Insgesamt zeigt aber die Forschungsarbeit, dass Krisensituationen, wie die Corona-Pandemie auch Chancen für positive Veränderungen im Bildungssystem bieten können. Diese Chancen gilt es zu nutzen, um langfristig eine gerechtere und inklusivere Bildung für alle Schüler zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Köln: BLK. Ergebnisse des Forum Bildung (1). Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf (Zugriff: 04.11.2023)
- Barakos, E. & Plöger, S. (2022): Wissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Ansprüche an Sprachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen zu Pandemiezeit. In: Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (Hrsg.): Lockdown, Homeschooling und Social Distancing - der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 81-105.
- Saavedra, A. (2021): New Research Explores the Impact of PBL. Online unter: <https://www.edutopia.org/article/new-research-makes-powerful-case-pbl/> (Zugriff: 12.05.2024)
- Becker, B. (2020): Homeschooling. Warum digitaler Unterricht in der Corona-Krise unfair ist. Online unter: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/warum-digitaler-unterricht-in-der-corona-krise-unfair-ist> (Zugriff: 13.08.2023)
- Becker, R. (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhaft er Bildungsungleichheiten. In Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 89-150.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In Becker, B. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, 161-193.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker, B. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, 9-40.

- Berkemeyer, N. & Meißner, S. (2017): Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule. In Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS, 229-253
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.. Henry-Huthmacher, C. & Borchard, M. (Hrsg.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In Bourdieu, P., Boltanski, L., de Saint Martin, M. & Maldidier, P. (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 169-226.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, 49-75. In Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn, 217-231.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In Dölling, I. & Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 153-216.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In von Steinbrücke, M. (Hrsg.). Hamburg: VSA- Verlag (unveränderter Nachdruck der ersten Auflage 1992).

- Bourdieu, P. (2018). Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie: Vol. 2. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.): "Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, 202-215.
- Bremm, N. (2021): Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. Praxis Forschung Lehrer*innenBildung: PFLB: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (1), 54-70.
- Burzan, N. (2007): Soziale Ungleichheit. Einführung in die zentralen Theorien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Dierckx, H., Miethe, I., & Soremski, R. (2017): Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In: Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS, 161-193.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011): Soziökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS, 193-208.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden: VS, 13-33.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick. In Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F. et al. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Münster, New York: Waxmann, 7-31.

- Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2020): Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. *Schulmanagement*, 51 (3), 28-31.
- Fend, H (1981): *Theorie der Schule*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020): "Langsam vermissen wir die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. In Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.): "Langsam vermissen wir die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, 9-36.
- Flick, U. (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2013): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (2022): Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen: Eine Einführung in den Band. In: Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (Hrsg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing - der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 9-28.
- Geißler, R. (2014): *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/sozialer-wandel-in-deutschland-324/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen/> (Zugriff: 04.11.2023)
- Geißler, R. (1994): *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland*. 2., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Enke.
- Geißler, R. (2011): *Zur Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Geis-Thöne, Wido (2020): *Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung*. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels

(SOEP), IW-Report, Nr. 15. Köln. Online unter: [https://www.iwkoeln.de/studien/widogeis-thoene-ein-teil-der-kinder-braucht-mehr-unterstuetzung.html#:~:text=In%20der%20Corona%2DKrise%20hat,oekonomischen%20Panels%20\(SOEP\)%20zeigt](https://www.iwkoeln.de/studien/widogeis-thoene-ein-teil-der-kinder-braucht-mehr-unterstuetzung.html#:~:text=In%20der%20Corona%2DKrise%20hat,oekonomischen%20Panels%20(SOEP)%20zeigt) (Zugriff: 01.08.2023)

Geis-Thöne, Wido (2020): Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozioökonomischen Panels. Online unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-ein-teil-der-kinder-braucht-mehr-unterstuetzung.html> (Zugriff: 02.05.2024)

Georg, W. (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK.

Grewenig, E., Lorgetporer, P., Werner, K., Wößmann, L. & L. Zierow (2020): COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. IZA, Institute of Labor Economics DP, (13820).

Hartmann, B. (2014): Unterhaltsansprüche und deren Wirklichkeit: Wie groß ist das Problem nicht gezahlten Kindesunterhalts? Berlin: DIW.

Staub-Bernasconi, Silvia. (2018): „Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität“ 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe). Opladen, Toronto, Leverkusen: Barbara Budrich.

Hartmann, M. (2005): Die Geheimnisse des Erfolgs - oder: Wie wird man Elite? BdWiStudienheft, (3), 45–47

Helferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021a): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 237-311.

Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021b): Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. &

Racherbäumer, K. (Hrsg.): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt? Münster, New York: Waxmann, 59-81.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg. (1), 63-80.

Helsper, W., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2014): Schülerhabitus und Schulkultur - Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In Bauer, U., Bolder, A., Bremer, A., Dobischat, R. & Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: VS, 311-333.

Hillmert, S. (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. in Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. akt. Auflage. Wiesbaden: VS, 79-102.

Hopf, W. (2010): Freiheit - Leistung - Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim, München: Juventa

Hopf, W. (2017): Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS, 23-38.

Hopf, W. & Edelstein, B. (2018): Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174634/chancengleichheit-zwischen-anspruch-und-wirklichkeit/> (Zugriff: 07.01.2024)

Hovestadt, G. & Eggers, N. (2007): Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule: Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Hradil, S. (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS.

- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 6. Auflage Weinheim, Basel: Beltz.
- Jungblick, M. (2020): Rückblick 2020: Chronologie eines Schuljahrs in der Coronakrise. Online unter: <https://www.deutschlandfunk.de/rueckblick-2020-chronologie-eines-schuljahrs-in-der-100.html> (Zugriff: 28.10.2023)
- Kaya, Y. (2021): Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie - Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem. In Deichmann, C. & Partetzke, M. (Hrsg.): Demokratie im Stresstest Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS, 265-283.
- Kayali, F., Brandhofer, G., Ebner, M., Luckner, N., Schön, S. & Trültzsch-Wijnen, C. (2021): Distance Learning 2020 - Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> (Zugriff: 13.11.2023)
- Klundt, M. (2008): Von der sozialen zur Generationengerechtigkeit? Polarisierende Lebenslagen und ihre Deutung in Wissenschaft, Politik und Medien. Wiesbaden: VS.
- Krais, B. (2014): Bildungssoziologie. In Die Deutsche Schule. 106 (3). S. 264-290
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS, 102-125.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“. Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35 (4), 344-359.
- Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Campus Verlag
- Krüger, H.-H., Deppe, U. & Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In Krüger, H.-

H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (Hrsg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen, Toronto, Leverkusen: Budrich, 31-51.

Kultusministerkonferenz (2019): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Zugriff: 14.12.2023)

Lorenz, J., Ike, I., Dammann, L. M., Becker, D., Säfken, B. & Silbersdorff, A. (2023): Erwartete Schulprobleme als Folge der Corona-Schulschließungen im Frühjahr 2020 - Empirische Evidenz zur Bedeutung familialer Ressourcen mittels nichtlinearer Modellierung. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (26), 403-441.

Lundgreen, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In Benner, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (42), 140-165.

Maaz, K. & Baumert, J. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS 69-101.

Marx, K. (1972/1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In Marx-Engels Werke, Band 8. Berlin: Dietz, 111-207.

Merten, R. (2005): Bildung und soziale Ungleichheiten. Oder: „... die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“. In Spies, A. & Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1. Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 110-129.

Meulemann, H. (2004): Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In Berger, P. A. & Schmidt, V. H. (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit. Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS, 115-136.

- Müller, W. & Mayer, K. U. (1976b): Chancengleichheit durch Bildung? Stuttgart: Klett Verlag.
- Müller, W., & Mayer, K. U. (1976a). Soziale Ungleichheit und Prozesse der Statuszuweisung. In Lepsius, M. R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags. Stuttgart: Ferdinand Enke, 243-257.
- Nath, A. (2003): Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur - In: Zeitschrift für Pädagogik (49), 8-25
- Nold, D. (2010). Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus (Statistisches Bundesamt). Wirtschaft und Statistik (2). 138-149.
- OECD (2016): Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed. Online unter: https://www.oecd.org/en/publications/low-performing-students_9789264250246-en.html (Zugriff: 13.11.2023)
- Pohl, M. (2007): Soziale Ungleichheit im digitalen Zeitalter. Eine Analyse der Internetnutzung in Deutschland. Saarbrücken: VDM.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung" von Schule. In Zeitschrift für Pädagogik 43 (4), 583-596.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Richter, I. (1984): Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens. In Baethge, M. & Nevermann, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Band 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Herausgegeben von Stuttgart: D. Lenzen, 226-243.
- Schölper, D. (2008): Männer und Männlichkeitsforschung – Ein Überblick. Online unter: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/M__nner_und_M__nnlichkeitsforschung/dag_schoelper.pdf (Zugriff: 04.09.2023)

- Schreijäg, J. & Wörnke, B. (2020): Homeschooling: Das Ende der Chancengleichheit. Online unter: <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2020/Homeschooling-Das-Ende-der-Chancengleichheit,chancengleichheit122.html> (Zugriff: 13.11.2023)
- Schuchart, C. & Dunkake, I. (2014): Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. In Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34 (1), 89-107.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumberg, K. Schwippert et al. (Hrsg.): ICILS 2018# Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational. Münster: Waxmann, 301-333.
- Sitter, M. (2017): Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS, 155-175.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009) : Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf, Arbeitspapier. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Statistisches Bundesamt (2020): Ausstattung privater Haushalte mit Internet und Breitbandanschluss im Zeitvergleich. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ausstattung-Gebrauchsgue-ter/Tabellen/zeitvergleich-ausstattung-ikt.html> (Zugriff: 07.01.2024)
- Suderland, M. (2014). Sozialer Raum (espace social). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, 219-225.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007): BELZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- van Ackeren, I., Endberg, M. & Bieber G. (2019): Editorial zum Schwerpunktthema: Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit. DDS – Die Deutsche Schule, 111(4), 375-378.

- van Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen - In: Die Deutsche Schule (112) 2, 245-248.
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, 39-70.
- Walper S., Reim J., Schunke A., Berngruber A. & Alt P. (2021): Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. Kurzbericht. Deutsches Jugendinstitut e.V, Halle. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/2021-05-21_Walper%20et%20al_2021_Die%20Situation%20Jugendlicher%20in%20der%20Coronakrise_1205%20%28003%29.pdf (Zugriff: 28.10.2023)
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19 Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland. Online unter: http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf. (Zugriff: 02.12.2023)
- Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020): Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I. Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. In Journal for educational research online 12 (2), 67-88.
- Zillien, N. (2009): Digitale Ungleichheit: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft, 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Zillien, N. (2013): Digitale Spaltung - Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Internet. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/netzdebatte/171701/digitale-spaltung-reproduktion-sozialer-ungleichheiten-im-internet/> (Zugriff: 04.11.2023)
- Zwiefka, N. (2007): Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet. München: Verlag Reinhard Fischer

Anhang

- **A Leitfaden**
- **B Einverständniserklärung und Datenschutz für die Interviews**
- **C Transkription der befragten Lehrkraft KLYIN**
- **D Transkription der befragten Lehrkraft FLZIN**
- **E Transkription der befragten Lehrkraft SLXIN**
- **F Haupt- und Unterkategorien**
- **G Eidesstattliche Erklärung**

Anhang A

A Leitfaden

Leitfrage	Checkliste	Nachfragen	Steuerungsfragen
Magst du mir erzählen, wie der Unterricht bei euch an der Schule während der Schulschließungen gestaltet wurde und ablief?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fernunterricht ✓ Digitale Endgeräte ✓ Positive/ Negative Erfahrungen ✓ Methodik und Didaktik ✓ Probleme ✓ Chancen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie habt ihr euch organisiert? ➤ Wie verhielt sich das mit der Technik? ➤ Wie war das Unterrichten für dich? ➤ Wie war das mit den Lernmaterialien? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kannst du das konkretisieren? ➤ Kannst du mir dafür ein Beispiel nennen? ➤ Wie war das für dich? ➤ Und was war dann? ➤ Und wie wurde das angenommen?

Leitfrage	Checkliste	Nachfragen	Steuerungsfragen
Welche Auffälligkeiten, Besonderheiten oder Unterschiede konntest du bei deinen Schülerinnen und Schülern erkennen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausstattung ✓ Herkunft ✓ Familiäre Komponente ✓ Belastungen ✓ Chancen ✓ Teilnahme ✓ Erreichbarkeit ✓ Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie spielte da die Familie des Kindes eine Rolle? ➤ Gab es besondere Fähigkeiten? Welche? ➤ Waren Unterschiede in der digitalen Nutzung sichtbar und wie drückten sie sich aus? ➤ Gibt es Auswirkungen, die du heute noch siehst/ merkst? ➤ Welche positiven/ negativen Entwicklungen erkennst du? ➤ Hat sich das mittlerweile wieder geändert? Wie? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie hast du darauf reagiert? ➤ Kannst du mir dafür ein Beispiel geben? ➤ Wie ist dir das aufgefallen? ➤ Woran machst du das fest? ➤ Welche Verbindungen hat das? ➤ Was nimmst du daraus mit?

Anhang A

Leitfrage	Checkliste	Nachfragen	Steuerungsfragen
Wie würdest du die Lernerfolge der Lernenden in dieser Zeit beschreiben und bewerten?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Herkunft ✓ Familiäre Komponente ✓ Noten ✓ Anwesenheit ✓ Teilnahme ✓ Chancen ✓ Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwieweit wurden bestehende Kompetenzlücken verstärkt oder gemildert? ➤ Gibt es einen deutlichen Unterschied in den Bewertungen? Welchen? ➤ Was hat die digitale Kompetenz dazu beigetragen? ➤ Wie hat sich das Verhalten/ Einstellungen verändert? ➤ Hat sich das mittlerweile wieder geändert? Wie? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie hast du das bewertet? ➤ Wie beurteilst du das? ➤ Kannst du mir dafür ein Beispiel geben? ➤ Was bedeutet das für dich? ➤ Siehst du das jetzt anders? ➤ Was hätte noch geholfen?

Leitfrage	Checkliste	Nachfragen	Steuerungsfragen
Wie hat die Schule auf die Schwierigkeiten während des Lockdowns reagiert und auf welcher Art konnte sie ihre Unterstützung zeigen?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausstattung ✓ Organisation, Kultur ✓ Lernhilfe ✓ Neue Methoden Umstrukturierungen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Materialien wurden bereitgestellt? ➤ Wurden neue Strukturen der Unterstützung gegründet? Welche? ➤ Wie bewertest du diese Praktiken? Erfolg/Misserfolg? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was war dazu nötig? ➤ War es leicht/schwierig? ➤ Hat sich dadurch etwas verändert? ➤ Wie bewertest du das? ➤

B Einverständniserklärung und Datenschutz für die Interviews

Einverständniserklärung

Forschungseinrichtung: Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg

Interviewer: Wahagn Ajdinjan

Interviewte Person:

Interviewdatum und Zeit:

Hiermit erkläre ich mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel des Interviews informiert und verstehe, dass ich das Interview jederzeit abbrechen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend vom Interviewer transkribiert wird. Für die wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle persönlichen Angaben entfernt und anonymisiert. Zudem wird mir versichert, dass das Interview in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Auszügen zitiert wird, um sicherzustellen, dass ich auch durch die erzählte Reihenfolge der Ereignisse nicht für Dritte erkennbar werde.

Ort, Datum

Unterschrift

1 **C Transkription der befragten Lehrkraft KLYIN**

2 Verpflichtungen des Forschenden: Aufklärung / Datenschutzverpflichtung / Einverständ-
3 niserklärung / Löschung von Kontaktdaten / Bandtranskription und -löschung

4 Datum der Erhebung: 09.01.2024 Dauer: 41:11 Minuten

5

6 **Interviewer (I)**: Ja, vielen Dank, dass du dir heute die Zeit nimmst. #00:00:05#

7 **KLYIN**: Ja, sehr gerne. #00:00:06#

8 **I**: Wir haben ja in Vorwege gesprochen und du weißt ja, worum es geht. Ich würde den-
9 noch eine kleine Einleitung machen, wenn ich darf. Ich habe es auch vorbereitet, sodass
10 ich sicher gehe, dass die Einleitung nicht zu lang wird. Also wie du weißt, schreibe ich
11 über die Veränderungen und Prozesse an Hamburger Schulen während der Corona
12 Pandemie. Mein Fokus liegt da auf die soziale Ungleichheit; beziehungsweise auf die
13 Ungleichheiten in der Bildung. Ich habe während der Arbeit festgestellt, dass die Ein-
14 schätzungen und Wahrnehmung der Lehrkräfte während der Pandemie nicht genug Ge-
15 hör bekommen haben. Deswegen interessieren mich jetzt euere beziehungsweise deine
16 Beobachtungen, Einordnung, Bewertung von Sachverhalten während der Schulschlie-
17 ßungen und der Einführung von Fernunterricht und alles, was damit zusammenhängt.
18 Vielleicht magst du starten und mir erzählen, wie du die Zeit in Erinnerung hast und wie
19 der Unterricht bei euch an der Schule während Pandemie gestaltet wurde und ablief?
20 #00:01:04#

21 **KLYIN**: Natürlich. Die Zeit von Corona war heftig. Jedenfalls habe ich das so für mich
22 abgespeichert. Auch kürzlich saß ich erst mit einer Freundin, die auch Lehrerin ist und
23 wir haben darüber gesprochen, wie wir diese Zeit eigentlich verdrängt haben; mit den
24 ganzen Vorschriften und den Auflagen und so. #00:01:22#

25 **I**: Also die Auflagen für die Schule, meinst du? #00:01:26#

26 **KLYIN**: Ja und halt so allgemein im alltäglichen Leben. In der Schule ging es auch am
27 Anfang drunter und drüber. Dann die ganzen Aussagen von Politikern bei den öffentli-
28 chen Medien. Wenn ich daran zurückdenke. Richtig geärgert hat mich die Situation, als

Anhang C

29 die erste Phase der Schulschließung begann. Das war totales Neuland für uns alle. Ich
30 glaub niemand war vorbereitet auf die Situation. Als dann als Aussagen und Verspre-
31 chungen getroffen wurden, was die Schule leistet und leisten soll, fragte ich mich schon,
32 ob die hinterm Mond leben. Die Schule war gar nicht auf sowas vorbereitet und ich
33 glaube, ich spreche für alle Kollegen, wenn ich sage, dass wir als Lehrkräfte da allein
34 gelassen wurden von der Politik und dem Kultusministerium. #00:02:15#

35 **I:** Wie war das denn für euch? #00:02:19#

36 **KLYIN:** Sehr ernüchternd. Ja, wirklich. Unser Glück war es am Ende, dass wir ein ziem-
37 lich agiles Kollegium haben, würde ich sagen. Auch haben wir eine gute Schulleitung.
38 Sie packt gerne mit uns an und wir setzen vieles um; gehen auch mit den Schülern in
39 Aushandlung. Ja, keine Ahnung, denken halt gern innovativ und außerhalb der Box. Und
40 wir versuchen halt, die Kinder immer in ihrer Lebensmitte zu verstehen und aufzufangen.
41 Aber als es losging, war bei uns Zurückhaltung und vor allem Verwirrung angesagt.
42 Wahrscheinlich mussten alle Kollegen einmal selbst mit der Situation fertig werden; ich
43 ja auch. Das ist ja das Problem, was ich bis heute beanstande. Es wurde verlangt, dass
44 wir Lehrer einfach weiter machen, als wäre nichts. Aber erstens: Wir waren auch emoti-
45 onal betroffen. Und zweitens: Wie sollen wir weitermachen, wenn man eben nicht wei-
46 termachen kann, da sich die Bedingungen verändert haben. Alles in allem war es am
47 Anfang eine beängstigende und ungewisse Zeit. #00:03:23#

48 **I:** Und wie ging es dann weiter, als die erste Schließung kam? #00:03:27#

49 **KLYIN:** Na ja, viel Wahl hatten wir nach dem ersten Schock nicht. Die Schüler mussten
50 unterrichtet werden und das ging dann halt nur von zuhause aus. Das meinte ich damit,
51 dass wir weitermachen mussten, als wäre nichts. Aber der gesamte Schulapparat war
52 halt einmal auf den Kopf gestellt worden. #00:03:44#

53 **I:** Ja, das glaube ich. Magst du mir erzählen, wie ihr das organisiert habt? #00:03:51#

54 **KLYIN:** Ich würde sagen, wir hatten aber dennoch Glück. Ich glaube, wir waren verhält-
55 nismäßig einer der ersten Schulen, die auf eine digitale Plattform zurückgegriffen haben.
56 Das hatten wir halt unserer Schulleitung zu verdanken und dem Kollegium. Fairerweise
57 muss man aber auch dazu sagen, dass das unter anderem daran lag, dass wir einige
58 Eltern aus der IT-Branche hatten, die uns tatkräftig unterstützt haben. Also die ganzen

Anhang C

59 technischen Sachen; alles installieren und die ganzen Geräte sicher machen. Ich weiß
60 noch, wie froh ich über diesen Umstand war, dass so viele ihre Unterstützung angeboten
61 hatten. [Unverständlichkeit in der Aufnahme] Wir haben einen Crash-Kurs in MS Teams
62 bekommen und unter anderem mit Moodle gearbeitet. #00:04:48#

63 I: Wie war denn der Unterricht für dich? #00:04:53#

64 **KLYIN:** Anders. Ungewohnt und befremdlich. Es war definitiv eine Umstellung. Der di-
65 rekte Kontakt zu Schülern fehlte. Die Interaktion war viel geringer und es war schwierig,
66 die Aufmerksamkeit der Klasse über Bildschirme zu halten. Auch das Feedback war
67 langsamer und weniger direkt. Ich musste viel kreativer werden, um den Unterricht inte-
68 ressant und interaktiv zu gestalten. Zum Beispiel habe ich interaktive Quizze und digitale
69 Whiteboards genutzt, um die Schüler aktiv einzubinden. Ja, der Unterricht wie ich ihn
70 kenne, fand halt nicht statt. Man musste kreativ werden. Größtenteils fand er in Form
71 von Videokonferenzen statt, ergänzt durch Aufgaben, die meine Schüler online bearbei-
72 teten und hochladen konnten. Aber ich glaube, dass haben alle so gemacht, oder?
73 #00:05:57#

74 I: Kann ich gar nicht so genau sagen. Ich glaub es gab auch andere Modelle. #00:06:03#

75 **KLYIN:** Ach so, ja möglich. Jedenfalls mit denen, die ich gesprochen habe, war das der
76 Usus. Also ja, Unterrichten sieht halt anders aus. Aber es ist eine neue Situation und
77 man wächst ja mit den Aufgaben. Ich habe versucht immer optimistisch zu bleiben. Was
78 da so geholfen hat, dass wir als Kollegium auf einmal besser vernetzt waren und uns
79 viel mehr ausgetauscht haben. Nicht nur über Noten, wie bei einer Klassenkonferenz,
80 oder organisatorisches oder technisches. Sondern tatsächlich übers Unterrichten; und
81 die Prozesse dahinter. Wir hatten wöchentliche Meetings, in denen wir uns kleinschrittig
82 über einzelne Methodiken, Beobachtungen, Auffälligkeiten austauschten. Also eine Art
83 von Kontrolle unserer Arbeit. Wir überprüften und nahmen gegebenenfalls Anpassungen
84 vor. #00:07:01#

85 I: Das klingt spannend. Hättest du da mal ein Beispiel für mich. Zum Beispiel über eine
86 mögliche Anpassung. #00:07:09#

87 **KLYIN:** Oh, ja bestimmt. Muss ich kurz darüber nachdenken. Ne, spontan fällt mir jetzt
88 nichts ein. #00:07:22#

Anhang C

89 I: Ist gar nicht schlimm. #00:07:24#

90 **KLYIN:** Vielleicht im Laufe des Gespräches. #00:07:26#

91 I: Nehme ich dankend an. Du erzahltest was über die digitalen Umstellungen. Wie ver-
92 hielt sich das denn damit? #00:07:31#

93 **KLYIN:** Ja, ich sagte bereits, dass wir Unterstützung von den Eltern bekamen. Aber das
94 ist ja nicht alles. Das mit der Technik war wirklich ein zweischneidiges Schwert.
95 #00:07:40#

96 I: Was war denn damit? Magst du bisschen davon berichten? #00:07:43#

97 **KLYIN:** Na ja, einerseits ermöglichte sie den Fernunterricht überhaupt erst, andererseits
98 gab es viele technische Probleme. Wir mussten oft spontan auf technische Probleme
99 reagieren, wie zum Beispiel Ausfälle von Internetverbindungen durch instabile Leitun-
100 gen. Das elendige Thema, dass nicht alle Schüler zuhause die nötige Ausstattung an
101 Computern. Wir haben, wie andere schule sicher auch, versucht, diese Lücken zu fllen,
102 indem wir Laptops und Tablets aus schulischen Beständen verliehen haben. Trotzdem
103 gab es immer wieder Ausfälle und Schwierigkeiten. Ich erinnere mich, dass es auch vor-
104 kam, dass Schüler während einer wichtigen Präsentation aufgrund technischer Prob-
105 leme nicht teilnehmen konnten, was zu Frustrationen führte. Wir haben am Anfang auch
106 eine technische Hotline eingerichtet, um den Schülern und Eltern bei technischen Prob-
107 lemen schnell helfen zu können. Aber das wurde nicht so angenommen Trotz dieser
108 Maßnahmen war es oft schwierig, alle Schüler gleichermaßen zu erreichen. Oh, mir fällt
109 gerade ein, wo wir über die Technik sprechen, was eine gute Sache war. Bevor ich das
110 vergesse, das ist nämlich während dieser Besprechungen passiert. Ich erzählte, wie
111 schade ich das finde, dass wir keine Gruppenarbeiten mehr machen können. ber einen
112 Kollegen erfuhr ich dann über die Funktion. Das hatte sogar den Vorteil, dass nicht immer
113 dieselben in einer Gruppe zum Arbeiten oder Austauschen waren. Sonst ist man ja an
114 den begrenzten Raum gebunden und der Verteilung der Klasse in der Sitzordnung. Im
115 digitalen Raum war man eben buchstäblich mobiler. #00:10:05#

116 I: Interessant. Woran misst du das, wenn ich fragen darf? #00:10:10#

117 **KLYIN:** An dem Umgang miteinander. Man kennt ja die eigene Klasse. Und weiß, wer
118 mit wem sollte, kann und nicht will. Und wenn man dann andere Gruppenkonstellationen

Anhang C

119 sieht, also als wieder Präsenzphase war, dann fragt man sich schon warum. Ich glaube
120 das lag daran. Ich habe nämlich sehr viel auf Gruppenarbeit gesetzt. #00:10:28#

121 I: Verstehe. Gab es weiteres, was für dich unterstützend war? #00:10:31#

122 **KLYIN:** Schwer zu sagen. Sicher. Also das Unterrichtsmaterial war halt ein Thema. Wir
123 mussten viele Materialien digitalisieren, oder überhaupt erstmal auf ihre Anwendbarkeit
124 hin prüfen. Was unterstützend war, dass wir nicht bei null beginnen mussten. Vor der
125 Pandemie hatten wir bereits uns als Schule mit dem Thema der Digitalisierung ausei-
126 nandergesetzt. Dadurch haben sich, hier und da, welche, mit digitalen Ressourcen und
127 Medienpädagogischem auseinandergesetzt. Das war hilfreich. Wir haben uns nämlich
128 gegenseitig unterstützt. Trotzdem war es ein enormer Aufwand, alles bereitzustellen und
129 dafür zu sorgen, dass alle Schüler Zugang zu den Materialien hatten. Oh, besonders
130 schwierig war es bei den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen
131 Fächern. Also überall da, wo oft umfangreiche Texte und Bücher benötigt werden. Wir
132 haben versucht, diese als PDF bereitzustellen, aber nicht alle Schüler konnten diese
133 problemlos nutzen. Was geholfen hat bei sowas, waren die digitalen Lesestunden, die
134 ich eingeführt hatte. So konnte ich wenigstens sichergehen, dass meine Schüler lesen.
135 Auch wenn ich mit meinem Stoff dann langsamer vorankam. #00:12:09#

136 I: Auch so, also hast du dich sozusagen ausprobiert. #00:12:12#

137 **KLYIN:** Ja. Wie gesagt, ich versuchte trotz aller Schwierigkeiten es optimistisch zu se-
138 hen. #00:12:16#

139 I: Und wo sahst du Schwierigkeiten. #00:12:19#

140 **KLYIN:** Puh, da fragst du jetzt. Also ich würde sagen, dass ein großes Problem darin
141 bestand die unterschiedliche Kompetenz meiner Schüler aufzufangen. Also die Zeit war
142 ja gar nicht da. #00:12:28#

143 I: Wie zeichnete sich denn diese Unterschiedlichkeit aus? Und gabs dann auch weitere
144 Auffälligkeiten, irgendwelche Besonderheiten? Oder wo hast du die Unterschiede gese-
145 hen. #00:12:41#

146 **KLYIN:** Es gab deutliche Unterschiede. Einige meiner Schüler kamen sehr gut mit dem
147 Modell zurecht, andere hatten große Schwierigkeiten. Also das ging schon los mit dem

Anhang C

148 Umgang der technischen Sachen. Ich will jetzt nicht mir stereotypen anfangen, aber im
149 Schnitt hätte ich gesagt, dass die Jungs aus der Klasse besser mit der Technik umgehen
150 können als die Mädchen. Also ich glaube jede dritte Ausrede war, ich habe das nicht
151 hinbekommen. Aber da ist ja klar, dass das irgendwann nur noch als Ausrede diene,
152 weswegen ich das nicht habe gelten lassen. Die Mädchen jedenfalls haben einen bes-
153 seren Umgang mit dem Digitalen gezeigt als die Jungs. #00:13:29#

154 **I:** Sprechen wir dann da von einer digitalen Kompetenz? #00:13:32#

155 **KLYIN:** Schwierig zu sagen. Müssten wir vielleicht erstmal klären, was wir damit meinen.
156 #00:13:36#

157 **I:** Was meinst du denn? Was bedeutet für dich die digitale Kompetenz bei Schülern?
158 #00:13:40#

159 **KLYIN:** In dem Falle, wenn ich jetzt nur die Erfahrungen aus meinen Klassen zu einem
160 zusammenfasse, würde ich sagen, dass definitiv der richtige Umgang zählt. Aber so an
161 Fähigkeiten würde ich sagen, die richtige Recherche von Inhalten im digitalen Online-
162 raum und dann die Wissensübertragung auf digitale Tools. Und da muss ich sagen, sah
163 ich meine Schülerinnen weiter vorne. #00:14:00#

164 **I:** Gibt es da auch andere Unterschiede, die du siehst? #00:14:06#

165 **KLYIN:** Also vielleicht nicht bei der digitalen Frage, aber generell spielten die familiären
166 Verhältnisse eine große Rolle. #00:14:11#

167 **I:** Ah, ist das so? Magst du darüber mehr erzählen? #00:14:15#

168 **KLYIN:** Ja was soll ich da großartig dazu sagen. Wir haben einige Schüler, die aus sozial
169 schwachen Verhältnissen kommen und da wurde vieles auf die Probe gestellt. Die, die
170 vorher schon im Unterricht mit ihrer Bestrebung aufgefallen waren, die haben sich weiter
171 angestrengt mitzuhalten, dabeizubleiben. Andere meiner Schüler sind irgendwann ged-
172 danklich abgesprungen. Ich war da auch nicht besonders streng, muss ich sagen; zu-
173 mindest am Anfang bei der ersten Schließung. Zwei meiner Schüler zum Beispiel teilen
174 sich das Zimmer mit mehr als 2 Geschwistern. Die sollen dann fast alle gleichzeitig am
175 Unterricht teilnehmen; nicht machbar. Das beeinträchtigte natürlich die Leistungen von
176 den Beiden erheblich. Schließlich muss ich irgendwas bewerten. Und wenn der eine 50

Anhang C

177 % der Zeit fehlt, weil er [in Anführungsstrichen] technische Schwierigkeiten hat, dann
178 kannst du noch so viel mit ihm reden, und den Bildungsauftrag verfolgen, seine Situation
179 aber kann man gänzlich nachvollziehen. Da bringt es auch nichts, wenn man mit den
180 Eltern spricht. Was will man sagen. Ermöglicht einen größeren und ruhigeren Raum,
181 absurd. Das betrifft aber eben nicht alle; also alle aus leistungsschwachen Familien. Die,
182 die schon vorher engagiert und selbstständig waren, sind viel besser mit der Situation
183 zurechtgekommen, obwohl sie wahrscheinlich aus ähnlichen Gründen die Kamera nicht
184 anmachten. #00:17:03#

185 I: Und welche weiteren Auffälligkeiten in Hinblick auf die familiären Verhältnisse sind dir
186 sonst noch aufgefallen? #00:17:07#

187 **KLYIN:** Wenn ich das einmal kurz klarstellen darf. wenn ich über die familiären Verhält-
188 nisse spreche, meine ich nicht ausschließlich eine Herkunft im Sinne von, ja zum Bei-
189 spiel, Migrationshintergrund. Aber Herkunft ist sehr wichtig. Man kann als Lehrer schon
190 in dem normalen Schulalltag nur einen geringen Teil des Elternhauses auffangen, aber
191 wenn Schule dann nach Hause verlagert wird, sind unsere Möglichkeiten noch geringer.
192 Ich will da noch ein Beispiel geben, wenn ich darf. Ein Schüler aus meiner Klasse hat
193 ähnliche Verhaltensmuster gezeigt, obwohl seine Familie finanziell überhaupt nicht
194 schlecht dasteht. Und auch er hatte einen Leistungsabfall. Dabei war er in der Präsenz-
195 lehre auch nicht der leistungsstärkste. Vielmehr der Auffällige, der die Anführer-Rolle
196 gern übernimmt in der Gruppe und im Unterrichtsgeschehen, weißt du ungefähr, was ich
197 meine. #00:17:56#

198 I: Ja, voll. #00:17:57#

199 **KLYIN:** Genau. Während des Unterrichts im Videochat, war er zwar physisch anwesend,
200 also im digitalen Raum, aber komplett abgeschaltet. Jetzt wo wir wieder in der Präsenz
201 sind, ist er wieder der Alte und auch seine Leistungen haben sich angeglichen. Was will
202 ich mit dem Beispiel sagen: Dass Kinder halt aus wohlhabenderen Familien oft bessere
203 technische Mittel, mehr Unterstützung zu Hause hatten, aber das ist eben nicht alles.
204 Sie brauchen auch den sozialen Umgang. Schule ist eben auch ein Wichter Ort der so-
205 zialen Begegnung. Nur im sozialen Geschehen ist wirklich ein Lernzuwachs möglich.
206 Jedenfalls nach meiner Auffassung. Deswegen setze ich auch so auf das Miteinander
207 und auf die Gruppenarbeiten. #00:18:41#

Anhang C

208 **I:** Dürfte ich da mal nachfragen, um mehr zu erfahren. Wenn er aber eben diesen Bedarf
209 zeigt, und die Lehrkraft das auch sieht, ist es dann nicht die Aufgabe der Schule, ihm
210 das zu ermöglichen? #00:18:52#

211 **KLYIN:** Absolut. Ganz deiner Meinung. Aber wie denn, wenn die Schule zu ist.
212 #00:18:57#

213 **I:** Also korrigier mich bitte, wenn ich falsch bin: Verstehe ich das richtig, das für diesen
214 spezifischen Fall die Praxis des Fernunterrichts ein Problem gewesen ist, obwohl er den
215 sozioökonomischen Hintergrund hätte, um im Unterricht erfolgreicher teilnehmen zu kön-
216 nen. #00:19:09#

217 **KLYIN:** Ja, genau. Dieses Modell ist absolut nichts für ihn gewesen. Er ist da auch keine
218 Ausnahme. Es gibt viele solcher Beispiele aus stufenübergreifenden Klassen. Ich kann
219 dir auch andere Beispiele nennen, die so prägnant in meiner Erinnerung geblieben sind.
220 #00:19:16#

221 **I:** Ja, gerne. #00:19:18#

222 **KLYIN:** Bekanntlich gibt es dieses große Mythos , dass Eltern während der Distanzlehre
223 Lehrer ersetzen mussten. Das stimmt aber aus meiner Sicht nicht. Viele Schüler haben
224 eben keine Unterstützung erhalten, beziehungsweise haben keine Unterstützung erhal-
225 ten können. Das hing stark von der Arbeitsbelastung der Eltern ab. Es gab ja die sys-
226 temrelevanten Berufe als Schlagwort unter anderem. Und Ich erinnere mich an einen
227 Schüler, dessen Eltern beide in der Pflege, also auch im Schichtdienst, arbeiteten und
228 kaum Zeit hatten, ihm bei den Aufgaben zu helfen. Das hat sich stark auf seine schuli-
229 schen Leistungen ausgewirkt. Ich habe da versucht, durch regelmäßige Telefonate mit
230 den Eltern unterstützend einzugreifen und Lösungen zu finden. Wir haben dann für die-
231 sen Schüler und ähnliche Fälle an unserem Standort spezielle Förderangebote durch
232 Hausaufgabenhilfe eingerichtet, um sie zu unterstützen. #00:20:15#

233 **I:** Und woran misst du die unterschiedlichen, wie soll ich sagen, Passungen. Oder anders
234 gefragt, welche Fähigkeiten oder Kompetenzen mussten Schüler mitbringen, damit
235 ebenso ein Leistungsabfall verhindert werden kann, nach deiner Meinung. Sorry, für die
236 verwirrende Frage. War sie verständlich? #00:20:31#

Anhang C

237 **KLYIN:** Ja, definitiv. Also ich würde ganz klar sagen, dass wenn Schüler Selbstorgani-
238 sation und Eigenverantwortung an den Tag legen, dann hat es wunderbar funktioniert.
239 Dadurch konnten sie ihre Aufgaben gut selbstständig bearbeiten und sich ihre Zeit ein-
240 teilen. Das führt vielleicht zu mehr Eigenständigkeit. Und in der Eigenständigkeit, kann
241 man ja erkennen, wo seine Schwächen und wo seine Stärken sind. Vielleicht kennst du
242 das auch. Bei mir im Studium war die Lernkurve immer höher, wenn ich mir eigenständig
243 Sachen erarbeitet habe. Natürlich muss man dann lernen, sich besser zu organisieren,
244 aber dann fruchtet es halt mehr. Ein Mädchen in meiner Klasse entwickelte eine beein-
245 druckende Routine und schaffte es ihre Leistungen während der Distanzlehre zu verbes-
246 sern. Jetzt wo ich aber drüber nachdenke, hat es auch einen anderen Vorteil gehabt.
247 Schließlich hatten die, die eben keine Organisationstalente sind, mehr Unterstützung
248 und vorgegebene Strukturen. Also wahrscheinlich haben die offene Methodik und die
249 Selbstaneignung im eigenen Tempo und in kleinen Arbeitsgruppen eine höhere Gleich-
250 heit im Lernen geschaffen. Also zumindest in den Schließungszeiten. #00:22:48#

251 **I:** Und was denkst du noch darüber? #00:22:52#

252 **KLYIN:** Schwer zu sagen. Es gibt halt die, in dessen Hefte man gerne reinschaut und
253 die, dessen Hefte aus herumfliegenden Blättern bestehen. Um es jetzt mal so auszudrü-
254 cken. #00:22:59#

255 **I:** Und was hat ihnen geholfen, sich dann zu organisieren? #00:23:02#

256 **KLYIN:** Was denke ich geholfen hat, ist dass sie ihre Mobilgeräte nutzen konnten. Sonst
257 sind wir eine handyfreie Zone, aber das galt ja nicht während des Distanzunterrichts. Da
258 wurden sie einfach nochmal anders abgeholt, glaube ich. Auf einmal ging es nicht mehr
259 darum, ob sie dieses oder jenes Video gesehen haben, sondern da wurde in der Klasse
260 über Digitale Planer und Erinnerungssapps gesprochen. Schon etwas witzig. Aber gleich-
261 zeitig interessant, wie fit einige Schüler im Umgang mit mobilen Geräten heutzutage
262 sind. #00:23:45#

263 **I:** Waren denn Unterschiede in der digitalen Nutzung sichtbar und wie drückten sie sich
264 aus? #00:23:49#

265 **KLYIN:** Ja, natürlich gab es Unterschiede. Aber ehrlich gesagt, ist es schwer für mich
266 das zu beurteilen. Wie gesagt, woran mache ich das fest. An dem fünften Mal, wo mir

Anhang C

267 ein Schüler sagt, dass er Probleme beim Zugang hatte. Vielleicht liegt es gar nicht an
268 seinem Können oder seiner nicht vorhandenen Bereitschaft sich das anzueignen, son-
269 dern hat andere Gründe. Also was sichtbar war, dass Schüler, die mal in der Projektwo-
270 che mit digitalen Medien in Berührung gekommen waren oder bei der Schülerzeitung
271 sind, besser zurechtkamen. Sie waren vertrauter mit den Plattformen und Tools, die wir
272 nutzten. Andere mussten erst neu lernen, wie sie navigieren und die Tools für dich nutz-
273 bar machen. Ich kann aber keine Gruppe festmachen. Es ist wirklich sehr individuell
274 gewesen. Hinsichtlich deines Forschungsthemas kann ich dir jetzt nicht sagen, dass Kin-
275 der aus besser gestellten Familien oder Kinder mit Migrationshintergrund da besser oder
276 da schlechter waren. Es war viel mehr schwer, einen Unterschied zu erkennen.
277 #00:24:43#

278 **I:** Gibt es Auswirkungen, die du heute noch merkst? #00:24:45#

279 **KLYIN:** Ein klares Ja. Also das sage ich nicht nur aus meiner Position heraus. Ich nehme
280 mir heraus, für alle Lehrer zu sprechen, dass es deutliche Unterschiede zu vorher zu
281 spüren sind. #00:24:52#

282 **I:** Interessant. Welche denn? #00:24:54#

283 **KLYIN:** Im Verhalten und in dem Wissensstand. Es gibt deutliche Lernrückstände, die
284 wir bis heute versuchen aufzuarbeiten. Nicht nur bei den schulischen Leistungen ist das
285 zu sehen. Viele Schüler, also wirklich viele, wenn schon nicht alle, sind sehr ängstlich
286 geworden. Ich brauche jetzt nur zu sagen, dass eine Klausur ansteht, oder auch nur ein
287 Test, und sie verfallen in Panik. Das haben mir auch die Eltern bestätigt. Eine ganz merk-
288 würdige Entwicklung. Viel vorsichtiger. Sie trauen sich fast schon nichts zu. Und dann
289 noch die alltäglichen Leistungen, die für Unsicherheit sorgen. Dadurch, dass einige den
290 Anschluss verloren haben, brauchen sie intensive Nachhilfe, um wieder aufzuholen.
291 Eine weitere Beobachtung ist auch, dass einige Schüler immer noch Schwierigkeiten
292 haben, sich an den regulären Schulalltag zu gewöhnen. Ich glaube, weil sie sich an
293 die flexibleren und nicht so strengen Strukturen des Fernunterrichts gewöhnt hatten. Also
294 das ist ein großes Feld. Da gibt es so viel Nachholbedarf. #00:27:06#

295 **I:** Erzähl gerne mehr, wenn du möchtest. #00:27:09#

Anhang C

296 **KLYIN:** Ja, es gibt da noch so viele Beispiele. Also der Zuwachs von psychischen Be-
297 lastungen von Schülern. Wirklich, wenn ich darüber nachdenke. Also ich möchte nicht
298 überdramatisieren. Aber wenn ich mal all die Berichte von meinen Kollegen zusammen-
299 sammle, dann haben wir lebensfrohe Kinder in den Fernunterricht verabschiedet und
300 gefühlt zwei Jahre später, Jugendliche wieder begrüßt, die teilweise mit Magersucht,
301 Depressionen, Panikattacken und mit weiteren Belastungen wiedergekommen sind. Bis
302 heute sind wir da dran mit unser Schulpsychologin. #00:27:52#

303 **I:** Also siehst du eher negative Entwicklungen? #00:27:55#

304 **KLYIN:** In Hinblick auf die Folgen der Schulschließungen, mit den wir immer noch zu
305 kämpfen haben, ja definitiv. Aber wie gesagt, ich versuche auch vielen optimistisch zu
306 sehen. #00:28:09#

307 **I:** Hättest du da Beispiele für mich? #00:28:11#

308 **KLYIN:** Ich meine schon, dass viele Schüler und auch viele Kollegen digitale Kompeten-
309 zen erworben haben, die auch nach der Pandemie nützlich sind. Vielleicht, aber nur ganz
310 vielleicht, haben sich schüchterne Schüler, die sich sonst weniger eingebracht haben,
311 während der Distanzlehre mehr beteiligt. Aber das kann ich nicht mit Gewissheit sagen.
312 Ich habe da leider keine genauen Beobachtungen angestellt. Die entstandenen Lern-
313 rückstände übertragen wahrscheinlich meine Wahrnehmung. #00:28:59#

314 **I:** Hat sich das mittlerweile wieder geändert? #00:29:02#

315 **KLYIN:** Es hat sich einiges gebessert, aber die Unterschiede sind noch da. Es wird auch
316 noch eine Weile dauern, bis sich die Situation vollständig normalisiert hat. Es ist wirklich
317 ein zweischneidiges Schwert. Einige Schüler profitieren immer noch von den digitalen
318 Tools, während andere immer noch Schwierigkeiten haben, den Anschluss zu finden.
319 Wir haben jetzt sogenannte Lernpatenschaften eingeführt, bei denen stärkere Schüler
320 schwächere Schüler unterstützen sollen. Zudem haben wir die LEGs [Lernentwicklungsgespräche]
321 verlängert, damit wir mehr Zeit haben, um mit den Eltern in den intensiven
322 Austausch zu treten. #00:29:43#

323 **I:** Du hast ja bereits beschrieben, wie so die Lernerfolge sich entwickelt haben. Hast du
324 denn Besonderheiten bei dem Lernprozess beobachten können? #00:29:50#

Anhang C

325 **KLYIN:** Wie meinst du das? #00:29:52#

326 **I:** Also Auffälligkeiten oder Besonderheiten, die vielleicht das Lernen unter den Umstän-
327 den begünstigt haben; oder halt gemindert haben? #00:29:59#

328 **KLYIN:** Oh, da müsste ich mal drüber nachdenken. Also ja, eigenständiges Lernen, das
329 meinte ich ja bereits. Also so spontan fallen mir keine Besonderheiten ein. Wahrschein-
330 lich hat aber die soziale Interaktion gefehlt. Mir fällt es jetzt auf, wie, fast schon, sehn-
331 süchtig die Schüler in eine soziale Aushandlung treten; auch in eine verbale. Da wird
332 wirklich sich mit Dingen auseinandergesetzt. Wenn es dann ins Tun geht, dann wird es
333 wieder kritisch. Da trauen sie sich halt nichts zu; sind zaghaft. Aber in der inhaltlichen
334 Auseinandersetzung sind sie viel Stärker geworden als die Klassenstufen davor es wa-
335 ren. Ob es was damit zu tun hat, kann ich aber gar nicht so genau sagen. Vielleicht
336 widerspreche ich mich aber auch. Ehrlich gesagt, haben wir die Corona-Zeit nie richtig
337 nachbesprochen. Also wenig Ursachenforschung gemacht. Vielmehr sahen wir uns mit
338 den neuen, entstandenen Problemen konfrontiert. Da bleibt in der Schule wenig Zeit
339 dafür. Also vielleicht hatten die Schließung auch mal einen entschleunigenden Effekt und
340 wir haben diese Zeit nicht richtig genutzt. Stattdessen haben wir überlegt, wie wir wieder
341 zum Status quo zurückkehren; oder anders gesagt, wie wir das Alte im neuen Gewand
342 verpacken können. Vielleicht wäre das ja der entscheidende Moment gewesen, um
343 Schule neu zu denken. #00:32:59#

344 **I:** Alles klar. Wenn du anhand deiner Erfahrungen mit dem Fernunterricht Schule neu
345 denken müsstest, was wäre dann anders. #00:33:08#

346 **KLYIN:** Ganz klar; keine Noten. Damit würde ich anfangen. Dieser Abstiegsgedanke bei
347 den Leistungen hat sich so in die Köpfe der Schüler gefressen, habe ich das Gefühl,
348 dass es zu einem Teil von ihnen geworden ist. Aber was wir gerade einfällt, dass sie viel
349 politischer geworden sind. Gesellschaftsthemen sind relevanter geworden. Das war frü-
350 her nicht so. Das kam erst so in der Oberstufe. Aber wahrscheinlich ist das eher eine
351 Frage der Generation. #00:33:39#

352 **I:** Wenn du schon über die Noten sprichst: Gab es denn in den Bewertungen erkennbare
353 Unterschiede? #00:33:44#

Anhang C

354 **KLYIN:** Schwer zu sagen. Das war das größte Problem. Wir haben mit den Bewertungen
355 weitergemacht. Ich habe mich unter anderem dafür eingesetzt, dass wir die Bewertun-
356 gen auslassen. Weil wir eben nicht wirklich bewerten können. Mein Vorschlag traf nicht
357 auf fruchtbarem Boden. Absurd waren die Erklärungen. Da sind da so Sätze gefallen,
358 wie dass die Bildungskontinuität sichergestellt werden müsste. Und auch, dass wir den
359 Schülern und den Eltern irgendeine Rückmeldung über den Lernfortschritt geben müss-
360 ten. Diese antiquierte Sicht macht mich bis heute noch wütend. Als ob die Schüler nur
361 was lernen wollen würden, wenn man Ihnen eine schlechte Note [in Anführungsstrichen]
362 androht. #00:34:40#

363 **I:** Und wie hast du das am Ende gemacht? #00:34:42#

364 **KLYIN:** Ich habe dann im Vergleich relativ gleich benotet. Die Ausreißer musste ich aber
365 entsprechend hervorheben. Wenn das das System ist, was alle praktizieren, ist es ja
366 schwierig, als Einzige gegenzusteuern. #00:34:51#

367 **I:** Haben deine Schüler das wahrgenommen. Wie hat sich das auf sie ausgewirkt.
368 #00:34:55#

369 **KLYIN:** Ja, es gibt immer welche, die das als Möglichkeit sehen, um weniger zu machen.
370 Ich habe mich aber davon nicht provozieren lassen. Ich habe einfach weitergemacht, in
371 der Hoffnung, dass ich sie bekomme. Der Vorteil war, dass die flexible Zeiteinteilung im
372 Fernunterricht mal die Lerngewohnheiten der Schüler geändert hat. So oder so mussten
373 sie alle am Anfang sich auf etwas neues Einstellen und dann für sich erschließen, ob sie
374 damit klarkommen oder eher nicht. Die Anwesenheit am Anfang war ja gegeben. Das
375 zeigt schonmal, dass das Interesse und die Bereitschaft da waren. Selbst die Kameras
376 waren am Anfang fast alle an. #00:35:47#

377 **I:** Also war das auch eine Chance. #00:35:50#

378 **KLYIN:** Ja, aber eine Chance, die wir nicht richtig genutzt haben. Vielmehr haben auch
379 wir zu den Problemen beigesteuert. #00:35:56#

380 **I:** Und wie? #00:35:59#

381 **KLYIN:** Weil wir in einer Zeit der Ungewissheit und der Verwirrung weitergemacht haben,
382 als hätte sich nichts geändert. Als wäre der Unterricht einfach nur verlagert gewesen;

Anhang C

383 und mehr nicht. Dabei hatte sich alles geändert. Deswegen glaube ich, dass wir auch
384 als Bildungssystem anders hätten reagieren müssen. #00:36:22#

385 I: Verstehe ich dich recht, dass die Schule zu wenig gemacht hat? #00:36:25#

386 **KLYIN:** Ja, aber im Verhältnis nur. Also die Schule als solches hätte sich in Frage stellen
387 müssen. Wenn ich als Begegnung- und Lernort nicht mehr stattfinden kann, was ist dann
388 meine Funktion. Darauf hat die Schule während der vereinzelt Monate in den Schließ-
389 zeiten keine Antwort gefunden. Schlimmer noch, sie hat sich die Frage gar nicht gestellt.
390 Einzelne Kollegen haben versucht etwas zu reißen, sind aber in der Maße der Aufgaben
391 untergegangen. #00:37:00#

392 I: Konnte die Schule denn überhaupt auf eine Art ihre Unterstützung zeigen? #00:37:05#

393 **KLYIN:** Ja, also im Vergleich finde ich, dass unsere Schule dennoch viel geleistet hat.
394 Wir haben Laptops und Tablets verliehen, Nachhilfeangebote eingerichtet und regelmä-
395 ßige Check-ins mit den Schülern durchgeführt. Was ich erwähnen möchte, ist dass wir
396 aufgrund unseres Standortes gezielte Unterstützung für sozial benachteiligte Schüler
397 geboten haben. Durch die Hausaufgabenhilfe zum Beispiel. Oder wir haben versucht,
398 den Kontakt zu den jeweiligen Eltern zu intensivieren, um herauszufinden, wie es den
399 Schülern geht, welchen Bedarf sie haben und wie wir die Eltern in den Lernprozess ihre
400 Kinder unterstützen können. Also wir als Schule in unserer Funktion haben schon viel
401 mehr gemacht als manch anderer Standort. Aber dennoch waren wir nicht innovativ und
402 mutig genug, würde ich sagen. #00:38:01#

403 I: Und würdest du [wird unterbrochen] #00:38:02#

404 **KLYIN:** Ah, ich vergaß. Verzeih, dass ich dich unterbrochen habe, aber unsere Schule
405 hat auch in kürzester Zeit Zugänge zu Online-Bibliotheken und Lernplattformen ermög-
406 licht. Ob sie in der Häufigkeit genutzt wurde, wie wir es hofften, weiß ich aber nicht.
407 #00:38:19#

408 I: Und was würdest du sagen, wie bewertest du all die Praktiken? #00:38:22#

409 **KLYIN:** Also insgesamt war vieles für sich genommen erfolgreich, auch wenn sie nicht
410 alle Probleme lösen konnten. Aber als ganzheitliches und innovatives Modell diente es
411 jetzt nicht gerade. Wir waren immer in einem reagierenden Prozess. Also auf Deutsch

Anhang C

412 gesagt; wenn sich ein Problem in der Besprechung ergeben hat, dann haben wir über-
413 legt, wie wir die Lücken schließen können. Dieser Wille von uns war natürlich eine große
414 Unterstützung für viele Schüler. Es gibt jedoch noch viel zu tun, um die langfristigen
415 Auswirkungen der Schulschließungen vollständig zu bewältigen. Das sind aber nicht nur
416 Corona-bedingte Probleme. Ich habe jetzt viel über die Pandemiezeit gesprochen. Aber
417 da spielt so vieles noch hinein. Wir haben ohnehin als Schule und Schulsystem so vieles
418 zu tun. Da sind alles Zukunftsthemen. Da müssen veraltete Lehrpläne neu gedachte wer-
419 den. Wie haben einen enormen Lehrermangel. Wie können wir den Beruf wieder attrak-
420 tiver für die nächsten Generationen gestalten. Ansonsten können wir noch so viel uns
421 vornehmen und verändern wollen, am Ende bedarf es eben Lehrkräfte, die das in der
422 Praxis umsetzen. Und das große Feld der Bildungspolitik und dem Föderalismus mache
423 ich an dieser Stelle nicht auf. #00:39:04#

424 **I:** Alles klar. Aber welche positiven Entwicklungen würdest du dann für die Zukunft be-
425 schreiben können, die aus der Pandemie heraus sichtbar geworden sind und vielleicht
426 ja die großen Probleme anreißen.? #00:39:07#

427 **KLYIN:** Nur Positive? Ich glaube, die Krise hat uns gezeigt, wie wichtig digitale Kompe-
428 tenzen sind, und viele Lehrkräfte und Schüler haben da deutliche Fortschritte gemacht.
429 Wir sind jetzt besser auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet und haben gelernt,
430 flexibler und kreativer mit schwierigen Situationen umzugehen. Auch hat die Erfahrung
431 den Zusammenhalt in der Schulgemeinschaft gestärkt, da wir gemeinsam neue Wege
432 finden mussten, um den Unterricht fortzusetzen. Ein langfristiger Vorteil ist noch die ver-
433 stärkte Nutzung digitaler Tools, die auch nach der Pandemie den Unterricht bereichern
434 werden. Wir planen, die digitalen Lernmethoden weiter auszubauen und in den regulären
435 Unterricht zu integrieren, um den Schülern eine abwechslungsreiche und zukunftsorien-
436 tierte Bildung zu bieten, und die digitale Kompetenz zu fördern. #00:40:28#

437 **I:** Und gibt es noch etwas, das du hinzufügen möchtest? #00:40:32#

438 **KLYIN:** Ja, ich bleibe weiterhin optimistisch. Wir haben alle viel gelernt und uns weiter-
439 entwickelt. Jetzt müssen wir diese Erfahrungen nutzen, um das Bildungssystem weiter
440 zu verbessern und resilienter zu machen. Es wird entscheidend sein, die gewonnenen
441 Erkenntnisse nachhaltig zu integrieren und den Fokus auf die Unterstützung aller Schü-
442 ler zu legen. Dafür bedarf es aber eine tatsächliche Auseinandersetzung. #00:40:59#

Anhang C

- 443 I: Alles klar. Dann danke ich dir vielmals an dieser Stelle für das Interview und ich beende
444 die Aufnahme. #00:41:08#
- 445 [Ende der Tonaufnahme] #00:41:11#

1 **D Transkription der befragten Lehrkraft FLZIN**

2 Verpflichtungen des Forschenden: Aufklärung / Datenschutzverpflichtung / Einverständ-
3 niserklärung / Bandtranskription und -löschung

4 *Datum der Erhebung: 21.01.2024* *Dauer: 33:19 Minuten*

5

6 **Interviewer (I)**: Ich danke dir, dass das so spontan geklappt hat. #00:00:03#

7 **FLZIN**: Ja, gerne doch. #00:00:04#

8 **I**: Wir konnten ja im Vorweg telefonisch sprechen. Ich würde dennoch eine kleine Einlei-
9 tung machen, wenn ich darf. Es ist auch vorbereitet, sodass es nicht allzu lang dauert.
10 Wie du weißt, schreibe ich über die Veränderungen und Prozesse an Hamburger Schu-
11 len während der Corona Pandemie. Mein Fokus liegt da auf der sozialen Ungleichheit;
12 beziehungsweise auf die Ungleichheiten in der Bildung. Ich habe während der Arbeit
13 festgestellt, dass die Einschätzungen und Wahrnehmung der Lehrkräfte während der
14 Pandemie nicht genug Gehör bekommen haben. Deswegen interessieren mich jetzt eu-
15 ere beziehungsweise deine Beobachtungen, Einordnung, Bewertung von Sachverhalten
16 während der Schulschließungen und der Einführung von Fernunterricht und alles, was
17 damit zusammenhängt. Vielleicht magst du starten und mir erzählen, wie du die Zeit in
18 Erinnerung hast und wie der Unterricht bei euch an der Schule während Pandemie ge-
19 staltet wurde und ablief? #00:01:04#

20 **FLZIN**: Natürlich. Das war so spontan alles. Wirklich von heute auf morgen musste sich
21 ja alles ändern. Wenn ich daran denke, welch ein Chaos das war. Wir wussten ja damals
22 nicht, was Sache ist, was das Land beschließt und wie es weitergeht. Wir sind hier eine
23 Stadtteilschule und es war wirklich interessant. Drei Straßen weiter gibt es noch ein
24 Gymnasium und dann nochmal in der Nähe eine private Schule. Und klar standen und
25 stehen viele von uns in Kontakt. Und wir haben, wo es geht, versucht uns zu aktualisie-
26 ren und auf dem Laufenden zu halten, Möglichkeiten von gemeinsamen Lösungen zu
27 finden. Wirklich die Schulform war egal. Alle haben das gleiche durchlebt. Sowohl von
28 den Organisationsstrukturen als auch von der privaten Belastung. Schlussendlich muss-
29 ten ja alle Schulen schließen. Ich glaube, als dieser Beschluss kam, waren wir wirklich
30 Platt am Anfang. Na ja, zumindest kann ich für mich und einige andere Kollegen

Anhang D

31 sprechen. Aber auch irgendwie zum Teil erleichtert. Es hieß ja am Anfang noch, Kinder
32 seien nicht ansteckend. Eine Fehlinformation, wie es sich ja am Ende herausstellen
33 sollte. Und wirklich viele Lehrer haben dem nicht geglaubt. Daher war es immer ein ge-
34 wisser Restrisiko da. Nicht so ganz für mich. Das kann ich für mich jetzt nicht bestätigen.
35 Aber für viele Kollegen. Also, das war schon eine Erleichterung am Anfang. Um einmal
36 kurz runterzukommen und aufzuatmen. #00:02:44#

37 **I:** Wie ging es für euch weiter? Magst du das etwas ausführen? #00:02:38#

38 **FLZIN:** Natürlich. Also keiner und wirklich keiner wusste, wie das nun voran gehen sollte.
39 Unterricht ohne Schule. Von heute auf morgen. Schulpraktiken sind nun mal rautierte
40 und tradierte Prozesse. Die dürfen hinterfragt und kritisch betrachtet werden, aber den-
41 noch lebt eine Schulorganisation eben von den verlässlichen Strukturen. Es war einfach
42 eine wirklich, wirklich intensive und kräfteaubende Zeit. Also um es kurz zu fassen, ein-
43 fach alles war chaotisch. Wir hatten sowas ja noch nie. Die Schließung war ja schon
44 plötzlich, aber dass der Unterricht weiter laufen müsste, kam vollkommen ohne eine ge-
45 wisse Form von Planung. Das erging ja nicht nur unserer Schule so, auch die anderen
46 wurden ja damit konfrontiert und vor vollendete Tatsachen gestellt. Etwas klischeehaft
47 kann ich ja erwähnen, dass die private Schule anscheinend besser aufgestellt und vor-
48 bereitet war. Aber die haben auch ein ganz anderes Organisationsmodell und sind na-
49 türlich von den Ressourcen her anders ausgestattet. #00:03:59#

50 **I:** Wie war das privat für dich? #00:04:01#

51 **FLZIN:** Ja, meine Partnerin war im Homeoffice. Ich ebenfalls. Meine Große im ersten
52 Schuljahr. Da die Große auch zur Schule ging, war ich auch auf beiden Seiten, also aus
53 beiden Perspektiven, involviert. Also im familiären Kontext war das wirklich schwierig.
54 #00:04:19#

55 **I:** Möchtest du darüber berichten? #00:04:22#

56 **FLZIN:** Da würde ich auch ungerne weiter darauf eingehen. #00:04:25#

57 **I:** Natürlich, kein Problem. Wie ging es dann in der Schule weiter? #00:04:31#

58 **FLZIN:** Wir sollten die Schüler halt weiter unterrichten, aber dann war die Schule auf
59 einmal zu. Als wir später dann im Wechsel unterrichtet haben, war das Chaos aber nicht

Anhang D

60 weniger groß. Auch da musste so oft geschaut werden, wie möglichst wenig Anste-
61 ckungsgefahr bestand und welche Schüler in eine Gruppe sollten. Wenn du jetzt das
62 Kollegium fragst, dann begegnen dir alle auf die Frage zu Corona nur mit Augenrollen.
63 War ganz interessant zu beobachten, als ich erzählt habe, dass wir das Interview hier
64 führen werden. #00:05:42#

65 **I:** Was denkst du warum alle die Augen rollen? Also was waren an eurer Schule die
66 Themen, die euch zum Augenrollen bringen. Vielleicht magst du da etwas ausführlicher
67 erzählen? #00:05:59#

68 **FLZIN:** Gern doch. Also wir haben mit der privaten Schule gesprochen hinsichtlich der
69 Technik. Glasfaser war hier grade verlegt worden. Zum Glück. Aber mehr ehrlich gesagt
70 war noch nicht geschehen. Das war immer so ein Plan, wir machen das alles mal digital,
71 aber wir hatten damals noch nicht mal überall Whiteboards, geschweige denn Smart-
72 boards. Also wir gehörten wirklich zu den Schulen, die von Digitalisierungsprozessen
73 weit weg waren. Wir mussten dann eine Firma beauftragen, die sich um alles weitere
74 gekümmert hat. Aber das waren alles kaufmännische Prozesse, in die wir nicht wirklich
75 einbezogen wurden. Als die Schule zu war, lief die ersten zwei, drei Wochen aber noch
76 nichts digital. Wir haben Aufgabenpakete verteilt und die Schüler sollten sich da abholen.
77 Das war auch merkwürdig als Lehrkraft, weil es frei von jeder Freiwilligkeit der Unter-
78 richtsgestaltung war. Aber, wie gesagt, mit Unterstützung der Privatschule als Hand-
79 lungsfaden und der Installierung von digitalen Tools konnten wir dann kurz vor den
80 Ferien auch digital arbeiten, aber dann kamen ja die Ferien. Im zweiten Lockdown waren
81 wir über die Plattform dann echt denkbar. Das hat uns viel Arbeit erspart. Es mag Kolle-
82 gen geben, die fanden das super und auch besser als Lösung für die Corona-Zeit, aber
83 ich keinesfalls. Das war ja auch total bürokratisch und mit viel Planung verbunden, diese
84 Pakete zu packen, denn wir durften ja auch nicht alle zur gleichen Zeit in die Schule sein
85 und kopieren und, und, und. Also ich war jedenfalls froh über die digitalen Möglichkeiten.
86 Zwar war das alles auch nicht so einfach, aber endlich mal was anderes. #00:08:15#

87 **I:** Darf ich dich fragen, wie du den Unterricht dann, als ihr online arbeiten konntet, wahr-
88 genommen hast? #00:08:27#

89 **FLZIN:** Also, im ersten Lockdown gab es bei uns, auf Grund der fehlenden Möglichkei-
90 ten ja gar keinen richtigen Unterricht. Ich habe dann in der Zeit, in der die Schüler die
91 Arbeitsblätter bearbeitet haben, viel eigenes Material tatsächlich digitalisiert, einfach

Anhang D

92 auch, weil wir ja wussten, sollte es einen weiteren Lockdown geben, dann sind auch wir
93 digital aufgestellt. Ich habe dann schnell gemerkt, dass ich neue Formen der Methodik
94 brauche. Im zweiten Lockdown hatten wir die Technik, aber es war für viele ja total neu
95 und ungewohnt. Ich habe mir da einiges an Technik privat noch gekauft, um das über-
96 haupt alles umsetzen zu können, so dass ich dachte, okay jetzt macht es Sinn. Das hat
97 natürlich auch den Geldbeutel echt geschmälert, aber so hatte ich zumindest das Gefühl,
98 dass ich einen einigermaßen [in Anführungsstrichen] normalen Unterricht abliefern
99 konnte. Was aber wirklich witzig war, ist, dass bei uns die Schüler den Lehrern den Um-
100 gang mit digitalen Tools zum Teil erklärt haben. Das war ziemlich interessant. Der Leh-
101 rende, der eigentlich den Lernenden Vorbild für Wissen und Bildung sein soll, muss sich
102 jetzt von dem Schüler Funktionen im Microsoft Teams erklären lassen. #00:09:44#

103 **I:** Da du das Thema bereits anschneidest. Wenn du schon an die digitale Umstellung
104 denkst, was kannst du darüber sagen? #00:09:50#

105 **FLZIN:** Also ich glaub ohne die Ressourcen von der Privatschule hätten wir das nicht so
106 leicht geschafft. Also ich weiß nicht genau, auf welche Weise am Ende die Kooperation
107 stattgefunden hat, aber dass sie maßgeblich war, das wurde mir mitgeteilt. Gerade auch,
108 was die Leihlaptops für viele unserer Schüler anging und deren Leitfaden und Expertise
109 wären wir aufgeschmissen gewesen. Wir hatten dann einen Abend auf dem Schulhof,
110 das war echt witzig. Da waren Tische und Stühle aufgestellt, wie in einem Klassenzim-
111 mer und alle mit Masken und dann wurde uns die neue Technik vorgestellt. War cool, so
112 im Nachhinein und ich glaube auch einmalig. Auch das, was ich mir noch gekauft habe,
113 war schon wichtig. Ein vernünftiges Headset und ein Mikro, das besser war, dann eine
114 große Flipchart und eine separate Kamera. Das war schon gut so, wenn auch teuer.
115 Aber dadurch, denke ich, konnte ich meine Ideen und Vorstellungen aus dem ersten
116 Lockdown, gut im zweiten umsetzen und auch die Schüler mitziehen. Meine Sorge war,
117 dass die Schüler während des ersten Lockdowns hohen problematischen Medienein-
118 flüssen ausgesetzt sind. #00:10:42#

119 **I:** Was ist denn für dich ein problematischer Medieneinfluss? #00:10:45#

120 **FLZIN:** Na ja, die pädagogischen Klassiker. Von sozialen Medien, bis hin zu Videospie-
121 len. #00:10:49#

122 **I:** Was wäre dann das Gegenstück zum problematischem Medieneinfluss? #00:10:52#

Anhang D

123 **FLZIN:** Ein Buch zu lesen wäre schonmal ein guter Anfang. Spaß bei Seite. Das Gegen-
124 stück wäre, sich bewusster mit den Medien, mit denen man täglich in Berührung ist zu
125 hinterfragen. Das gilt nicht nur für digitale Medien, sondern auch für Print-Medien natür-
126 lich. #00:11:13#

127 **I:** Und wenn wir bei den digitalen Medien bleiben. Welche Kompetenzen brauchen wir
128 dafür? #00:11:18#

129 **FLZIN:** Ich nehme an, du meinst die digitalen Kompetenzen oder Medienkompetenzen?
130 Das ist so interessant. Vor Corona hat niemand von digitalen Kompetenzen gesprochen.
131 Es war ganz klar, dass Digitalität eher etwas ist, was der Schulpraktik stört und die sogar
132 das Lernen behindert. Ich kann mich noch erinnern, wie viele Kollegen früher sprachen.
133 Seit Corona sprechen alle nur noch über eben jene Kompetenzen. Dabei ist das noch
134 gar nicht klar. Wenn ich jetzt zum Beispiel auf die Corona Zeit beziehe, verstehe ich unter
135 digitale Kompetenzen völlig was anderes, wie wenn ich jetzt den Unterricht vergleiche.
136 #00:12:05#

137 **I:** Was meinst du genau damit? [Unverständlichkeit] ein Beispiel für mich? #00:12:17#

138 **FLZIN:** Also, wenn wir über digitale Kompetenzen während Corona Zeit sprechen, dann
139 denke ich vor allem an die Kollegen und nicht an die Schüler. Also ich sehe weniger den
140 Begriff der digitalen Kompetenz in der Verantwortung der Schüler als in der Verantwor-
141 tung der Lehrer. Sie müssen in erster Linie sich ein tatsächlich handlungsorientiertes Bild
142 davon machen und aneignen, bevor dies bei den Schülern beanstandet wird. Schau
143 ich mir aber die heutige Unterrichtssituation an, dann ist sie dominiert nicht von einer
144 fehlenden digitalen Kompetenz, sondern einem fehlenden Umgang mit digitaler Intelli-
145 genz. Also die Anwendung von KI stellt für mich das größte Problem in der Kompetenzer-
146 weiterung der Schüler dar. In der Digitalität sehe ich nicht die Problematik. Da sind die
147 Schüler uns voraus. Nur fehlt ihnen die sogenannte Medienkompetenz, um einfach bes-
148 ser im Konsumverhalten von digitalen Medien sich selbst zu steuern. Aber für die Insti-
149 tution Schule und all ihre Lehrformate ist die KI eine der wesentlichen Faktoren, womit
150 man sich beschäftigen muss. #00:14:05#

151 **I:** Spannendes Feld. War KI auch Thema während Corona? #00:14:07#

152 **FLZIN:** Nein, das war glaube ich noch nicht so weit. Zumindest bei uns nicht. #00:14:10#

Anhang D

153 **I:** Wenn ich darf, würde ich noch bei der digitalen Kompetenz bleiben. Die Medienkom-
154 petenz habe ich verstanden, wie würdest du die digitale Kompetenz definieren? Und
155 welche Unterschiede konntest du erkennen? #00:14:23#

156 **FLZIN:** Also die Schüler von heute kennen sich auch besser aus als viele Eltern und
157 auch Lehrkräfte. Die Kinder wachsen damit auf und kennen die digitalen Funktionen.
158 Können es besser bedienen und verarbeiten. Sind viel experimenteller damit. Und nut-
159 zen sie effizienter als manch Erwachsener, würde ich jetzt sagen. Das ist immer die
160 Hybris der Erwachsenen, zu meinen, die Schüler wüssten es nicht besser. Besonders
161 im Internet navigieren in der Recherche viel Zielbewusster als wir. Wissen über welche
162 Seiten sie welches Wissen abrufen können. Die einzige Kompetenz, die wir ihnen immer
163 wieder beibringen können, ist es, dass die nicht alles im Netz glauben müssen und vielen
164 hinterfragen sollen. Für die Schüler von heute ist die Digitalität ein Teil ihrer Sozialisation.
165 Das kann man nicht einfach ignorieren. Und was war die andere Frage? #00:15:20#

166 **I:** Welche Unterschiede du siehst? #00:15:22#

167 **FLZIN:** Bezüglich der Schüler, oder? #00:15:23#

168 **I:** Ja, vielleicht untereinander. Oder auch mit den Lehrern. Ganz wie du magst.
169 #00:15:25#

170 **FLZIN:** Ja, mit den Lehrern ist es so, dass wir halt im Kollegium von bis haben. Da ist
171 halt alles dabei. Aber die Mehrzahl unserer Lehrer können einfach nicht mit Digitalität.
172 Ich glaube, das ist etwas Pädagogisches. Da Schule eine eher distanzierte Haltung ge-
173 genüber Digitalem hat, nimmt auch die Lehrkraft als Funktionär der Schule irgendwann
174 zwangsläufig dieselbe Haltung ein. Und bei den Schülern kann ich das nicht so genau
175 sagen. Ich kann das nicht benennen, welche Gruppe besser oder schlechter ist. Also
176 meine Bewertungen von Kompetenz oder Nicht-Kompetent wäre sehr subjektiv und ge-
177 messen an Einzelbegegnungen. Ich denke, dass Lehrkräfte oft mit solchen Rastern be-
178 werten. Aber ich sehe das nicht. #00:15:12#

179 **I:** Das ist ein spannender Punkt. Und was hat dir geholfen in der Gestaltung deines Un-
180 terrichts? Oder anders ausgedrückt, was sahst du als unterstützend, um die möglichen
181 Unterschiede auszugleichen? #00:15:19#

182 **FLZIN:** Du meinst jetzt während des digitalen Unterrichts? #00:15:21#

183 I: Ja genau. #00:15:22#

184 **FLZIN:** Ich würde sagen der Austausch mit den Kolleginnen war hilfreich. Aber das ist
185 immer hilfreich, wobei man sich bei bestimmten Kollegen und Aussagen die Zähne aus-
186 beißt. Wir hatten ja auch das volle Programm. Mit Verschwörungserzählungen seitens
187 der Lehrer. Krassen Positionierungen. Die moralische Frage, die in der Gesellschaft her-
188 umging, ging ja an der Lehrerschaft nicht vorbei. Dennoch musste man, gerade in dieser
189 Situation, wirklich einen kühlen Kopf bewahren und sich selbst immer wieder reflektieren.
190 Also Reflexion ist eine hohe Tugend für den Lehrerberuf. Damit kann mich sich selbst
191 immer wieder in Frage stellen. Passen meine Lernangebote überhaupt zu der Gegeben-
192 heit. Oder muss ich vielleicht mal experimentieren und verschiedene Methoden auspro-
193 bieren. Wir haben einige Kollegen, die haben halt während des Fernunterrichts einfach
194 so weitergemacht. Das ist aber nicht die Aufgabe. Wir würden in der Klassenarbeit unten
195 schreiben, Aufgabenstellung verfehlt. Das ist aber, denke ich ein grundsätzliches Prob-
196 lem. Wir denken Unterricht nur in Lehrbüchern. Am besten eine Doppelseite pro Unter-
197 richtseinheit, um es mal kritischer zu beleuchten. Dabei kann man nicht einfach Lehrin-
198 halte und didaktische Methoden nicht einfach eins zu eins übernehmen. Sie müssen
199 ständig angepasst werden. #00:17:28#

200 I: Und wie hast du es angepasst beziehungsweise umgesetzt? Also welche Methoden
201 hast du verwendet? Oder welches Material? #00:17:35#

202 **FLZIN:** Ich und einige andere Kollegen haben uns gut ausgetauscht und haben versucht,
203 innovativ zu denken. Das ist halt keine Konstante gewesen. Denn Innovation muss ja
204 auch irgendwo von den Möglichkeiten herrühren. Also ich habe zum Beispiel nicht ge-
205 wartet, was für Vorgaben ich bekomme. Ehrlich gesagt war mir das auch egal in dieser
206 besonderen Situation. Ich bin viel in die Aushandlung mit meinen Schülern gegangen.
207 Wollte wissen, was sie brauchen. Also auch meine Schüler haben eben den Unterricht
208 gestaltet. Unterrichten muss als Angebot gesehen werden. Daher ist es wichtig, wie es
209 sich um die Nachfrage verhält. Interessanterweise wollten Sie immer den Austausch.
210 Also am besten eine Unterrichtseinheit, wo sie in Gespräch und Diskussion miteinander
211 treten können. Ich habe dann versucht immer mit didaktischen Fragen, die zur Diskus-
212 sion anregen und zum aktuellen Geschehen beitragen, zu beginnen. Ich habe, wo es
213 nur ging, Debattenkultur angewendet. Es ging immer darum Perspektiven und Positio-
214 nen einzunehmen und dann dafür zu recherchieren und das dann zu präsentieren. Damit
215 konnten sie zum einen das Wissen um eine Sache sich aneignen, sich aber auch kritisch

Anhang D

216 damit auseinandersetzen, indem sie eben beide oder mehrere Positionen einnehmen
217 und dann in eine soziale Aushandlung gehen. Corona war ja ohnehin eine Zeit der sozi-
218 alen Aushandlung. Das hat dann geholfen, die Schüler in ihrer individuellen, aber auch
219 kollektiven Situation zu erfassen. Und mit dieser Methode habe ich versucht eine Brücke
220 zum Lernstoff zu schaffen. Das gelang wirklich nicht immer. Aber ich konnte dadurch
221 mehr Schüler erreichen. Das kann man nicht in jeder Fachrichtung machen. Das weiß
222 ich. Dennoch denke ich, dass die Möglichkeit, sich mal in so einer Ausnahmesituation
223 ausprobieren, da gewesen wäre. Haben viele Kollegen nicht genutzt. Etwas Schade.
224 #00:20:04#

225 I: Und konntest du aus deiner Methodik heraus Beobachtungen bezüglich des Lernver-
226 haltens anstellen? #00:20:07#

227 **FLZIN:** Also ich glaube schon, dass durch meine Methodik vielleicht meine Schüler nicht
228 im Lernstoff, also im Lernstoff aus schulischer Sicht, weitergekommen sind, als davor
229 das Jahr oder auch jetzt. Aber ich habe die Schüler durch diese alternative Unterrichts-
230 gestaltung mehr zum Lernen in dem Sinne bekommen. Die Inhalte konnten ja aus ihnen
231 selbst kommen. Ich habe zum Beispiel einen Schüler, das ist ein unglaublich begabter
232 Junge. Sowohl auf der intellektuellen Ebene als auch im Kreativen. Aber die klassische
233 Unterrichtsgestaltung ist halt nichts für ihn. Das spiegelt sich auch dementsprechend in
234 seinen Noten fächerübergreifend wider. Aber in diesen Diskussionsrunden war er Feuer
235 und Flamme. Weil aber auch er den Unterricht mitgestalten konnte. Dann hat er zum
236 Beispiel, als wir über Moral und Ethik sprachen, Videospiele als Anlass zur Argumenta-
237 tion genommen. #00:21:01#

238 I: Klingt spannend. Was bedeutet das für dich? #00:21:03#

239 **FLZIN:** Das war superspannend zu beobachten, dass wenn du Schülern die Möglichkeit
240 gibst, aus ihrem Interessensfeld heraus zu agieren, sie auch bereit sind, sich auf Trans-
241 ferleistungen im Schulischen einzulassen. Natürlich musst du da als Lehrer authentisch
242 sein. Da kannst du nicht den Oberlehrer und den allwissenden geben, sondern musst du
243 Raum zur Lücke lassen. Das steht natürlich im Konflikt mit den Bildungsvorgaben, wo
244 man als Lehrkraft eben vor den Schülern in dem speziellen Fach die nötigen Inhalte
245 wiedergibt. Aber dafür war halt die Pandemie gut. Man hatte mal Raum zur Lücke. Buch-
246 stäblich. #00:21:37#

Anhang D

247 **I:** Siehst du das also diese Form von Unterrichtsgestaltung als Möglichkeit des Chan-
248 cenausgleichs an? #00:21:42#

249 **FLZIN:** Ja. Oder zumindest als Versuch. Das bedeutet nicht, das, was ich gemacht und
250 probiert habe, der Standard sein muss. Ich habe auch andere Fälle gehabt, wo das nicht
251 funktioniert hat. Schüler mit denen ich auch bis heute noch intensiv am Arbeiten bin.
252 Sodass sie die Kurve bekommen. Aber es zeigt sich, dass wir mit neuen Formen arbeiten
253 müssen. Eben nicht nur die Frage, ob etwas digitalisiert wird und es dann digital anstatt
254 analog vermittelt wird, sondern vielmehr die feinen Nuancen des Wies. Also wie kann ich
255 die Inhalte an die Schüler bringen. Ich erwähne bewusst das Was nicht. Natürlich können
256 wir uns die Frage stellen, jetzt mal salopp gesagt, ob die Rezitation und Interpretation
257 vom Erlkönig wirklich sinnvoll sind. Aber da will ich gar nicht ansetzen. Da sind Themen-
258 felder, die in höheren Ebenen diskutiert werden müssen. Ich in meiner Funktion be-
259 komme die Lerninhalte und muss mich fragen, wie kann ich sie an die Schüler tragen,
260 sodass sie erfolgreich im System bestehen. Und nur durch das Wie kann ich einen Aus-
261 gleich schaffen, sodass alle dieselbe Chance haben, diese Inhalte sich auf die ver-
262 schiedenste Weise anzueignen. #00:22:46#

263 **I:** Also würdest du aus den Schulschließungen und dem Fernunterricht sagen, Schule
264 könnte neu gedacht werden? #00:22:50#

265 **FLZIN:** Bildung in Deutschland hinkt hinterher und das nicht erst seit gestern oder seit
266 der Pandemie und ich denke, dass sich vieles am System ändern muss. Die Pandemie
267 hat vieles in Gang getreten. Aber so wirklich als Veränderung der fundamentalen Struk-
268 turen sehe ich nicht. Also zumindest das In-Frage-Stellen der Praktiken. Viele junge
269 Menschen, die das Lehramtsstudium anstreben, gehen, denke ich, mit diesem Anspruch
270 in das Studium und in das Ref, wenn man noch jung ist. Aber im Beruf angekommen ist,
271 gestaltet sich die nötige Veränderung als sehr mühsam. Und schwierig. Nicht nur die
272 Schüler, auch als Lehrer resigniert man irgendwann. #00:23:27#

273 **I:** Ich bleib nochmal bei den Unterschieden, wenn ich darf. Wenn du nun an die Schüler
274 denkst, gabs da weitere Beobachtungen von dir? #00:23:34#

275 **FLZIN:** Also Unterschiede gibt es immer. Jedes Kind ist halt individuell. Ich glaube zu
276 verstehen, wo du mit der Frage hinwillst, aber das ist schwer aus den vereinzelt Be-
277 obachtungen heraus allgemeine Aussagen zu tätigen. #00:23:53#

Anhang D

278 **I:** Du kannst auch die Einzelfälle benennen. Wie du magst. #00:24:00#

279 **FLZIN:** Ja, das ist dennoch schwierig. Ehrlich gesagt möchte ich das nicht. #00:24:04#

280 **I:** Alles klar. Kein Problem. #00:24:06#

281 **FLZIN:** Ich kann vielleicht auf deine Frage antworten, indem ich eine sehr subjektive
282 Einschätzung abgebe. Also familiäre Bedingungen sind immer entscheidend für die Le-
283 bensentwicklung der Kinder. Ich darf das in meiner Arbeit nicht ignorieren und muss ei-
284 nen offenen Blick darauf haben. Wir haben Eltern, die kein Deutsch sprechen. Die sogar
285 Analphabeten sind. Andere Schüler kommen aus Familien, wo die Eltern fast nie zu-
286 hause sind. Wir leben halt in einer Gesellschaft, die ungerecht ist und da kann man die
287 soziale Frage nicht ausklammern. Ich habe Schüler, die eine Biografie mitbringen, da
288 wirst du baff. Aber darum geht es nicht. Ich als Bildungsträger muss meine Verantwor-
289 tung wahrnehmen. Wenn die Lehrer anfangen, immer die Ausrede in der Familie zu su-
290 chen, dann macht man sich selbst nutzlos. Ich habe die Auffassung, dass die Schule
291 und auch die Lehrer zuerst auf sich schauen müssen. Natürlich im engen Kontakt mit
292 den Eltern. Sodass man kindzentriert arbeiten kann. Wenn ein Schüler in Stoff nicht
293 mitkommt, dann liegt es in erster Linie in der Verantwortung der Schule zu überlegen,
294 warum. Die Antwort kann auch mal die Familie sein. Aber ständig sich aus dieser Ver-
295 antwortung rauszunehmen, halte ich für ein Fehler. War das verständlich, was ich damit
296 sagen will. Verzeih, das ist ein etwas emotionales Thema. #00:26:34#

297 **I:** Verständlich. Darf ich dich vielleicht noch fragen, welche Entwicklungen du in deiner
298 Klasse so sahst? Auch vielleicht in Hinblick auf jetzt. #00:25:38#

299 **FLZIN:** Ja, gern doch. Ich habe ja immer noch meine eigene Klasse. Einer meiner Schü-
300 ler hat mir mal berichtet, dass die Klassenchatgruppe vor der Pandemie fast nicht ge-
301 nutzt wurde. Aber in der Schließzeit explodierte sie regelmäßig. Aber verständlich, wenn
302 das der einzige soziale Begegnungsort ist. Also deswegen poche ich ja so darauf, dass
303 die Schule eben viel mehr ist, als der bloße Vermittler von Lerninhalten. Meine Klasse
304 ist generell aus der Pandemie stärker hervorgegangen. Deswegen würde ich meine Um-
305 gangsweise als erfolgreich verbuchen. Ich nutze immer noch viele Methoden des Aus-
306 tausches. Aber da die Schule wieder zu ihrem Alltag und dem gewohnten Rhythmus
307 gelangt ist, sind die Räume auch nicht mehr gegeben. Vorher hat man diesen Spielraum

Anhang D

308 gehabt. Jetzt nicht mehr. Die Prozesse von Veränderungen zu denken und anzugehen,
309 erweisen sich jetzt schwierig. #00:28:08#

310 I: Du sprachst von der Schule als sozialem Begegnungsort. Also würdest du sagen, dass
311 Lernprozesse auch soziale Prozesse sind? #00:28:13#

312 **FLZIN:** Ja, selbstverständlich. Es sind ja nicht nur die individuellen Schüler mit ihren
313 Fähigkeiten und Kenntnissen, die beachtet werden müssen, sondern eben auch die Um-
314 gebungen und das Miteinander. Das muss man immer im Blick haben. Also ich kenne
315 natürlich auch von meinen Kollegen andere Beispiele. Wo die Schüler sich selbst alles
316 aneignen mussten, wie im ersten Lockdown und alles selbst organisieren mussten. Das
317 ist interessant, dass es auch da wieder zwei Lager gibt. Die einen beschwerten sich, dass
318 ihre Schüler wenig selbstständig waren. Nichts gemacht haben und die anderen ver-
319 zeichnen da einen Zuwachs. Da frage ich mich wieder, sehen diejenigen nicht, die sich
320 beschwerten, dass sie maßgeblich dazu beitragen, dass es nicht funktioniert. Und dann
321 wird dann immer mit der Familie und den Eltern argumentiert. Also dass die Eltern zu
322 wenig machen würden. Und wir als Lehrer allein die Last tragen würden. Kann ich alles
323 nicht nachvollziehen. Ja, wenn die Möglichkeiten der Technik fehlen, wie es am Anfang
324 der Fall war, dann gestaltet sich das Schwierig. Aber sobald die technische Ausstattung
325 vorhanden ist, ist es an der Lehrkraft, dies mit Leben zu füllen. Es hängt einfach alles
326 zusammen. #00:30:15#

327 I: Und was denkst du, warum waren einige Schüler selbstständiger als andere?
328 #00:30:20#

329 **FLZIN:** Das ist definitiv eine soziale Frage die direkt aus der Familie herauskommt. Gar
330 keine Frage. Aber auch da ist die Aufgabe der Schule eben nicht zu beanstanden, dass
331 die Eltern ihre Kinder keine Selbstständigkeit beibringen oder vorleben, sondern wie
332 kann die Schule ein Ort sein, indem Kinder Selbstständigkeit und organisatorische Kom-
333 petenzen lernen. Das Schulsystem ist ja schon so konzipiert, dass die Schüler keine
334 Selbstständigkeit lernen. Das dann der Blick in die Familie gerichtet wird, empfinde ich
335 auch hier als sinnlos. Ich bin der festen Überzeugung, dass die Unterrichtsmethodik aus-
336 schlaggebend dafür ist, wie ein Schüler seine Fähigkeiten der Selbstständigkeit entwi-
337 ckelt. #00:31:05#

338 I: Auch in der digitalen Nutzung? #00:31:06#

Anhang D

339 **FLZIN:** Auch da. Wir müssen das Angebot machen, damit die Schüler überhaupt einen
340 Umgang damit lernen. Und vielleicht sogar eine kritische Position dazu entwickeln kön-
341 nen. Ich setze bewusst noch heute im Unterricht KI und andere digitale Medien ein, um
342 ihnen den kritischen Umgang damit erleben zu lassen. Das Ignorieren führt zu nichts.
343 #00:31:46#

344 **I:** Also findest du auch, dass die Schule in der Zeit zu wenig geleistet hat? #00:31:49#

345 **FLZIN:** Ich denke, die Schulen haben sich vor der Pandemie zu wenig mit der Digitali-
346 sierung befasst. Wir wurden dann damit konfrontiert und mussten uns damit auseinan-
347 dersetzen. Aber das ist nur ein Teil. Und ehrlich gesagt sind die Prozesse um Stillstand
348 gekommen. Unsere Schulpolitik der letzten 30 Jahre befasst sich nur damit herumzu-
349 doktern, anstatt die Problematik gänzlich zu greifen, die es auf fast allen Ebenen gibt.
350 Und da passiert jetzt halt so wenig. Viele von uns hatten ja die Hoffnung das das der
351 Auslöser ist. Dass wir in der Zukunft zurückblicken und sagen, dass war der Moment,
352 wo wir uns der Veränderung gestellt haben und neue Wege gegangen sind. #00:32:31#

353 **I:** Alles klar. Gibt es noch was, was du hinzufügen möchtest oder noch sagen möchtest?
354 #00:32:35#

355 **FLZIN:** So als Moral von der Geschichte. Spaß bei Seite. Also ich bin wirklich froh, dass
356 dadurch die Debatte ausgelöst wurde. Auch wenn es eine herausfordernde Zeit in vielen
357 Hinsichten war, und wir nicht so viel geschafft und umgesetzt haben, wie man sich erhofft
358 hat, hat es den Vorteil, dass man jetzt einen Punkt hat, an dem für eine Reformdebatte
359 anknüpfen kann. Das kann, ich betone kann, eine Möglichkeit für uns sein. #00:33:01#

360 **I:** Sehr gut. Ich danke dir. Ich beende jetzt die Aufnahme. #00:33:11#

361 [Ende der Tonaufnahme] #00:33:19#

1 **E Transkription der befragten Lehrkraft SLXIN**

2 Verpflichtungen des Forschenden: Aufklärung / Datenschutzverpflichtung / Einverständ-
3 niserklärung / Löschung von Kontaktdaten / Bandtranskription und -löschung

4 Datum der Erhebung: 27.02.2024 Dauer: 50:03 Minuten

5

6 **Interviewer (I)**: Ja, schön, dass das geklappt hat heute und du bereit bist, mir ein paar
7 Fragen zu beantworten. #00:00:05#

8 **SLXIN**: Natürlich, ich freue mich drauf. #00:00:06#

9 **I**: Du und ich haben bereits gesprochen und du weißt ja, worum sich meine Arbeit han-
10 delt, beziehungsweise wozu ich forsche und schreibe. Wenn es ok ist, würde ich eine
11 kleine Einleitung machen. Ich habe es auch vorbereitet. Dann wird die Einleitung auch
12 nicht zu lang. Also ich schreibe über die Veränderungen und Prozesse an Hamburger
13 Schulen während der Corona Pandemie. Mein Fokus liegt da auf die soziale Ungleich-
14 heit; beziehungsweise auf die Ungleichheiten in der Bildung. Ich habe während der Ar-
15 beit festgestellt, dass die Einschätzungen und Wahrnehmung der Lehrkräfte während
16 der Pandemie nicht genug Gehör bekommen haben. Deswegen interessieren mich jetzt
17 euere beziehungsweise deine Beobachtungen, Einordnung, Bewertung von Sachverhal-
18 ten während der Schulschließungen und der Einführung von Fernunterricht und alles,
19 was damit zusammenhängt. Vielleicht magst du starten und mir erzählen, wie du die Zeit
20 in Erinnerung hast und wie der Unterricht bei euch an der Schule während Pandemie
21 gestaltet wurde und ablief? #00:01:14#

22 **SLXIN**: Ja, also die Covid-Zeit war schon verrückt. Ich weiß noch, es war so um den 13.
23 März herum, da hatte einer unserer Söhne Geburtstag und wir wussten nicht, ob die
24 Schulen am Tag danach noch geöffnet sind. Ich habe das so für mich in Erinnerung
25 behalten, dass es eine Zeit der Unwissenheit war. Wir waren an der Schule ja auch gar
26 nicht auf so etwas wie Homeschooling oder so eingestellt. Wobei das war ja kein richti-
27 ges Homeschooling. Also ich kenne das Prinzip aus den USA oder Australien und da ist
28 das Homeschooling-Modell eben anders. Hier in Deutschland war das ja eher so ein
29 Mischform. Beziehungsweise es wurde viel experimentiert. Und demensprechend

Anhang E

30 experimentell empfand ich das alles auch. Aber du hattest eine konkretere Frage. Du
31 wolltest wissen, wie die Zeit während der Pandemie war, richtig? #00:02:09#

32 I: Ja genau. Vielleicht magst du erzählen, wie es bei euch in der Schule so zugeing am
33 Beginn? #00:02:20#

34 **SLXIN:** Wir alle haben privat, aber auch im Kollegium die Neuigkeiten rund um Corona
35 immer verfolgt und dann kamen ja auch die ersten Gerüchte hinsichtlich der Schulschlie-
36 ßung und ja, da haben wir angefangen uns Gedanken zu machen. Ich weiß noch, wie
37 ich zum ersten Mal die Menschen mit den Masken gesehen habe und gedacht habe,
38 jetzt haben wir einen Extremfall. Und ja auch in der Schule, keiner war auf das, was kam,
39 eingestellt, keiner hatte eine Idee von dem Ausmaß, dass die Pandemie annahm. Es
40 scheint so im Nachhinein alles so unwirklich. Es kam ja auch für die Politiker total über-
41 raschend und man musste ständig alles verfolgen, um up-to-date zu bleiben. Krass für
42 mich war es, als im ersten Lockdown die Schulen schon geschlossen hatten, aber der
43 Unterricht weiter gehen sollte. Ich habe mich nur gefragt, wie ich das anstellen soll. Wir
44 haben uns auch alle total überrumpelt gefühlt. Wir sind ja auch nicht alles Singles gewe-
45 sen, sondern hatten Partner, Familien und so weiter und mussten uns in beiden Berei-
46 chen auf etwas ganz Neues einstellen. Und das Ganze ohne Leitfaden. Also unkoordiniert.
47 Das meine ich nicht mal als Vorwurf, sondern viel mehr als neutrale Beobachtung
48 der einzelnen Prozesse. #00:03:35#

49 I: Wie empfandest du denn die Prozesse? Magst du darüber erzählen? #00:03:41#

50 **SLXIN:** So wie die ganze Pandemie: verrückt und viel und keiner wusste, wie es geht.
51 Hatte man ja vorher auch nie erlebt. Wir haben zwar ein tolles Kollegium und haben ein
52 gutes Miteinander, aber es waren auch Kollegen dabei, die das einfach nicht konnten.
53 Basta. Also die haben auch von sich aus schon gesagt, bevor wir überhaupt erste Kon-
54 zepte entwerfen konnten, dass sie das nicht können, weder technisch noch gesundheit-
55 lich. Zwar haben unser Leitungsteam und die jeweiligen Stufenleitungen sich schnell
56 vernetzt und versucht, denn schulischen Betrieb zum einen neu zu denken, als auch das
57 Kollegium gut aufzufangen. Dennoch war es für alle teilweise beängstigend. Wenn so
58 viele von deinen Kolleginnen und Kollegen das Handtuch werfen, dann färbt es auch auf
59 einen selber ab. Dadurch mussten wir ja noch mehr leisten als das, was möglich ist.
60 Jedenfalls war das die Befürchtung am Anfang. Aber das hat sich dann alles gelegt, als
61 es die ersten Konzepte vom Leitungsteam vorgestellt wurden. #00:04:28#

Anhang E

62 I: Welche Konzepte waren es denn, die ihr dann auch umsetzen konntet? #00:04:47#

63 **SLXIN:** Eine Kollegin aus dem Leitungsteam hatte mit Kollegen in Australien Kontakt
64 aufgenommen. Sie kennt da noch einige aus der eigenen Schulzeit und hat sich erkun-
65 digt, wie das laufen kann. Da im Outback ist das ja die Regel, also das Homeschooling.
66 #00:05:13#

67 I: Oh, interessant. Und ist da was dabei rausgekommen? #00:05:17#

68 **SLXIN:** Ja, nicht wirklich viel. Also nichts, was uns im Unterrichten weitergebracht hätte.
69 Schon ein paar Impulse hier und da, die sicherlich hilfreich waren. Aber die ganzen Mo-
70 delle waren alle darauf aus, dass der Stoff herausgegeben wird, zuhause sich das an-
71 geeignet wird und die Eltern halt einen wesentlichen Teil dazu beitragen, damit der Lern-
72 stoff gelernt werden kann. Wir als Lehrer sollten dann eher als Kontrollinstanz dienen. In
73 den Besprechungen haben wir als Lehrgemeinschaft uns dagegen ausgesprochen.
74 #00:06:02#

75 I: Darf ich fragen Warum? #00:06:04#

76 **SLXIN:** Weil wir nicht darauf bauen können, dass die Eltern da wirklich hinterher sind.
77 Sicher das wäre das leichtere Arbeiten gewesen. Wir kennen ja die Elternhäuser. Und
78 sich darauf zu verlassen, wäre fahrlässig gewesen. Wir haben uns einfach, wie jede
79 Schule eigentlich, dann zusammengesetzt, die Technik wurde, so gut es so schnell ging,
80 eingerichtet und dann lehrten wir von zuhause aus. Das gesamte System Schule sollte
81 nun plötzlich komplett anders laufen. Aber halt ohne wirklichen Leitfaden. Irgendwelche
82 Vorgaben und didaktische Systeme oder Pläne hatten wir nicht. Wir mussten bei Null
83 beginnen. Als das Leitungsteam uns verschiedene Modelle präsentierte und wir in die
84 methodische und pädagogische Konzeption gingen, wir alle total motiviert. Aber das sind
85 wir immer bei den Kollegiumstagen. Wir konnten ja endlich Unterricht so denken, wie wir
86 das uns vorstellten. Und einen anfänglichen Vorteil hatte es, wir konnten es ja auch so
87 gestalten, dass wir selbst unsere Familien und Arbeit vereinen konnten. Dachten wir zu-
88 mindest. #00:07:19#

89 I: Und das konntet ihr nicht? #00:07:21#

90 **SLXIN:** Nein leider nicht. Das online Unterrichten war dann viel anstrengender und müh-
91 samer und vor allem zäher als wir angenommen haben. #00:07:31#

Anhang E

92 **I:** Magst du da bisschen mehr erzählen. Wie seid ihr dann in die Pandemie gestartet,
93 also so als Schule? Auch in Bezug auf die Schulschließung? #00:07:45#

94 **SLXIN:** Wir hatten uns ja bewusst nicht für das Modell nach dem typischen Homeschoo-
95 ling-Prinzip entschieden, da wir eine gewisse Verantwortung gegenüber den Schülern
96 haben. Wir haben uns dann für eine ungefähre Methode entschieden, obwohl nur das
97 Grundgerüst ausgearbeitet wurde. Ansonsten wurden den Kolleginnen und Kollegen
98 weiter viel Freiheit in der Gestaltung gelassen. Klar war, dass wir auf Das Format des
99 Online-Unterrichts setzen werden. Obwohl der Anspruch hoch war, Unterricht neu zu
100 denken, ist uns in der Ausarbeitung aufgefallen, wie schwer es doch ist. Und Vor allem,
101 wie wenig wir an Ressourcen haben, um Ideen umzusetzen. Nicht zu vergessen, dass
102 wir alles in einem enormen Tempo machen mussten. #00:08:31#

103 **I:** darf ich da konkreter Fragen, was gefehlt hat? #00:08:35#

104 **SLXIN:** In erster Linie Gelder, Personelle Ressourcen und Zeit. #00:08:40#

105 **I:** hast du da Beispiele, was ihr nicht realisieren konntet? #00:08:45#

106 **SLXIN:** Schwer zu sagen. Ist etwas lange her. Also ich weiß noch, dass wir ein Modell
107 ausgearbeitet hatten, wo wir fächerübergreifend bestimmte Themen verbinden wollten
108 und projektbasiert arbeiten wollten. Das hat dann nicht funktioniert, weil wir die Gelder
109 nicht hatten, um das für die Schüler aber auch als Mehrarbeit im Verwaltungsakt zu fi-
110 nanzieren. Und natürlich die Zeit. Wann hätten wir das alles ausarbeiten sollen. Die Gel-
111 der, die zur Verfügung standen, dienten der Digitalisierung der Schulen. Daher haben
112 wir uns auch darauf konzentriert. #00:09:00#

113 **I:** Alles klar, danke. Dann habe ich eine Vorstellung davon. Aber ich hatte dich unterbro-
114 chen bei der Gestaltung des Online-Unterrichts? #00:09:10#

115 **SLXIN:** Ja genau, als das beschlossen war, gingen die ganzen Prozesse los. Wir waren
116 da wenig involviert. Wir mussten uns hat nur damit auseinandersetzen. Wir haben eine
117 eigene IT-Fachkraft vor Ort und das war auch unser Glück. Der Herr ist zwar in Rente,
118 aber total fit. Er hat uns eine digitale Plattform eingerichtet. Dennoch war es damit nicht
119 getan. Man musste sich ja schließlich in die ganzen Programme einarbeiten. Ganz com-
120 puteraffin bin ich jetzt nicht. Also vor allem in Hinblick auf die Arbeit von zuhause aus.
121 Wir leben recht ländlich. Glasfaser war lange kein Thema in der Region und das

Anhang E

122 wiederrum hat auch zu Schwierigkeiten geführt. Also im Außenbereich von Hamburg und
123 obwohl die Stadt ja gut ausgestattet ist mit digitalen Möglichkeiten und W-Lan war es für
124 mich recht schwer. Dazu kam, dass ja plötzlich alle zur gleichen Zeit zu Hause waren
125 und alle wollten ins Netz. #00:10:11#

126 I: Wo waren noch Schwierigkeiten? #00:10:12#

127 **SLXIN:** Kaum einer kannte damals Teams und noch weniger von uns kannten Moodle.
128 Außer einigen jungen Kolleginnen und Kollegen, die kannte es von der Uni wahrschein-
129 lich. Ja, war verrückt, Aber wir haben es schnell gelernt, mussten es ja auch. Unser
130 sogenannter IT-Rentner hat uns da alle schnell fit gemacht. Vor allem ohne ihn wäre
131 vieles gar nicht möglich gewesen. #00:10:34#

132 I: Verständlich. Kannst du nochmal die Unterrichtssituation etwas konkretisieren. Wie
133 war das für dich? Welche Beobachtungen hast du anstellen können. #00:10:45#

134 **SLXIN:** Oh ja. Ich weiß, ich wiederhole mich, aber es war einfach eine total verrückte
135 Zeit. Eine andere Zeit, eine ganz neue. Ungewohnt und befremdlich. Wir hatten ja auch
136 untereinander sowie zu den Schülern nur Kontakt via Videokonferenz und auch das
137 mussten wir alle erst üben. Das Miteinander, eben das, was Schule ausmacht, fehlte.
138 Was ich beobachtet habe, dass es technische Schwierigkeiten immer wieder gab. So-
139 wohl bei meinen Schülern als auch bei mir. Das hat mich maximal frustriert immer. Ich
140 weiß immer, wie ich nervlich zusammenzuckte, wenn irgendwas nicht ging, wie es sollte.
141 Sehr angespannt, wenn ich da so zurückdenke. Das hat die ganze Sache nicht einfacher
142 gemacht. Das Problem ist ja, dass man ja aus sich allein gestellt ist. Sonst hat man ja
143 die Tür und Angelgespräche mit den Kolleginnen und Kollegen, aber das war ja hier nicht
144 gegeben. Das erste Mal Unterricht und Schulleben nicht vor Ort. Mit fällt jetzt auch ein,
145 wo ich darüber spreche, es ist eine Form der Unsicherheit, die sich da breitmacht in
146 einem selbst. Im Klassenraum hat man ja seine gewissen Abläufe, daher ist man sicherer
147 im Austreten. Ja, alles in allem, eine Herausforderung auf allen Ebenen. #00:12:20#

148 I: Welche Ebenen kannst du denn so als Schwierigkeiten benennen? #00:12:24#

149 **SLXIN:** Zum Beispiel die Anwesenheit. Die Kommunikation. Der Austausch und die Be-
150 gegnung mit den Schülern. Also vor allem die fehlende Begegnung mit meinen Schülern
151 war die größte Schwierigkeit für mich. Und die Begegnung im Online-unterricht fand gar

Anhang E

152 nicht statt. Fast alle Kameras aus. Wir hatten nämlich zuerst veranlasst, dass alle Ka-
153 meras an sein sollen. Daraufhin kam eine Welle an Beschwerden. Und dann sitzt du da
154 und schaust in schwarzes Fenster. Und dann wird verlangt, dass du Unterricht gestaltest.
155 Na ja, aber ich weiß schon, dass meine Schüler das nicht mit Absicht machten. Sie
156 mussten ja selbst die Zeit verarbeiten. Auch im normalen Unterricht funktionierte es nicht,
157 dass immer alle Schüler anwesend waren oder teilgenommen haben. Während des On-
158 line-Unterrichts konnte ich dann erst recht nicht damit rechnen. Manches Mal haben wir
159 auch mit den Kolleginnen und Kollegen darüber gesprochen, wie wir das schaffen sollen.
160 Also mit all den Auflagen, auch im privaten Leben war es ja auch nicht immer möglich,
161 die Motivation für den Unterricht aufrecht zu erhalten. Jeder hatte auch so seine Tiefs.
162 Aber irgendwie hat es uns auch als Kollegen zusammengeschweißt diese Zeit, auch
163 wenn wir uns nicht immer gesehen haben. Und wir alle waren auch echt so wahnsinnig
164 interessiert an den Reden von Frau Merkel, immer wenn die Minister sich getroffen und
165 dann die neuen Regeln verkündet haben. Wenn ich mit den Kollegen sprach, war immer
166 der Duktus verbreitet, dass wir ja nicht wissen würden, was sie als nächsten entscheiden
167 werden, was wir dann wiederum ausbaden müssen. Das war dann auch immer in den
168 Konferenzen das große Thema. Da wurde sich aufgeregt, gestritten und auch ausge-
169 tauscht, fachlich, pädagogisch wie auch methodisch und technisch. Was aber immer
170 ersichtlich wurde, dass einige von uns schneller fit im Digitalen waren als andere.
171 #00:14:31#

172 I: Wie haben sich denn die Unterschiede im Digitalen so ausgedrückt? #00:14:41#

173 **SLXIN:** Zum einen im Verständnis und dann in der Handhabbarkeit. Aber besonders
174 zeigte sich das daran, wer Probleme immer wieder hatte und wer nicht. Ich gehörte zu
175 denen die immer Probleme hatten. Ohne die Unterstützung von unserem wirklich total
176 engagierten IT-Rentner wäre ich total aufgeschmissen gewesen. Ich weiß noch, wie oft
177 ich ihn beansprucht habe. Damit waren hat die im Nachteil und konnten keinen ordentli-
178 chen Unterricht machen. #00:15:15#

179 I: Was hättest du denn benötigt? #00:15:18#

180 **SLXIN:** Ich glaube eine bessere Struktur. Zum größten Teil lag das an der fehlenden
181 Struktur. Die hat sich natürlich bei mir und bei den Kollegen irgendwann eingespielt. Aber
182 am Anfang haben wir versucht den Unterricht nur ins digitale zu verlagern. Das hat gar
183 nicht funktioniert. Man muss dazu sagen, wir Lehrer sind ja auch an das Stundenraster

Anhang E

184 gewohnt. Und das ist total durcheinandergeraten. Dafür bedarf es eben eine strukturierte
185 Planung. #00:16:01#

186 I: Und wie verhielt es sich bei den Schülern? #00:16:02#

187 **SLXIN:** Als wir sie dann endlich für unsere Schule erschlossen hatten, würde ich zum
188 Beispiel sagen, dass der digitale Stundenplan für viele Kinder eine Erleichterung war.
189 Sowieso sind viele heute mit Ihren Smartphones richtig fit. Ich würde sogar sagen, dass
190 viele Schüler besser mit der Technik und dem technischen umgehen können als manch
191 Lehrer, vielleicht sogar als der Großteil, und als sich auch das Schulgeschehen auf das
192 Digitale verlagert hat, waren die Schüler zumindest in der Bedienung der technischen
193 Gerätschaften viel besser aufgestellt. Das hat schon einen Übertragungseffekt würde ich
194 sagen. Plötzlich saßen die Schüler vor ihren Dashboards und haben ihr schulleben or-
195 ganisiert. Das hat schon Vorteile gehabt, denke ich. #00:16:52#

196 I: Und wie hast du dein Unterricht so gestaltet? Und was fandest du unterstützend?
197 #00:16:55#

198 **SLXIN:** Also Bis dahin haben wir vor allem mit Büchern gearbeitet. Wir hatten es an der
199 Schule auch einfach verpasst, uns vor der Pandemie intensiv mit dem Thema Digitali-
200 sierung auseinanderzusetzen. Andere Schulen hatten es da einfacher. Glaube ich, also
201 zumindest die, die sich vorab damit befasst haben. Wir haben auch viel Selbststudium
202 eingeführt. Im Englischen immer wieder Kurzfilme zum Schauen gegeben und damit
203 dann gearbeitet. Im Deutschen viel gelesen. Das hat auf der einen Seite enorm geholfen,
204 damit ich sichergehen konnte, dass die Schüler wirklich was tun. Auf der anderen Seite
205 kam ich so aber mit dem Stoff langsamer voran. #00:18:03#

206 I: Interessant. Was gab es noch? #00:18:04#

207 **SLXIN:** Also die Lehrpläne so umzusetzen, wie in der Schule, war einfach nicht möglich.
208 Daher habe ich den Lehrplan etwas abgewandelt beziehungsweise kreativer umgesetzt.
209 Wir haben aber in der Schule beziehungsweise im Kollegium schon darauf geachtet,
210 dass wir parallel arbeiten. Das hat uns auch Zeit gespart, wie gesagt, wir waren ja auch
211 nicht immer allein zuhause und hatten 24 / 7 Zeit für die Schule. #00:19:06#

212 I: Darf ich da etwas konkreter Fragen, welche Lernmaterialien ihr den Schülern noch so
213 zugespielt habt? #00:19:17#

Anhang E

214 **SLXIN:** Wir hatten zu Beginn keine konkreten Ideen. Haben aber schnell versucht alles
215 Mögliche zu digitalisieren. Danach haben wir bei den Verlagen noch zusätzliches Mate-
216 rial angefordert. Das war aber schon die zweite Schließung. Da wurde schon vieles pu-
217 bliziert und der Markt war voll mit Möglichkeiten des Online-Unterrichts. Aber ich zum
218 Beispiel habe mich nicht mehr damit auseinandergesetzt, um ehrlich zu sein. Ich wusste
219 das es irgendwann endet und die anfängliche Motivation war völlig weg. Dann haben
220 sich glaube ich viele Kolleginnen und Kollegen mit den eigenen zusammengesuchten
221 Materialien zurechtgefunden. Einige wenige haben sich aber intensiv damit beschäftigt.
222 Finde ich bemerkenswert und löblich. Wer sich das leisten kann, ist super. Manche ha-
223 ben Fortbildungen besucht, um sich da besser aufzustellen. Ich habe das alles leider
224 nicht mehr schaffen können. Aber das Kollegium unter sich hat sich dann aktualisiert und
225 unterstützt. Für die Schüler hingegen kann ich nicht wirklich einen Unterschied ausma-
226 chen. #00:20:23#

227 **I:** Okay. Und welche Unterschiede bei den Schülern konntest du denn so in deiner Un-
228 terrichtszeit beobachten? #00:20:32#

229 **SLXIN:** Wenn ich jetzt schnippisch antworten müsste, dann würde ich sagen, keine, weil
230 ich sie ja nie zu Gesicht bekam. Also was ich auf jeden Fall sagen kann, dass natürlich
231 Unterschiede im Sozialen und Kulturellem zu beobachten waren und immer noch sind.
232 #00:20:45#

233 **I:** Und wie genau beurteilst du die Unterschiede? Oder woran machst du sie fest?
234 #00:20:53#

235 **SLXIN:** Ja, das ist tatsächlich ein kontroverses Thema. Auch in unserem Kollegium. Die
236 Nachteile im sozialen Miteinander kennen wir ja alle. Aber interessant war zu beobach-
237 ten, dass es die einzelnen [in Anführungsstrichen] Grüppchen ja so in ihrer Form nicht
238 gab, also online. Das war auch insofern interessant, als dass plötzlich Schüler, die ja
239 eher schüchterner vorher waren, sich häufiger beteiligten. Vielleicht war ja die Möglich-
240 keit teilweise anonym zu sein, den Mut, sich mehr zu äußern. Mit Gewissheit kann ich
241 das nicht sagen. Aber ich glaube, das hat auch eine Durchmischung erzielt und die Klas-
242 sengemeinschaft bekam nochmal neuen Aufwind. Da war ja auch ein Aspekt, dass eben
243 alle in der gleichen Situation steckten. Jeder konnte das fühlen, was der andere Schüler
244 durchmacht. #00:21:41#

Anhang E

245 **I:** Interessant. Wie begründest du die Durchmischung? #00:21:43#

246 **SLXIN:** Also eine Klassengemeinschaft wächst ja zusammen. Und die lebt natürlich von
247 Interaktion und Kommunikation. Dadurch entsteht ja auch eine gewisse Ordnung. Diese
248 Ordnung wurde zumindest in meiner Klasse etwas umgeordnet, sozusagen. Andere
249 Schüler als gewohnt haben plötzlich das organisatorische übernommen. Die Beteiligung
250 in bestimmten Angelegenheiten war agiler. Wenn es ums Lernen ging, war es wieder still
251 am Ende der Leitung, aber bei gewissen Besprechungen waren Sie aktiver als sonst.
252 Auch wenn Schüler mal nicht online waren, dann wurde sich ausgetauscht. Der digitale
253 Kontakt ist eben leichter als das Überwinden eines sozialen persönlichen Gespräches.
254 Das war definitiv ein positiver Nebeneffekt neben all den Problemen. Natürlich blieben
255 aber Freunde Freunde, und kaum war die Präsenzphase wieder da, schon nahm es
256 wieder annähernd seine alte Form an. Aber dennoch sind leichte Unterschiede im sozi-
257 alen Miteinander zu erkennen. #00:22:38#

258 **I:** Und was war der kulturelle Aspekt? #00:22:39#

259 **SLXIN:** Ja stimmt, hätte ich beinahe vergessen. Ja die ganzen kulturellen Einheiten in
260 der Schule haben ja nicht mehr stattgefunden. Das ist deutlich zu spüren. Also die Re-
261 duzierung in der Musik und Kunst. Kein Theater mehr. Kein Chor mehr. Kein Orchester.
262 Keine AGs. Als das ganze Schulleben rund um Kultur hat nicht mehr stattgefunden. Jetzt
263 kann man sagen, das waren nur paar Monate. Das stimmt aber nicht. Es waren ganze
264 1,5 Jahre bis wir so richtig wieder mit all dem weitermachen konnten. Ach stimmt, unsere
265 Kunstfahrt ist ausgefallen. Das war zwar freiwillig. Aber ein kultureller Impuls weniger.
266 Das ist das, was am meisten gefehlt hat in ihrer Bildung. Eine Große Lücke, die noch
267 gefüllt werden muss. Stellt sich nur die Frage wann, wenn der Lernstoff linear weiterläuft.
268 Ich will nicht sagen, dass man das merkt, aber hier und da wird es ersichtlich. #00:23:25#

269 **I:** Sehr spannend. Das passt auch zu dem Oberthema meiner Arbeit. Also der Ungleich-
270 heiten in der Bildung. Hast du da Beobachtungen angestellt? Magst du daher mal hierzu
271 mal was sagen? #00:24:00#

272 **SLXIN:** Schwierigkeiten gab es mehr als Lösungen, da steht schonmal fest. Ich meine,
273 wenn wir mal ehrlich sind, im Bereich der Bildung wird immer davon gesprochen, dass
274 allen gleiche Chancen gegeben werden, aber es gibt sie gar nicht so richtig. Die Kinder
275 haben keine gleiche Ausgangslage. Also so war es auch zumindest direkt zu Beginn der

Anhang E

276 Pandemie und ich möchte sagen, so ist es auch heute noch. Auch im geregelten Schul-
277 alltag ist es so, nur wir können jetzt wieder besser eingreifen. Die Schüler haben alle
278 anderen Voraussetzungen und es war nicht so einfach genau daran anzuknöpfen. Wir
279 haben sie ja nicht gesehen und mussten uns gewissermaßen auch darauf verlassen,
280 dass sie zu den vereinbarten Zeiten online kommen. Im Unterricht kann ich dann immer
281 wieder schauen, dass die Einzelnen dann gefördert werden, zu Hause blieb mir nur der
282 Rat und die Hoffnung, dass das umgesetzt wird. Und viele Eltern waren auch einfach
283 überfordert mit der Situation. Ich meine auch für mich war es eine totale Umstellung.
284 #00:25:16#

285 I: Sind die noch andere Unterschiede aufgefallen? #00:25:18#

286 **SLXIN:** Ich meine, Unterschiede, die gibt es immer, also auch im regulären Unterricht.
287 Starke und schwache Schüler. Es haperte zum Teil bereits an der Technik, also dass sie
288 nicht immer und überall vorhanden war, hatte ich ja bereits erwähnt, aber Probleme gab
289 es auch mit der Nutzung. Nicht jeder ist mit eben dieser vertraut gewesen. Auch was die
290 Unterstützung von den Familien angeht, gab es Unterschiede. In der Schule wissen wir,
291 wann wir das Gespräch mit den Eltern suchen müssen. Wir können direkt helfen. Aber
292 so online war es echt schwer. Wir kennen zwar unsere [in Anführungsstrichen] Pappenh-
293 heimer, aber in der Schule sind wir einfach schneller beim Schüler wenn Hilfe notwendig
294 ist. Da fällt es auch eher auf, wenn sie nicht zurechtkommen. Einige andere Kinder waren
295 da sehr gut aufgestellt, bekamen Unterstützung von den Eltern, andere wiederum muss-
296 ten ziemlich allein schauen, wie sie all das schaffen. Manche haben das auch verhält-
297 nismäßig solide hinbekommen. Andere waren jedoch total überfordert. #00:26:34#

298 I: Woran misst du das, wenn ich fragen darf? #00:26:36#

299 **SLXIN:** Ich denke, das liegt an der Erfahrung. Man merkt eben, welche Schüler dran-
300 bleiben können und auch irgendwo wollen und welche eben nicht. Wir als Lehrer sind da
301 eben gefragt, dass wir sie unterstützen, wo es nur geht. Natürlich gibt es da auch Gren-
302 zen in unserer Wirksamkeit, aber ich denke man setzt alles daran, die die es schwieriger
303 haben zu unterstützen. #00:27:01#

304 I: Alles klar. Glaubst du, dass die digitale Kompetenz hier eine Rolle spielte oder auch
305 noch immer spielt? #00:27:02#

306 **SLXIN:** Digitale Kompetenzen müssen natürlich erlernt werden und wie ja bereits zu
307 Beginn gesagt, waren wir als Schuhe da wirklich nicht so gut aufgestellt. Wir haben da
308 auch nicht viel im Unterricht gemacht dazu. Man muss sich wirklich die Frage stellen, ob
309 wir wirklich Medienpädagogisch gut aufgestellt sind. Bis dahin waren die Tablets haupt-
310 sächlich bei der Recherche von Projektarbeiten oder so im Einsatz oder in Vertretungs-
311 stunden. Ich weiß, dass jetzt Kolleginnen und Kollegen angefangen haben, immer häu-
312 figes digitales Material einsetzen. Ach so, das war auch so ein Problem. Die Dinger si-
313 cher machen. Wir waren vor Corona einfach zu spät dran, also mit der Digitalisierung
314 und dem digitalen Material, wenn man so will. Die Schulschließungen haben uns halt ein
315 Ultimatum gestellt. Kennt man ja, warum was Neues wagen, wenn man mit dem Alten
316 gut vertraut ist? Und ganz ehrlich, es hängt auch immer so viel Bürokratie daran. Ich will
317 gar nicht mit dem Datenschutz anfangen, dass damit einhergeht. Wir waren vor der Pan-
318 demie auch irgendwie zu bequem, aber dann musste ja alles von jetzt auf gleich digital
319 gehen und das war auch für uns der Startschuss, wie wahrscheinlich für viele schulen.
320 #00:28:06#

321 **I:** Okay und wenn du den Begriff digitale Kompetenz bei Schülern nun definieren solltest,
322 was fällt dir dazu ein? #00:28:08#

323 **SLXIN:** Also, ich denke es geht da um einen richtigen und gesunden Umgang mit der
324 Technik und den Medien. Digitale Medien gehören ja heute dazu. Die Digitalisierung und
325 die damit verbundene Vernetzung kann Kindern helfen ihre Fähigkeiten ausbauen und
326 die Chancen auf eine gute Bildung zu verbessern, aber gleichzeitig führen genau diese
327 Punkte oftmals auch zu einer weiteren Benachteiligung. Vor allen Dingen dann, wenn
328 damit nicht richtig umgegangen wird. Ich habe letztens erst einen spannenden Artikel
329 diesbezüglich gelesen. Es besprach die Anwendung von Medien unter Beachtung des
330 digitalen Wandels. Weg von einem reinen Informations- hin zu einem [in Anführungsstri-
331 chen] Mitmachmedium. Grade in Bezug auf Plattformen wie Facebook Instagram lässt
332 sich diese Aussage anwenden. Und grade das finde ich gefährlich. Ich finde es auch
333 wichtig, dass Kinder schon früh damit anfangen, sich mit dieser Thematik zu befassen
334 aber es eben nicht übertrieben wird. #00:28:59#

335 **I:** Gibt es da auch andere Unterschiede, die du siehst? Also sei es in der Nutzungsweise
336 oder der Vertrautheit mit den Geräten? #00:29:01#

337 **SLXIN:** Da muss ich mal drüber nachdenken. Also, es beginnt ja bereits sehr früh schon,
338 also mit der Bildung und auch der digitalen Bildung. Manche Eltern nehmen die Kinder
339 da an die Hand, erklären und zeigen und sind da, wenn sie gebraucht werden und es
340 gibt die Eltern, die den Kindern das Endgerät in die Hand drücken und fertig und das
341 finde ich schade. Ich habe das schon so oft beobachtet. Dann siehst du Eltern mit ihren
342 Kindern spazieren gehen und die Kinder haben ein Tablet im Buggy. Da frag ich mich
343 dann Warum. Das sollen wir dann in der Schule anfangen. Schwierig. Und genau das
344 beobachtete ich auch im Hinblick auf die Schülerschaft. Es gibt welche, die wissen wie
345 zum Beispiel Microsoft genutzt wird oder wie man im Internet etwas sucht, aber es gibt
346 auch die, die nur YouTube kennen beziehungsweise den ganzen Tag streamen oder
347 Spiele spielen. Ich meine ich habe ja auch Kinder und weiß welche Medien sie ständig
348 konsumieren. Hier sind die dann oft in einem Flow und wenn wir dann in der Schule die
349 Tablets austeilen oder die Handynutzung erlauben, dann wird sich selten an die Regeln
350 gehalten. Das ist wiederum dann auch echt schade und nicht Sinn der Sache. Ja, es ist
351 wie so oft im Leben und eigentlich so, wie es immer war. Es gibt diejenigen, wo das
352 Elternhaus dahinter sitzt und wo darauf geachtet wird, dass Hausaufgaben gemacht wer-
353 den und so weiter, und dann gibt die, die versuchen mitzuhalten, die aber nicht den
354 Rückhalt haben und es gibt die, die einfach irgendwann resignieren und die nicht mehr
355 mitmachen möchten. Ich weiß auch, dass viele Schüler nicht die Möglichkeiten haben
356 ganz oben mitzuschwimmen. Weißt du, was ich meine? Es gibt Schüler, die wissen, dass
357 sie keine Chance haben oder nur eine geringe und dass sie Leistung bringen müssen.
358 Einige schaffen das und hängen sich da richtig rein, aber andere, ja. Grade während
359 Corona wurde das auch deutlich, wo zum Beispiel mehrere Geschwister sich ein Zimmer
360 geteilt haben und alle hatten Unterricht und Mama oder Papa auch noch im Homeoffice.
361 Wie soll sowas gehen? Darunter leiden dann die Leistungen von allen. Und dann muss
362 ich aber auch meine Art der Leistung erbringen. Ich muss was bewerten, aber wie wenn
363 manch einer nie oder kaum anwesend war. Sei es auf Grund der Technik, die nicht funk-
364 tionierte oder auf Grund des Umfeldes, oder weil ein Schüler einfach platt war. Oder
365 depressiv aufgrund der ganzen Situation. Es geht eben manchmal nicht und trotzdem
366 muss ich da was bewerten. Ich kann dann auch mit den Eltern reden soviel ich will, aber
367 manche konnten es selbst nicht. Ich kann das auch nachvollziehen. Du musst arbeiten
368 und alle sind zu Hause, brauchen deine Unterstützung. Und gerade die Familien, wo die
369 Kinder zuvor schon aufgefallen sind, hatten es da schwer, beziehungsweise die Kinder
370 dieser Familien. #00:35:03#

371 I: Also würdest du sagen, es gibt eine Auffälligkeit in Hinblick auf Herkunft? #00:35:06#

372 **SLXIN:** Also Herkunft ist ein Begriff, der vielseitig ist und ja das Elternhaus meint. Zu-
373 mindest verstehe ich das so im Schulkontext. Und ich finde das spannend, es gibt eben
374 diese Bildungspolitik, die auf Konkurrenz und Vergleich basiert. Und jedes Jahr sagt das
375 für große Überraschungen, wenn Vergleichsarbeiten anstehen und dann auch die Er-
376 gebnisse herauskommen, und ich meine wir wissen alle, dass Deutschland da nicht
377 vorne mitmisch. Auch national betrachtet gibt es eben immer wieder Unterschiede und
378 es gibt auch bei der Herkunft, also dem zu Hause Unterschiede. Es kann nicht einfach
379 festgemacht werden, woran es hapert. Es gibt so viele Möglichkeiten, warum die Leis-
380 tungen von Kindern schwanken. Ich finde aber Bindung ist ein zentrales Wort in dieser
381 ganzen Thematik von Herkunft und Schule. Fehlende Anbindung zum Beispiel zu Hause,
382 weil Mama und Papa sehr viel arbeiten und oft nicht richtig anwesend sind, dann kann
383 es passieren, dass auch diese Kinder auffallen. Und es sind viele Kinder aufgefallen
384 während der Zeit. Wirklich es ist so unglaublich unterschiedlich gewesen aus welchen
385 [in Anführungsstrichen] Herkünften alles Kinder sowohl im positiven als auch im negati-
386 ven aufgefallen sind. #00:37:02#

387 I: Woran denkst du, liegt das? #00:37:05#

388 **SLXIN:** Ich denke es fehlte der soziale Umgang. Soziale Kompetenzen sind so enorm
389 wichtig und hier sind dann oftmals die vorne, die eben nicht alles haben, sich ein Zimmer
390 teilen müssen. Diejenigen, die viel Zeit allein zu Hause verbringen, weil sie keine Ge-
391 schwister haben oder die Eltern viel eingebunden sind, die sind da oft dann die Leidtra-
392 genden, wenn die Schule oder andere Einrichtungen und Institutionen dieser Art schlie-
393 ßen. #00:37:51#

394 I: Okay also meinst du, dass ein Leistungsabfall auch mit den sozialen Kompetenzen
395 zusammenhing? #00:37:58#

396 **SLXIN:** Auf jeden Fall. Also die Schüler mussten sich während Corona ja nicht nur auf
397 komplett andere, neue und noch nie dagewesene Situationen einstellen, sondern sie
398 mussten auch lernen, sich selbst zu organisieren und auch für sich und die Leistungen
399 selbst Verantwortung zu tragen. Schule heißt auch Verantwortung zu tragen für sich
400 selbst. In der Präsenzzeit haben sie zudem Lernzuwächse im sozialen Geschehen und

Anhang E

401 im gegenseitigen Lernen. Das erleichtert die Organisation. Das war dann ja gar nicht
402 mehr gegeben. #00:38:25#

403 **I:** Das heißt für sich spielt auch Organisation eine wesentliche Rolle. Was hat denn dazu
404 beigetragen, dass Schüler organisierter waren, nach deiner Meinung nach? #00:38:37#

405 **SLXIN:** Schwierig zu sagen. Also natürlich hätte ich in der Schließzeit, ganz banal jetzt,
406 mir jeden Tag das Hausaufgabenheft in die Kamera zeigen lassen können, aber das
407 mache ich im Unterricht auch nicht und ich denke, wer da betrügen will, der betrügt sich
408 in erster Linie selbst und daher stehen Selbstorganisation und Eigenverantwortung ganz
409 oben. Aber die Schüler mussten sich sowieso komplett neu organisieren, schulisch, pri-
410 vat, häuslich, und ich denke all das zusammen hat dann auch bei dem einen oder ande-
411 ren zu den verminderten Leistungen geführt. Natürlich gab es da auch wieder Verbin-
412 dungen, die man zum Elternhaus ziehen konnte, aber eben nicht nur. #00:39:17#

413 **I:** Also Herkunft in dem Sinne von Elternhaus spielt wieder eine Rolle für das selbstorga-
414 nisieren? #00:39:23#

415 **SLXIN:** Ja, aber es ist natürlich auch eine Mischung. Jedes Kind und jeder Schüler ist
416 halt individuell. Ich denke, das liegt daran, wie man auch veranlagt ist. Manche haben
417 immer alles tipi top und andere immer ein Chaos. Aber es liegt eben auch daran, was
418 ihnen in dieser Hinsicht beigebracht wird. Manche lernen es von zu Hause, andere muss
419 man erst dahin erziehen, wenn man das so sagen will und wieder andere resignieren
420 einfach, da sie gar keine Chance sehen sich zu organisieren und einfach überfordert
421 sind mit allem, also wenn sie keiner an die Hand nimmt. Was ich aber interessant fand,
422 einige Kinder aus Migrantenfamilien in meiner Wahrnehmung sich besser organisieren
423 konnten. #00:40:05#

424 **I:** Und was hat deiner Meinung nach ihnen geholfen, sich zu organisieren? #00:40:07#

425 **SLXIN:** Ich denke schon, dass heutzutage Organisation viel mit Digitalität einhergeht.
426 Sowohl in Familien als auch bei uns an der Schule wird halt alles mit digital organisiert.
427 Da stellt sich schon die Frage, ob die Hausaufgabenhefte wirklich noch zeitgemäß sind.
428 #00:40:41#

429 **I:** Wenn du nun an die digitalen Möglichkeiten und die Nutzung eben dieser denkst, was
430 fällt dir dazu ein?? #00:40:48#

Anhang E

431 **SLXIN:** Schwierig. Kann ich gar nicht so genau sagen. Es waren eher Momentaufnah-
432 men. Deswegen sagte ich, dass es eher ein Gefühl ist, als eine tatsächliche Beobach-
433 tung. Am Ende kennt man seine Schüler ja auch ein wenig und kann das auch einschät-
434 zen #00:41:22#

435 **I:** Das stimmt. Und wenn du damals mit heute in Verbindung setzt, meinst du, dass es
436 da noch Auswirkungen gibt, die du heute noch merkst? #00:41:28#

437 **SLXIN:** Ja, natürlich. Besonders vom Lernstoff. #00:41:30#

438 **I:** Darf ich da fragen, ob du das an bestimmten Schülern ausmachst? #00:41:35#

439 **SLXIN:** Nein, Das ist wirklich sehr unterschiedlich und individuell. Es lässt sich fast
440 keine Gruppierung ausmachen. Es hängt auch eben immer davon ab, was die Schüler
441 mitbringen, wie sie hier den Alltag bestreiten und was sie nach der Schule so erwartet.
442 #00:42:03#

443 **I:** Vielleicht hast du ja ein Beispiel. #00:42:06#

444 **SLXIN:** Es ist zum einen daran festzumachen, wie sich die Schüler verhalten und auch
445 daran, wie fit sie hinsichtlich der Themen sind. Also in Bezug auf den Wissenstand.
446 Corona hat schon einiges an Lücken hinterlassen und ja wir müssen diese aufarbeiten,
447 aber uns fehlt dazu oftmals die Zeit. Der aktuelle Lernplan muss ja auch eingehalten
448 werden. Es gibt aber auch so im Zwischenmenschlichen Probleme. Nicht nur bei den
449 Schülern, auch Eltern sind sehr panisch und fordernd geworden. Ich denke, daher rührt
450 auch immer das Thema Elterntaxi. Ist ja grade allgegenwärtig, aber ich denke das
451 kommt auch daher, dass die Eltern so Angst haben und das auch auf die Schüler über-
452 tragen. Auch beim Sport und so, immer überall ist Vorsicht das Thema. Das bestätigen
453 ja auch viele Psychologen. #00:43:07#

454 **I:** Okay, Kann ich daraus ableiten, dass du aber grundsätzlich negative Entwicklungen
455 siehst? #00:43:14#

456 **SLXIN:** Ja, auf jeden Fall in Zusammenhang mit den Leistungen und dem Verhalten. Ich
457 glaube viele haben die Zeit als Familie auch genutzt und genossen und es wurde wieder
458 viel zusammen erlebt und man ist näher zusammengerückt. DA wird ja wieder diese
459 Anbindung relevant. Aber genau das hat auch wieder Spuren hinterlassen, denn es wird

Anhang E

460 auch jetzt immer geschaut, welche Folgen ein Ereignis für die gesamte Familie haben
461 kann und auch hier wird versucht möglichst alles zu vermeiden, was unvorteilhaft sein
462 könnte. Also ich hoffe, dass du weißt, wie ich das meine. #00:43:58#

463 I: Ja, alles gut. Führ gern weiter aus. #00:44:01#

464 **SLXIN:** Also ich kann das auch noch an einem Beispiel festmachen. Wir haben da einen
465 Schüler, der mit seinen Großeltern in einem Haus lebt und zu Beginn, als die Schulen
466 noch offen waren, sagte er mal, dass er am liebsten irgendwo ganz allein essen würde,
467 denn seine Oma würde immer die Brotdose auswaschen und ihm auch das Essen mor-
468 gens schmieren und er hätte Angst, dass Oma sterben würde, wenn die Bakterien der
469 Dose mit ihr in Berührung kommen, falls jemand mit Corona neben ihm isst. Ich fand das
470 verrückt, aber wusste auch direkt, dass das zu Hause wohl ein großes Thema ist.
471 #00:45:04#

472 I: Ach so, ich verstehe? Und, warte, tut mir leid, ich habe gerade den Faden verloren.
473 [Unverständlichkeit] Siehst du demnach die Praktiken als Misserfolg an? #00:45:13#

474 **SLXIN:** Naja weiß ich nicht genau. Misserfolg ist ein starkes Wort. Manche Schüler pro-
475 fitierten und profitieren noch immer von den Möglichkeiten der Digitalisierung.
476 #00:45:22#

477 I: Woran merkst du das? #00:45:24#

478 **SLXIN:** Daran wie einige Schüler im Unterricht teilgenommen haben. Aber das habe ich
479 glaube ich schon erzählt. Tut mir leid, ich wiederhole mich. Also es gibt halt bestimmte
480 Schüler, an die ich denken muss, die wirklich guten Entwicklungen gemacht haben. Sie
481 erledigen die Aufgaben kontinuierlicher. #00:46:08#

482 I: Und macht sich das auch an den Noten bemerkbar? #00:46:13#

483 **SLXIN:** Das kann ich so nicht grundsätzlich bejahen. Es gab da ja auch zahlreiche Dis-
484 kussionen zu und wir haben uns dann darauf geeinigt, Projektarbeiten zu bewerten. Al-
485 lein schon auf Grund der Technik. Das waren dann immer etwas größere Dinge, die die
486 Schüler zu Hause machen konnten, auch ohne digitale Medien und dann einreichen
487 mussten. So hatten wir das Gefühl allen eine Chance geben zu können. Dazu muss ich

Anhang E

488 aber sagen, dass das einen erkennbaren Unterschied machte. Projektbasiertes Lernen
489 führte zu einer Leistungssteigerung. Von fast allen Schülern. #00:46:56#

490 I: Alles klar, danke. Wenn du jetzt anhand deiner Erfahrungen mit der Pandemie Schule
491 neu denken müsstest, was wäre dann anders. #00:47:03#

492 **SLXIN:** Ich denke, da müsste sich vieles ändern. Zuerst einmal bereits bei der Ausbil-
493 dung der Lehrkräfte. Das Digitale und das Technische spielt noch immer kaum eine
494 Rolle. Zu meiner Zeit sowieso nicht. Dann auch das Miteinander, ich würde da mehr auf
495 eben dieses Thema setzen und nicht so sehr die Leistung des Einzelnen im Raum
496 Schule beurteilen. Ach ja, Bildungsthemen gibt es so viele, woran gearbeitet werden
497 kann und muss und sollte, ich denke das würde den Rahmen hier sprengen. Aber wenn
498 ich mich nach den Themen nach der Pandemie richten müsste, dann wären das die zwei
499 wichtigen Schlagworte. Förderung von digitalen und sozialen Kompetenzen. #00:48:19#

500 I: Und findest du, dass die Schule zu wenig gemacht hat? #00:48:24#

501 **SLXIN:** Ja, also nicht die Schule an sich, also die einzelne Schule, sondern das System
502 Schule. Andersherum denke ich aber auch, es ging ja nicht groß anders. Wir sind ja auch
503 alle an unsere Grenzen gekommen. Neben dem Beruf haben wir ja auch Familie und
504 das unter einen Hut zu bekommen, war oft schon schwer genug. Von daher würde ich
505 vielleicht sagen nicht die Schule sondern eher die Politik. #00:48:57#

506 I: Und welche Entwicklungen würdest du denn für die Zukunft beschreiben? #00:49:04#

507 **SLXIN:** Ich glaube, Schule muss bisschen mehr wagen, auch neue Formen auszupro-
508 bieren, um vielleicht dann doch Schüler zu erreichen, die wir vorher nicht erreichten.
509 Dafür braucht die Schule mehr Ressourcen, um diesen Prozess gut zu gestalten.
510 #00:49:32#

511 I: Alles klar. Gibt es noch etwas, das du hinzufügen möchtest? #00:49:39#

512 **SLXIN:** Ich denke, ich habe alles gesagt. Ich merke schon, dass ich mich die ganze Zeit
513 wiederhole. #00:49:48#

514 I: Nein gar nicht. Das war alles sehr informativ. Ich danke dir für das Interview. Ich beende
515 dann die Aufnahme. #00:49:58#

Anhang E

516 [Ende der Tonaufnahme] #00:50:03#

F Haupt- und Unterkategorien aus der Auswertung

Erste Kategorie-Bildung: Problembasiert

Hauptkategorie			
Ungleichheitspotenzierende Spannungsverhältnisse			
Unterkategorien			
Generelle Ausstattungsfrage	Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken	Familiäre Einflussfaktoren	Befinden und Haltung von Lehrkräften
Unterpunkte			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschaffenheit der Schüler ➤ Beschaffenheit der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schulprozesse ➤ Unterrichtsformen und Methoden ➤ Lernen und Teilnehmen ➤ Kompetenzen ➤ Sonstiges 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschaffenheit Elternhaus ➤ Spannung durch die Schule ➤ Sonstiges 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress ➤ Einstellung der Lehrkräfte ➤ Haltung der Lehrkräfte

Zweite Kategorie-Bildung: Chancenzentriert

Hauptkategorie			
Tendenziell-angleichende Wechselwirkungen			
Unterkategorien			
Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken	Gruppenverteilungen	Zuwachs von Kompetenzen	Beziehungsarbeit
Unterpunkte			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schule als Sozialisations- und Begegnungsort ➤ Bereitstellung und Einsatz von Material ➤ Unterrichtsformen und Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gruppendynamiken ➤ Fehlen von Unterschieden 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Digitale Kompetenz ➤ Selbstständigkeit und Organisation ➤ Soziale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kollegium ➤ Schüler ➤ Eltern

G Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 24.06.2024

Ort, Datum

