

Rekonfigurationen in der Krise

Wie die Corona-Pandemie schulische Ungleichheitsordnungen verstärkt hat

Hendrik Richter

Einleitung

Wer Anfang 2020 in der Schule geforscht hat, fand spätestens im März desselben Jahres die schulische sowie räumliche Ordnung stark verändert vor. Leere Klassenzimmer und leere Schulflure waren nur ein zu beobachtendes Phänomen einer weltweiten Pandemie, die wie ein Lauffeuer über die Gesellschaft hinweggefegt ist und zu erheblichen Umstellungen, Beschränkungen sowie zu neuen physischen Präsenzen geführt hat. Schnell zeigte sich sowohl für das Bildungssystem als auch die gesamte Gesellschaft, dass die sozialen und ökonomischen Auswirkungen der pandemiebedingten Regulierungen nicht alle gleichermaßen trafen, sondern stark klassen- sowie milieuhängig waren (vgl. Lutz 2021). Besonders sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen, die nicht über das nötige kulturelle (Bildungs-)Kapital verfügten und die auch im familiären Umfeld auf keine Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bearbeitung schulischer Arbeitsaufträge zurückgreifen konnten, hatten mit der plötzlichen Verlagerung des Schulischen ins Private erhebliche Schwierigkeiten (vgl. Helm/Huber/Postlbauer 2021; Holtgrewe/Schober/Steiner 2021). Diesbezüglich stellte das sogenannte *Distance Learning* auch für Schüler:innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde – und die ohnehin verstärkt von sozio-ökonomischer Benachteiligung betroffen sind (vgl. Punzenberger 2017) –, eine weitere Barriere dar, die das Risiko für eine Verschärfung von Bildungsbenachteiligungen erhöhte (vgl. Bešić/Holzinger 2020).

In der Corona-Krise wurde dabei einmal mehr deutlich, dass Krisen als Verstärker von Vorsorgekonzepten fungieren (vgl. Thießen 2013) und auch,

dass Vorsorge mit Ungleichheitsverhältnissen in Zusammenhang steht. Doch auch wenn die gesundheitspolitischen Maßnahmen in ihrer Dimension für die zeitgenössische westliche Welt beispiellos waren, brachte die Corona-Krise keine spezifisch neuen Vorsorge- und Ungleichheitsverhältnisse zutage. Vielmehr verschärften sich die bestehenden Ordnungsmuster, die bspw. im Hinblick auf Vorsorge seit der Entwicklung des Staatsapparates zum »Vorsorgestaat« (vgl. Ewald 2015) ohnehin schon da waren und die sich seit dem 19. Jahrhundert immer stärker ausgedehnt haben. Vorsorgekonzepte müssen dabei stets auch in Bezug zur gesellschaftlichen Ordnung verstanden werden, die in ihrer Konsequenz sowohl individualisierende als auch disziplinierende Effekte haben können. Malte Thießen (2013) folgend, ging es bei Vorsorgemaßnahmen, die die Gesundheit betreffen, immer schon »um die Aushandlung sozialer Normen, Beziehungen und Hierarchien, um Macht- und Herrschaftsverhältnisse« (ebd.: 359). So können Vorsorgeleistungen auch selbst zur Behinderung werden, wie bspw. Jan Weisser (2005) dies für Einrichtungen für Menschen mit Behinderung ausführt. Doch Krisen verstärken nicht nur Vorsorgeinterventionen, sie treiben auch die Sichtbarkeit gesellschaftlicher Ordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse voran, insbesondere dann, wenn Krisen Ordnungen infrage stellen und sich in ihnen transformative Prozesse zeigen (vgl. Wolf 1990).

Der Beitrag schließt an diese Überlegungen an und zeichnet auf Grundlage ethnographischer Feldforschung nach, wie Strukturmerkmale und Exklusionsmechanismen schulischer Ordnung im Zuge der Coronaschutzverordnungen als Vorsorgemaßnahme (um Inzidenzraten sowie das Infektionsrisiko zu verringern) im besonderen Maß beobachtbar wurden. Diesbezüglich richte ich den Blick auf schulische Ordnungslogiken, die mit Bildungsbenachteiligungen sowie sozialer Exklusion insbesondere von Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Zusammenhang stehen, und zeige, wie die Corona-Krise zu einer Verschärfung von Bildungsungleichheiten geführt hat und die »Illusion der Chancengleichheit« (Bourdieu/Passeron 1971) in aller Deutlichkeit offengelegt wurde. Dabei stehen zwei Zeitintervalle im Fokus meiner Ausführungen: einmal die Zeit während des ersten Lockdowns 2020 und des *Distance Learnings* sowie einmal die unmittelbare Zeit nach der Wiedereröffnung der Schulen im Mai 2020.

1. Ethnographie und das Feld

Das Datenmaterial, auf das ich mich im Folgenden beziehe, entstammt meiner ethnographischen Feldforschung, die ich zu Praktiken der Integration im Schuljahr 2019/20 an einer Mittelschule einer österreichischen Großstadt durchgeführt habe. Da meine Arbeit einer praxistheoretischen Perspektive (vgl. Reckwitz 2003; 2010) folgt, sind meine inhaltlichen Ausführungen sowohl theoriegeladen als auch anhand meines empirischen Materials geleitet. Diesbezüglich baut die Ausrichtung meiner Forschung auf einem kultur-anthropologischen Verständnis von Ethnographie auf, wie es vor allem in den Kulturwissenschaften bzw. der (Europäischen) Ethnologie üblich ist. Im Anschluss an diese Tradition knüpfte ich an klassisch kultur-anthropologische Schulethnographien wie bspw. von Paul Willis (1977) über männliche Jugendliche der britischen Arbeiterklasse der 1970er Jahre oder an neueren Arbeiten wie bspw. von Stefan Wellgraf (2012; 2018) über Berliner Hauptschüler:innen an. Die Forschungsstrategie der Ethnographie ermöglicht es dabei, das implizite Wissen der schulischen Akteure, alltägliche Sinnstiftungen sowie handlungsleitende Narrative sichtbar zu machen und diese zu schulischen Strukturen in Verbindung zu setzen. Neben der teilnehmenden Beobachtung, informellen Gesprächen, dem Lesen der Schulakten, der photographischen Dokumentation von Räumen und Objekten führte ich in der Zeit auch 26 (Einzel- bzw. Gruppen-)Interviews durch.

Mein Forschungsfeld bildete eine großstädtische Mittelschule in sogenannter schwieriger Lage, die ich im Folgenden als Neue Mittelschule (NMS) Bachmannstraße bezeichne. Schulen in schwieriger Lage sind sowohl durch eine verräumlichte Segregation sozialer Ungleichheit als auch durch eine hohe Anzahl von sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler:innen gekennzeichnet (vgl. Bremm/Klein/Racherbäumer 2016; Fölker/Hertel/Pfaff 2015; Bremm/Racherbäumer 2020). Viele der Schüler:innen der NMS Bachmannstraße kommen aus benachteiligten Klassenverhältnissen und haben eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte. Hier treffen ein in der Regel geringes kulturelles sowie ökonomisches Kapital der Familien sowie belastende biographische Brüche in Form von (teils traumatischen) Flucht- und Migrationserfahrungen, zerbrochenen Familien bis hin zum Verlust der eigenen familiären Wohnung auf gesellschaftliche Selektionserwartungen und meritokratische Ordnungslogiken. Für mehr als ein Dutzend Schüler:innen wurde in meinem Feld ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, womit der Anteil von Schüler:innen mit SPF im Verhältnis zur Gesamtzahl

aller Schüler:innen der Schule im Vergleich zu anderen Mittelschulen, die weniger stark von sozialer Benachteiligung betroffen sind, deutlich erhöht ist. Auf die intersektionale Formation von Klasse, Ethnizität und Behinderung, also auf das erhöhte Risiko, als migrantisches Kind aus Armutsverhältnissen auch noch einen SPF diagnostiziert zu bekommen, wurde für das österreichische Bildungssystem schon mehrfach hingewiesen (vgl. bspw. Herzog-Punzenberger 2017; George/Schwab 2019).¹

Neben kulturalisierenden Rechtfertigungsordnungen (vgl. Wellgraf 2021), wie sie für Schulen typisch sind, die überproportional häufig von Kindern und Jugendlichen besucht werden, die eine (eigene oder familiäre) Migrationsgeschichte haben und aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familienverhältnissen kommen, war unter Teilen des Lehrkörpers auch eine vergleichsweise große Skepsis gegenüber der Inklusion bzw. gegenüber inklusiven Bestrebungen zu beobachten. Die Lehrer:innen seien dafür nicht ausgebildet, die Schulen seien zu schlecht ausgestattet und ohnehin seien manche Kinder und Jugendliche mit Behinderung an einer Sonderschule besser aufgehoben, wo sie – wie eine Lehrerin dies in einem Interview formulierte – unter »*Gleichgesimten*« einen besseren sozialen Anschluss finden würden. In diesem Zusammenhang kann auch die Feststellung eines Lehrers, die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention sei ein »*große(s) Problem*«, eingeordnet werden.

2. Schulische Ordnung und Ungleichheit

(Schulische) Ordnungen stellen eine grundlegende Disposition sozialer Einheiten dar, die in einer sozialen Praxis unter spezifischen sozialen Kontexten erst hergestellt werden (vgl. Schatzki 2002; Bourdieu 2022). Ordnungen sind also nicht lediglich Strukturen, die das menschliche Handeln vorherbestimmen. Vielmehr entstehen soziale Ordnungen in einem Wechselverhältnis von sozialen Praktiken, die immer auch das implizite Wissen sowie die inkorporierten Handlungsweisen der Akteur:innen zum Ausdruck bringen, und Strukturen, die die sozialen Praktiken in der Weise präformieren, dass bestimmte Handlungen möglich oder auch undenkbar werden (vgl. Hinrichsen/

1 Auch für das deutsche Schulsystem zeichnen eine Reihe von Studien (vgl. bspw. Kottmann 2006; Powell/Wagner 2014; Thielen 2014) intersektionale Formationen von »Behinderung« mit anderen Ungleichheitskategorien (soziale Klasse, Ethnizität, Geschlecht) nach.

Johler/Ratt 2014). Praktiken sowie Denkweisen und Wahrnehmungen, über Geschmäcker bis zu Lebensweisen, sind einerseits durch gesellschaftliche Formationen strukturiert und andererseits auch immer strukturierend zugleich (vgl. Bourdieu 2018). Soziale Praktiken ebenso wie soziale Ordnungen sind daher stets situativ bestimmt, heißt räumlich und zeitlich gebunden. Innerhalb der kulturellen Muster, die mit sozialen Ordnungen unweigerlich verwoben sind (vgl. Groth 2019), erwerben die Akteur:innen in der sozialen Praxis ein spezifisches Wissen über Ordnungen, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie durch Ordnungslogiken wie Regeln und Normvorstellungen strukturiert sind. Dieses Wissen ermöglicht es zugleich auch, »Nein« zu sagen und sich der Ordnung zumindest situativ zu entziehen. Wenngleich Regeln und Normen eine Orientierung in der sozialen Praxis bilden, zeigt sich im Alltag auch, dass sie stets rekonstituiert, neu ausgehandelt oder suspendiert werden können (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2015).

Als primäre Bildungsanstalt nimmt Schule eine herausgehobene Rolle in der Gesellschaft ein. Sie ist als staatliche Institution nicht nur der Ort, an dem Wissen und Können sowie gesellschaftliche Normen an Kinder und Jugendliche implizit wie explizit vermittelt werden, sondern gleichzeitig werden in ihr auch soziale Ungleichheiten und Ausgrenzung reproduziert (vgl. Bourdieu 2001). Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Klassenlagen durch ein selektives Bildungssystem, das bereits in seiner historischen Entstehung zwischen einem Oben und einem Unten unterschieden hat und sämtliche politische Bildungsbemühungen der letzten Jahrzehnte überlebt hat (vgl. Wellgraf 2021). Trotz der bildungspolitischen Reformen sowie der Bildungsexpansion in Österreich und Deutschland seit den 1960er/-70er Jahren nahm die Bildungsgerechtigkeit nicht zu, sondern sogar weiter ab (vgl. Geißler 1999). Mit der UN-Behindertenrechtskonvention kam zumindest ein wenig Bewegung ins Spiel, indem die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem sowie der Abschaffung von Sonderschulen, die einen Ort sozialer Ungleichheit darstellen (vgl. Pfahl 2012; Powell/Pfahl 2012), vertraglich festgelegt wurden; wenngleich die inklusiven Bemühungen in den letzten Jahren eher ins Stocken geraten sind.

Die Ordnung der staatlichen Institution Schule ist sowohl auf Sozialisati- on als auch Selektion ausgerichtet (vgl. Fend 2009; Parsons 2012). Besonders an Schulen, deren Lage als schwierig gilt wie bspw. der NMS Bachmannstraße, zeigen sich hier deutlich Mechanismen und Strukturen eines selektiven Bildungssystems, das u. a. den Reproduktionsaufträgen eines kapitalistischen Arbeitsmarktes folgt und das nicht zuletzt durch seine ideologische Wirkung

die staatliche, ökonomische Ordnung aufrechterhält (vgl. Althusser 2016). Hier schlägt die meritokratische Ordnungslogik besonders zu, die Chancengleichheit imaginiert und die systematische Ungleichverteilung von Ressourcen und Zugängen verhüllt (vgl. Müller 2017). Anhand der schulischen Selektionsfunktion werden Schüler:innen in unterschiedliche Schullaufbahnen eingeordnet (vgl. Geister 2006), womit folgenreich über Bildungsbiographien entschieden wird. Dabei werden Bildungsprivilegien sowie -benachteiligungen systematisch an die nächste Generation weitergegeben: Wessen Eltern eine Mittel-, Haupt- oder Sonderschule besuchten, der oder die wird sich mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch in einer ähnlichen Schullaufbahn wiederfinden. Im schulischen, gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs wird in Bezug auf soziale Ungleichheit allerdings nur allzu oft schulischer Erfolg mit Leistung gleichgesetzt und der soziale Hintergrund der Schüler:innen ausgeklammert. An Schulen, wie der NMS Bachmannstraße, ist dies daran zu beobachten, wenn von Seiten der Lehrer:innen spezifische kulturelle Praxen alltäglicher Lebensführung (bspw. in Bezug auf vermeintlich fehlenden Fleiß oder Erfolgsstreben) als ursächlich für das Ausbleiben höherer Bildungstitel oder gescheiterte (familiäre) Bildungsbiographien markiert werden. Sherry Ortner (2006) folgend, bleibt klassenbedingte Selektion meist verborgen, da es im Alltag für das Reden über soziale Klassen in der Regel keine Sprache gibt oder diese durch andere Ungleichheitsverhältnisse verdrängt wird. Auch für die von sozialer Benachteiligung Betroffenen sind klassenbedingte Ausschlussmechanismen nicht zu greifen. Dass die familiären Startchancen, die sich durch das ökonomische, kulturelle sowie soziale Kapital der Familien ausdrücken (vgl. Bourdieu 1987), entgegen dem trügerischen Ideal, es komme nur auf die eigene Leistung an, eben nicht gleich verteilt sind (vgl. Stojanov 2015; Rieger-Ladich 2021), bleibt für viele Schüler:innen daher meist nur unbewusst spürbar. Durch die allgegenwärtige Unsichtbarkeit von Klasse im Schulalltag und den Anspruch der Gleichbehandlung aller Schüler:innen, unabhängig ihrer ungleich verteilten Privilegien, sanktioniert das Schulsystem damit »die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur« (vgl. Bourdieu 2001: 39).

Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, die, wie an der NMS Bachmannstraße, an Schulen in »schwieriger« Lage beschult werden, sind davon in doppelter Weise betroffen. Nicht nur, dass sie vermehrt als Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familienverhältnissen, die meist auch eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte haben, ohnehin von klassenbedingten Ausschlussmechanismen betroffen sind (vgl. Herzog-Punzenberger 2017; Pfahl 2012);

als Schüler:innen mit SPF werden sie darüber hinaus noch mit weiteren Besonderungspraktiken und -mechanismen konfrontiert, die ihnen in der Schulöffentlichkeit – auch an inklusiven Schulen – einen inferioren sozialen Platz zuweisen. Auf Grundlage meritokratischer Logiken wird ihnen dabei eine Leistungs(un)fähigkeit bescheinigt, die sie im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen herabsetzt und an vielen österreichischen Mittelschulen dazu führt, dass sie mindestens in den Hauptfächern in einem anderen Raum unterrichtet werden (vgl. Buchner/Petrik 2022; Richter 2022). An der NMS Bachmannstraße wurden die Schüler:innen mit SPF der dritten Klasse nicht nur in den Haupt-, sondern noch in weiteren Nebenfächern segregiert in einem anderen Raum unterrichtet. Diese selektive Aussonderungspraxis, durch die auf Grundlage sozialer Klassifikation sonderpädagogische Verantwortungsbereiche (re-)legitimiert werden, bewegt sich dabei an der Grenze zwischen Sonder- und inklusiver Regelschule. In der Begründung pädagogischer Alltagspraxis spielt dann die soziale Herkunft auch keine Rolle mehr, sondern erfolgt i.d.R. über die selbst systemisch hervorgebrachte Be-Hinderung sowie die vermeintliche Leistungs(un-)fähigkeit.

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird (auch) dazu genutzt, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, so wie Powell und Wagner (2014) dies für die intersektionale Formation von Ethnizität und »Behinderung« beschreiben. Zugleich zeigt sich in der sozialen Praxis der Schulen, dass sich – neben reduzierten Bildungsangeboten in Form anderer Lehrpläne – durch die spezifischen Differenz- und Anordnungspraktiken Stigmaerfahrungen manifestieren und sich die eigene Selbstbeschreibung von Schüler:innen mit SPF an negativen Attributen orientiert (vgl. Buchner 2018; Richter 2022). An der NMS Bachmannstraße beschrieben Schüler:innen sich mir teils als zu »schlecht« in den Fächern oder »zu dumm«. Nikola bspw., ein fünfzehnjähriger Junge, sagte in einem Interview über sich: »*Ich würde sagen, ich würde sagen, ich kann nix, bin zu dumm für die Welt.*«. Besonders an Schulen, wie der NMS Bachmannstraße, besteht für Schüler:innen mit SPF hier die besondere Gefahr, dass sie in einer Klassengemeinschaft von Schüler:innen, die ohnehin fast alle als »faul« stigmatisiert werden und schlechte Leistungen erzielen, noch »schlechter« zu sein scheinen, wodurch sich manifeste negative Werturteile der eigenen Person herausbilden. Diese beschädigten Subjektpositionen sind alles andere als folgenlos, vielmehr haben sie teils verheerende Auswirkungen auf den Übergang in das Erwerbsleben (vgl. Pfahl 2012). Arbeiten, wie bspw. von Helga Fasching (2016), zeigen, dass Jugendliche mit SPF ein erhöhtes Risiko haben, nach Abschluss ihrer Pflichtschulzeit, weder in ein Ausbildungs- noch

in ein Beschäftigungsverhältnis des ersten Arbeitsmarktes einzutreten. Diesbezüglich steht der SPF im praktischen Vollzug seiner strukturellen Auslegung eben nicht zwangsläufig für ein Instrument, das eine geeignete Antwort auf ungleichverteilte Ressourcen und Zugänge bietet, sondern vielmehr als (weitere) soziale Barriere für die Verstärkung von Bildungsbenachteiligungen bspw. in Form beschränkter Bildungsmöglichkeiten und von Schulabschlüssen, die nur selten etwas zählen (vgl. Hackbarth 2022).²

3. (Corona-)Krise

Die Krise beschreibt eine kulturell bedeutsame, erschütternde sowie außergewöhnliche Begebenheit, die sich insbesondere durch ein hohes Maß an Selektion und Abstraktion auszeichnet (vgl. Grunwald/Pfister 2007; Nünning 2013). Von gegenwärtigen Krisen zu sprechen, bedeutet, wie Nünning (2013) ausführt, nach dem Eintreten spezifischer gesellschaftlich relevanter Ereignisse an einem »kritischen Punkt« angelangt zu sein, an dem sich erst noch zeigen wird, welche Richtung die Krise weternimmt. So stellt auch die Corona-Pandemie eine Krise dar, die als eine plötzliche, unvorhersehbare Veränderung materieller, sozialer sowie kultureller Lebensrealitäten wie auch als ein kulturelles Wahrnehmungsphänomen (vgl. Koselleck 1976) Menschen ihrer Sicherheiten beraubt (vgl. Meyer/Patzel-Mattern/Schenk 2013) und in der der Ausgang noch nicht vollständig abzusehen ist.

Krisen ist zugleich die Möglichkeit von Veränderung immanent, denn für alle Krisen sind ordnungs- sowie strukturändernde Prozesse charakteristisch und dem US-amerikanischen Kulturanthropologen Eric Wolf folgend, werden gesellschaftliche Ordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse dann am sichtbarsten, wenn sie durch Krisen infrage gestellt werden (vgl. Wolf 1990). Auch Hinrichsen, Johler und Ratt (2014) schreiben – allerdings in Bezug zur Katastrophe –, dass »im Moment ihrer Bedrohung Ordnungen thematisiert« (ebd.: 63) werden und sich dann transformative Prozesse in aller Deutlichkeit zeigen. Welche Rolle Ordnungen für die sozialen Alltagsprakti-

2 Hier muss allerdings noch zwischen Schüler:innen mit einem SPF, die an einer Sonderschule und einer inklusiven Regelschule unterrichtet werden, unterschieden werden. Die Chancen, bspw. einen Schulabschluss zu erlangen, sind im Anschluss an ein inklusives Setting erhöht (vgl. Pfahl 2012).

ken spielen, tritt daher vor allem dann zu tage, wenn sie gestört werden oder als abwesend erscheinen (vgl. Groth 2019).

Die Corona-Krise bzw. wirkmächtige Vorsorgemaßnahmen hatten auf die Schule sowie die schulische Ordnung erhebliche Auswirkungen. Mit der Verlagerung ins Private schlug die meritokratische Ordnung der Schule dabei mit besonderer Härte zu: Schüler:innen waren insbesondere im ersten Lockdown vollständig auf ihre eigenen (familiären) Ressourcen angewiesen, um mit den schulischen Anforderungen umzugehen. Schüler:innen, die bspw. in Akademiker:innen-Familien aufwachsen, kamen aufgrund ihrer Bildungsprivilegien mit dieser Form des Unterrichts zumeist besser zurecht, wohingegen benachteiligte Schüler:innen erhebliche Probleme hatten. Auch nach der Wiedereröffnung der Schulen zeigte sich, dass mit Verweis auf die Infektionsschutzmaßnahmen zur Eindämmung von SARS-CoV-2 sich sonderpädagogische Verantwortungsbereiche sowie die Differenz zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF weiter manifestierten, sodass sich die Schule immer weiter weg von schulischer Inklusion bewegte.

3.1 Lockdown und *Home Learning*

Als die Schüler:innen am 12. März 2020 die NMS Bachmannstraße betraten, wussten die meisten schon, dass die Schule in der kommenden Woche geschlossen werden sollte, schließlich ging der Beschluss der österreichischen Bundesregierung am Vorabend durch sämtliche Medien (vgl. BMBWF 2020). Am Ende ging es sogar noch schneller, weil die Schulleitung schon für den kommenden Tag allen Eltern empfahl, ihre Kinder zuhause zulassen und (fast) alle Eltern dieser Empfehlung nachkamen. Während einige Schüler:innen die Schulschließung mit Freude aufnahmen, kommunizierten andere Unsicherheiten und Besorgnis. Leonardo bspw., ein fünfzehnjähriger Junge, der zu diesem Zeitpunkt in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngemeinschaft für Jugendliche lebte, äußerte mir gegenüber Sorgen und ein Unwohlsein gegenüber den Arbeitsaufträgen, die sie – die Schüler:innen – für zuhause bekommen würden. Nach dem Ende des Lockdowns sollte sich zeigen, dass viele der Schüler:innen ihre Arbeitsaufträge nur teilweise oder gar nicht erfüllten. Vielen der Schüler:innen waren die Aufgaben zu schwer und viele hatten keine Unterstützungsmöglichkeiten. Darüber hinaus hatten einige Schüler:innen überhaupt keine technischen Endgeräte, mit denen sie die Aufgaben hätten erledigen können.

Für sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen waren diese Schwierigkeiten weit verbreitet. Schlechte technische Ausstattungen, ungünstige Wohnbedingungen, ein geringes (kulturelles) Bildungskapital der Eltern sowie belastende Arbeitsverhältnisse und diverse psychische/gesundheitliche Belastungen (vgl. bspw. Huber et al. 2020; Lutz 2021; Holtgrewe/Schober/Steiner 2021) trafen nun komprimiert auf eine Schulpraxis, die sich der Bildungsverantwortung auf empfindliche Weise entzog. Neben den für die Krise schlecht ausgestatteten Schulen konnten einige Studien nachzeichnen, dass bspw. nur ein geringer Teil des durch den ersten Lockdown ausgefallenen Präsenzunterrichts durch virtuelle Fernunterrichtseinheiten ausgeglichen und Arbeitsaufträge (ohne weitere Erklärungen) an die Schüler:innen geschickt wurden (vgl. Grewenig et al. 2020; Wacker/Unger/Rey 2020). Auch Michael Eichhorn et al. (2020) haben darauf hingewiesen, dass Lehrer:innen im ersten Lockdown 2020 überwiegend Medien verwendeten, mit denen sie auch schon vor der Pandemie gut vertraut waren und die auch die Schüler:innen aus dem Schulalltag kannten. Auch in meinem Feld spielten Videokonferenzsysteme wie bspw. Zoom im »neuen« Schulalltag keine Rolle. Diese wurden, wenn überhaupt, nur in Ausnahmefällen, wie bspw. bei Klassenkonferenzen genutzt. Diese neue Lehr-Praxis reichte für die meisten Schüler:innen nicht aus. Einige Schüler:innen beschrieben mir Gefühle starker Überlastung sowie eine zunehmende Demotivation, wenn sie früh morgens ihr Mailpostfach öffneten und »schon wieder sechs E-Mails« mit neuen Arbeitsaufträgen voranden. Frau Loderer, die Integrationslehrerin der vierten Klasse (achte Jahrgangsstufe), versuchte durch regelmäßige Telefonate mit den beiden Schülern mit SPF der vierten Klasse diesen Problemen vorzubeugen. Die Integrationslehrerin, Frau Weber, ließ sich hingegen eine Zeitlang die erledigten Arbeitsaufträge von den Schüler:innen mit SPF der dritten Klasse in die Schule bringen, um ihnen dort die neuen Aufgaben zu übergeben. Allerdings half dies nur bedingt. Marie, eine dreizehnjährige, von Armut betroffene Schülerin, der ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde, schilderte mir für die Zeit des *Homelearnings*, dass sie »da nicht so ganz zurechtgekommen ist«, sie »die meisten Sachen nicht gewusst« hätte. Diesbezüglich konnten Rosa Bellacicco und Dario Ianes (2020) in ihrer italienischen Studie auf Datenbasis einer Lehrer:innenbefragung zeigen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf erhebliche Probleme mit dem *Distance Learning* hatten, sodass ca. ein Drittel der betroffenen Schüler:innen nicht vom Unterricht erreicht werden konnte. Für diesen ersten Lockdown konnten schließlich mehrere internationale Studien eine drastische Zunahme von bis zu zwei

Monaten Beschulungszeit zwischen sozio-ökonomisch benachteiligten sowie privilegierteren Schüler:innen feststellen (vgl. Rose et al. 2021; Pier et al. 2021). Die Ergebnisse zu Lerneinbußen im deutschen Sprachraum sind hingegen bislang relativ heterogen, wenngleich auch hier vergrößerte Bildungsdisparitäten festgestellt werden konnten (vgl. Helm/Huber/Postlbauer 2021).

3.2 Wiedereröffnung der Schulen

Als die Schulen am 18. Mai 2020 ihren Präsenzbetrieb wieder aufnahmen, hatte sich das Bild der Schule unter dem Einfluss einer weltweiten Pandemie und dem Infektionsschutz deutlich verändert: Auf den Gängen herrschte anfängliche Maskenpflicht, alle Akteur:innen sollten mindestens einen Meter Abstand zueinander einhalten (was zusätzlich durch auf dem Flurboden angeklebtes Absperrband unterstützt werden sollte)³ und alle Schüler:innen mussten ihre Hände beim Betreten des Schulgebäudes mit Desinfektionsmittel einreiben. Um das Infektionsrisiko zu verringern, entschied das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. BMBWF), dass alle Klassen einer Schule halbiert und fortan in einem Schichtsystem unterrichtet werden sollten. In der NMS Bachmannstraße führte die Erfüllung des Etappenplans dazu, dass ein Teil der Schüler:innen in der Schule zum Unterricht war, der andere Teil Arbeitsaufträge von Zuhause aus bearbeitete. Am darauffolgenden Tag wurde getauscht. Diese Form der Teilung und Blockung von Unterricht sollte österreichweit in der Sekundarstufe 1 bis zum Ende des Schuljahres 2020/21 mehr als ein Drittel der gesamten Schulzeit betragen (vgl. BMBWF 2021). Die Aufteilung der Klassen führte damit auch dazu, dass jede:r Schüler:in an einem eigenen Tisch im Klassenzimmer sitzen konnte/musste, womit der Coronaschutz-Abstand von einem Meter gesichert wurde. Darüber hinaus wurden sämtliche Unterrichtsfächer, denen nach damaligen Erkenntnisstand ein erhöhtes Infektionsrisiko zugeschrieben wurde, wie bspw. Musik oder Sport, aus dem Stundenplan gestrichen, wenn diese eigentlich am Nachmittag stattfanden, oder mit den Hauptfächern Mathematik und Deutsch ersetzt, wenn diese am Vormittag gewesen wären. Da der Nachmittagsunterricht ohnehin nur

3 Für die Schulöffnungen am 18. Mai 2020 wurden auf Grundlage der Vorgaben des österreichischen Gesundheitsministeriums Hygiene-Auflagen für den Schulbetrieb beschlossen, die die Einhaltung eines Mindestabstandes von einem Meter und nicht wie in Deutschland von 1,5 Metern zwischen zwei Personen vorsahen.

aus Nebenfächern bestanden hatte, war der Schultag fortan nach der sechsten Stunde vorbei. Zusätzlich wurde den Schüler:innen mitgeteilt, dass es bis zum Ende des Schuljahres auch keine Schularbeiten mehr geben würde. Und da auch insgesamt weniger Arbeitsaufträge vergeben sowie weniger Lerninhalte behandelt wurden, empfand der Großteil der Schüler:innen die neuen Veränderungen als entlastend und überwiegend positiv. Allerdings zeigten sich auch einige Schüler:innen, die insgesamt bessere Noten erzielten und die nach der Mittelschule auf eine höhere Schule wie das Gymnasium wechseln wollten, besorgt über Reduzierung von Lerninhalten und den nun spürbar langsameren Unterricht. Für eben jene Schüler:innengruppe stellten Livia Jesacher-Rößler et al. (2021) eine Zunahme von Unsicherheiten in Bezug auf einen (befürchteten) Lernstoffverlust fest – allerdings während des Lockdowns und des verordneten *Homelearnings*. Und tatsächlich war insgesamt auch eine Abnahme der schulseitigen Erwartungen zu beobachten. Auch wenn mit Bremm und Racherbäumer (2020) das Absenken des Anspruchsniveaus als Entlastungsstrategie sicherlich als wohlwollend im Sinne der Schüler:innen beschrieben werden kann, sind für erfolgreiche Lernprozesse hohe Leistungserwartungen sowie das Zutrauen in die Schüler:innen essentiell (vgl. ebd.: 208). Es ist also davon auszugehen, dass sich während dieser Zeit der geteilten Klassen und des geblockten Unterrichts aufgrund des gehemmten Lernfortschritts (vgl. Bremm 2020) ohnehin systemisch bestehende Barrieren für weiterführende Bildungskarrieren weiter vergrößert haben.

Darüber hinaus kam es durch diese Veränderungen schulischer Ordnung für Schüler:innen mit SPF zu einer Verstärkung schulischer Exklusionsmechanismen. Im Zuge des Stundenausgleichs mit Mathematik und Deutsch wurden Schüler:innen mit SPF folglich noch häufiger in dem anderen Raum, also getrennt von ihren Mitschüler:innen unterrichtet, was zu einer Verstärkung räumlicher Differenz bzw. zu einer Zunahme sozialer (Teil-)Exklusion beitrug. Besonders die Nebenfächer, wie Sport, bedeuten für Schüler:innen mit SPF normalerweise eine Möglichkeit, in gemeinsamen Kontakt mit ihren Mitschüler:innen zu kommen und mit diesen zu interagieren. Zudem wurde im Schulalltag der Schüler:innen mit SPF der dritten Klasse teilweise kleinlich genau auf die Abstandsregelungen geachtet. Wo für alle anderen Schüler:innen der Schule die Abstandsstreifen auf den Fluren eine immer geringere Rolle spielten, wurden die Drittklässler:innen – begünstigt durch die geringe, heißt überschaubare Anzahl von Schüler:innen – einem erweiterten Disziplinierungsregime unterworfen, das ihre Bewegungen und Körper unter eine ständige zusätzliche Beobachtung stellte. Beispielsweise wurden die

Schüler:innen umgehend ermahnt, wenn sie sich in der Pause in dem anderen Raum zu nah nebeneinanderstellten oder sich berührten. Wenn der Raum dann für den – selten stattfindenden – gemeinsamen Unterricht mit den Mitschüler:innen (ohne SPF) gewechselt wurde, musste die Gruppe in einer Reihe hintereinander durch die Flure laufen, wobei die Integrationslehrerin stets darauf achtete, dass der Abstand von einem Meter eingehalten wird.

Da nach Aussage der Integrationslehrerin der dritten Klasse insbesondere die Jungen, für die ein SPF vergeben wurde, die Arbeitsaufträge zuhause nicht selbstständig bearbeiten könnten, wurden vier der sechs Schüler:innen mit SPF nicht jeden zweiten, sondern *jeden* Tag in der Schule unterrichtet: einen Tag im Hinblick auf den regulären Unterricht und einen Tag zur Hausaufgabenbetreuung.⁴ Die faktische Aussetzung des blockweisen Unterrichts war dabei aufgrund der räumlichen sowie personellen Ressourcen möglich: schließlich stand ohnehin ein für den sonderpädagogischen Unterricht vorgesehen eigener Raum sowie eine eigene Lehrkraft zur Verfügung. Die jeden zweiten Tag stattfindende Hausaufgabenbetreuung, die sich nur unwesentlich von dem üblichen Unterricht in diesem anderen Raum unterschied, kann in Bezug auf die fehlenden familiären Ressourcen der Schüler:innen als Unterstützungsmöglichkeit betrachtet werden, um einer weiteren Vergrößerung von Bildungsungleichheiten vorzubeugen. Allerdings führte dieser besondere Umgang – nicht zuletzt durch die Zunahme räumlicher Segregation – zu einer abermaligen Vergrößerung von Differenz sowie sozialer Exklusion (vgl. auch: Bešić/Holzinger 2020), wodurch sich das Bild einer eigenen Logik folgendes Sonderschulklasse in der inklusiven Regelschule weiter verdichtete.

4. Fazit

Durch die im Zuge spezifischer Vorsorgemaßnahmen hervorgebrachten schulischen Veränderungen wurde die schulische Ordnung nicht nur deutlicher sichtbarer, sondern es zeigten sich Verschärfungen im Hinblick auf die Auswirkungen eines Schul- und Bildungssystems, das Schüler:innen folgen schwer anordnet, sortiert und differenziert. Die meritokratische Ordnung im Zusammenhang illusionierter Chancengleichheit zeigte sich dabei als

4 Von den insgesamt sechs Schüler:innen mit SPF blieb eine Schülerin auch nach der Wiedereröffnung im Heimunterricht, eine andere Schülerin genoss einen Sonderstatus und konnte ihre Arbeitsaufträge von Zuhause aus erledigen.

besonders zentral. Vor allem während des ersten Lockdowns, als Lehrer:innen zumeist keine virtuellen Unterrichtseinheiten anboten, sondern Arbeitsaufträge in Form von E-Mails und digitalen Arbeitsblättern verschickten, waren sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen stärker denn je auf die eigenen familiären Möglichkeiten verwiesen. Wer nicht über die nötigen Bildungsprivilegien verfügte, blieb mehr oder weniger auf der Strecke. Auch das Absenken des Anspruchsniveaus als Entlastungsstrategie half an der NMS Bachmannstraße nur bedingt (vgl. auch: Bremm/Racherbäumer 2020). Darüber hinaus zeigte sich, dass in einer Schulkultur, die Inklusion als Überforderung versteht, die coronabedingten Vorsorgemaßnahmen zu einer Verstärkung sonderpädagogischer Differenzziehungen sowie sozialer Exklusion geführt haben – und teilweise auch dazu genutzt wurden, um sonderpädagogische Verantwortungsbereiche zu festigen.

Die Corona-Krise muss damit als Phänomen verstanden werden, das keine *neuen* schulischen Ordnungsmuster hervorgebracht, sondern bestehende Logiken verstärkt und sichtbar rekonfiguriert hat. Im transformativen Prozess der Anpassung an spezifische Vorsorgekonzepte fand eine radikale Hinwendung zu grundlegenden Ordnungsdimensionen schulischen Alltags statt. In der erneuten Materialisierung von Wissen- und Machtkonstellation (vgl. Hinrichsen/Johler/Ratt 2014) erscheint auch das Verhältnis von Vorsorge und Ungleichheit einen neuen Schub erfahren zu haben. Doch kann hierin auch eine Chance liegen: schließlich kann durch die deutliche Sichtbarkeit schulischer Exklusionsmechanismen die Schule als staatliche sowie ideologische Institution (vgl. Althusser 2016) in den Blick genommen werden, um dadurch über andere bzw. neue Bildungsräume nachzudenken.

Literatur

- Althusser, Louis (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bellacicco, Rosa/Ianes, Dario (2020): *The impact of COVID-19 lockdown on the Italian inclusive school system: teachers' perceptions of distance teaching for students with disabilities*, Manuscript submitted for publication.
- Bešić, Edvina/Holzinger, Andrea (2020): »Fernunterricht für Schüler/innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen«, in: *Zeitschrift für Inklusion* (3), online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580> vom 28.05.2023.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): »Die konservative Schule«, in: Margareta Steinrücke (Hg.), Pierre Bourdieu. Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (2018): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2022): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971) : Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen der Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bremm, Nina (2020): »Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen«, in: Stephan Drucks, Dirk Bruland, (Hg.), Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule, Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–128.
- Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2016): »Schulen in ›schwieriger‹ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven«, in: Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 108 (4), S. 323–339.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020): »Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie«, in: Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein (Hg.), ›Langsam vermisste ich die Schule...‹. Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster: Waxmann, S. 202–215.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2022): »Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen«, in: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichen- de Erziehungswissenschaft 28 (1), S. 13–33.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, online: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> vom 28.05.2023.
- Eichhorn, Michael/Tillmann, Alexander/Müller, Ralph/Rizzo, Angela (2020): »Unterrichten in Zeiten von Corona. Praxistheoretische Untersuchung des

- Lehrhandelns während der Schulschließung«, in: Claude Müller Werder, Jennifer Erlemann (Hg.), *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*, Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Ewald, Francois (2015): *Der Vorsorgestaat*, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Fasching, Helga (2016): »Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich: Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete* 85 (4), S. 290–306.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (2015): »Schule ›im Brennpunkt‹-Einleitung«, in: Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff (Hg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*, Opladen: Barbara Budrich, S. 9–26.
- Geißler, Rainer (1999): »Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion«, in: Stephan Bethe, Werner Lehmann, Burkard Thiele (Hg.), *Emanzipative Bildungspolitik*, Münster LTI, S. 83–93.
- Geister, Oliver (2006): *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*, Münster: Waxmann.
- George, Ann Cathrice/Schwab, Susanne (2019): »Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen«, in: Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher, (Hg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*, Münster: Waxmann, S. 103–114.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2015): »Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands. Schule als Heterotopie«, in: Malte Brinkmann, Kristin Westphal (Hg.), *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 87–110.
- Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Phillip/Werner, Katharina/Wößmann, Ludger/Zierow, Larissa (2020): *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*, online: <https://covid-19.iza.org/publications/dp13820/> vom 15.10.2022.

- Groth, Stefan (2019): »Ordnungen in Alltag und Gesellschaft: Konzepte, Methoden und Theorien«, in: Stefan Groth, Linda Mülli (Hg.), *Ordnungen in Alltag & Gesellschaft. Empirisch-kulturwissenschaftliche Perspektiven*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 13–36.
- Grunwald, Henning/Pfister, Manfred (2007): *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hackbarth, Anja (2022): »wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht.« *Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion*«, in: *Zeitschrift für Inklusion* (1), online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647> vom 28.05.2023.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan Gerhard/Postlbauer, Alexandra (2021): »Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage«, in: Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick, Kathrin Racherbäumer (Hg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?*, Münster: Waxmann, S. 59–80.
- Herzog-Punzenberger, Barabara (2017): *Policy Brief #6 Selektion in der Bildungslaufbahn*«. in: *Serie Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?*, Arbeiterkammer Wien.
- Hinrichsen, Jan/Johler, Reinhard/Ratt, Sandro (2014): »Katastrophen. Vom kulturellen Umgang mit (außer)alltäglichen Bedrohungen«, in: Ewald Frie, Mischa Meier (Hg.), *Aufbruch – Katastrophe – Konkurrenz – Zerfall. Bedrohte Ordnungen als Thema der Kulturwissenschaften*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 61–82.
- Holtgrewe, Ursula/Schober, Barbara/Steiner, Mario (2021): »Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen«, in: *COVID-19 Future Operations Plattform (FOP)*, online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/7/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-covid-19-bedingungen.pdf> vom 28.05.2023.
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia/Pruitt, Jane (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster: Waxmann.
- Jesacher-Rößler, Livia/Schreiner, Claudia/Berger, Fred/Kraler, Christian/Roßnagl, Susanne/Hagleitner, Wolfgang (2021): »Schaffen wir das?« *Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II*«, in: Detlef Fickermann,

- Benjamin Edelstein, Julia Gerick, Kathrin Racherbäumer (Hg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?*, Münster: Waxmann, S. 101–123.
- Koselleck, Reinhart (1976): *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*, Freiburg: Karl Alber.
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lutz, Ronald (2021): »Coronakrise – Unverfügbarkeit, Metamorphose und Neue Pfade«, in: Ronald Lutz, Jan Steinhaußen, Johannes Kniffki, (Hg.), *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–34.
- Meyer, Carla/Patzel-Mattern, Katja/Schenk, Gerrit Jasper (2013): »Krisengeschichte(n). »Krise« als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive – eine Einführung«, in: Carla Meyer, Katja Patzel-Mattern, Gerrit Jasper Schenk (Hg.), *Krisengeschichte(n). »Krise« als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 9–23.
- Müller, Hans-Peter (2017): »Von der Meritokratie zur Expertokratie? Bedeutung und Wandel des Leistungsideals »sozialer Gerechtigkeit««, in: Brigitte Aulenbacher, Maria Dammayr, Klaus Dörre, Wolfgang Menz, Birigt Riefgraf, Harald Wolf (Hg.), *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*, Weinheim: Beltz, S. 46–63.
- Nünning, Ansgar (2013): »Krise als Erzählung und Metapher: Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metaphorologie und Narratologie von Krisen«, in Brigitte Aulenbacher, Maria Dammayr, Klaus Dörre, Wolfgang Menz, Birigt Riefgraf, Harald Wolf (Hg.), *Krisengeschichte(n). »Krise« als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 117–144.
- Ortner, Sherry B. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject*, Durham: Duke University Press.
- Parsons, Talcott (2012): »Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«, in: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–124.
- Pfahl, Lisa (2012): »Bildung, Behinderung und Agency. Eine soziozoologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion«, in:

- Rolf Becker, Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 415–436.
- Pier, Libby/Hough, Heather J./Christian, Michael/Bookman, Noah/Wilkenfeld, Britt/Miller, Rick (2021): *COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss From the CORE Data Collaborative*, online: <https://edpolicyin-ca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis> vom 15.10.2022.
- Powell, Justin J./Pfahl, Lisa (2012): »Sonderpädagogische Fördersysteme«, in: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 721–739.
- Powell, Justin/Wagner, Sandra (2014): »An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überpräsentiert«, in: Gudrun Wansing, Manuela Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, Wiesbaden: Springer, S. 177–199.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Subjekt*, Bielefeld: transcript.
- Richter, Hendrik (2022): »Entgegen schulischer Ordnung. Kriminelle Selbstdarstellung als widerständige Praxis«, in: Susanne Leitner, Ramona Thümmler (Hg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 165–178.
- Rieger-Ladich, Markus (2021): »Identitätsdebatte oder: Das Comeback des Privilegs«, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 10, S. 105–112.
- Rose, Susan/Twist, Liz/Lord, Pippa/Rutt, Simon/Badr, Karim/Hope, Chris/Styles, Ben (2021): »Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies on Attainment and Socio-emotional Wellbeing«, in: *Key Stage 1*, online: <https://www.nfer.ac.uk/impact-of-school-closures-and-subsequent-support-strategies-on-attainment-and-socio-emotional-wellbeing/> vom 28.05.2023.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*, State College: The Pennsylvania State University Press.
- Stojanov, Krassimir (2015): »Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit«, in: Alfred Schäfer, Christiane Thompson, (Hg.), *Leistung*, Paderborn: Schöningh, S. 135–150.

- Thielen, Marc (2014): »Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung«, in: Gudrun Wansing, Manuela Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, Wiesbaden: Springer, S. 203–220.
- Thießsen, Malte (2013): »Gesundheit erhalten, Gesellschaft gestalten. Konzepte und Praktiken der Vorsorge im 20. Jahrhundert: Eine Einführung«, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 10 (3), S. 354–365.
- Wacker, Albrecht/Unger, Valentin/Rey, Thomas (2020): »Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?«. Befunde einer Schüler*innenbefragung zum ›Fernunterricht«, in: Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein (Hg.), *›Langsam vermissem ich die Schule ...‹. Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster: Waxmann, S. 79–94.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*, Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*, Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*, Bielefeld: transcript.
- Willis, Paul (1997): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*, Hamburg: Argument.
- Wolf, Eric (1990): »Facing Power – Old Insights, New Questions«, in: *American Anthropologist New Series* 92 (3), S. 586–596.