

Lehrer*innenhandeln in der Pandemie

Handlungsdispositionen und soziale Praxis von Lehrer*innen und ihre Anschlussmöglichkeiten für milieuspezifische Bildungsstrategien

Katja Klebig und Lydia Hannemann

Schule in der Pandemie

Im Zuge der Corona-Pandemie kam es im März und Dezember 2020 in ganz Deutschland zu mehrwöchigen Schulschließungen. Der Lernprozess wurde ins Häusliche verlegt und Lehrer*innen sollten aus der Distanz unterrichten und Lernprozesse begleiten. Einschränkungen wie Defizite in der technischen Ausstattung, fehlende Konzepte zur Umsetzung einer Distanzlehre und unzureichende Kompetenzen im Umgang mit den technischen Möglichkeiten gehörten über Nacht zu den Problemen, mit denen sich Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern konfrontiert sahen. Mit der Pandemie wurde das professionelle Handeln von Lehrpersonen vor große Herausforderungen gestellt (Köllner et al., 2020), da die Distanzbeschulung von Lehrer*innen und Schulverantwortlichen neue Konzepte der Wissensvermittlung im Vergleich zum bisherigen schulischen Unterrichten erforderte. Andererseits verlangte Distanzbeschulung von Schüler*innen und Familien, Lernprozesse und Tagesabläufe eigenständig zu organisieren und zu gestalten (Werner und Woessmann, 2023). Nicht zuletzt die PISA-Studie 2022 zeigte dabei, dass Schüler*innen vor allem die eigene Lernmotivation und das Verstehen der gestellten Aufgaben problematisieren, weswegen neben der Bereitstellung der Aufgaben die schulische Begleitung des häuslichen Lernens durch die Lehrenden von Bedeutung war (Lewalter et al., 2023). Die Fähigkeit der Selbstorganisation sowie nötiges Vorwissen sind Kompetenzen, die in hohem Maße neben der Schule im privaten Umfeld erworben werden, sie hängen also mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammen (Helm, Huber und Postlbauer, 2021). Studien zum häuslichen Lernen in der Pandemie zeigen, dass Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten stärker von Lerneinbußen betroffen seien (Bethhäuser, Bach-Mortensen und Engzell, 2023), wohingegen solche mit akademisch gebildetem Elternhaus

Vorteile hätten, was zu einer Vergrößerung des sozialen Schereneffekts beitrage (Huber und Helm, 2020; Schul-Barometer, 2020; NEPS, 2020).

Die soziale Herkunft stellt demnach eine entscheidende Komponente bei der Bewältigung der Herausforderungen der Distanzbeschulung aber nicht nur bei Schüler*innen, sondern auch bei Lehrer*innen dar. Denn Lehrer*innen schaffen mit der Gestaltung der Lernumgebung Anschlussmöglichkeiten für familiär geprägte Bildungsstrategien, mit denen die Heranwachsenden den schulischen Anforderungen begegnen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019; Lange-Vester und Teiwes-Kügler, 2014).

Darauf Bezug nehmend stellen wir uns die Frage, mit welchen Strategien Lehrende versuchen, die pandemischen Herausforderungen zu bewältigen und wie sich diese auf bildungsbezogene soziale Ungleichheit auswirken.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Lehrende zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Pandemie zu ihrem Arbeitsalltag und den persönlichen Umgangsstrategien interviewt. Die jeweiligen Handlungspraktiken und die dazugehörigen Orientierungsrahmen der Lehrer*innen werden im zeitlichen Verlauf analysiert und anschließend mithilfe einer habituellen Einordnung auf Ermöglichungs- und Verhinderungspotentiale für Schüler*innen einzelner Herkunftsmilieus bezogen, so dass Aussagen zur sozialen Bildungsungleichheit abgeleitet werden können.

Bevor jedoch die Ergebnisse der Analyse vorgestellt werden, wird die Wirkung sozialer Herkunft auf familiäre Bildungsstrategien sowie die Herausbildung eines Lehrendenhabitus anhand des Forschungsstandes herausgearbeitet sowie das Konzept des sozialen Raums kursorisch eingeführt (2). Im Methodenkapitel (3) wird die Analysetechnik als Zusammenspiel von Dokumentarischer Methode und Habitus-Hermeneutik erläutert. Anschließend (4) werden die Ergebnisse vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Präsentation von zwei Ankerbeispielen, welche die Unterschiedlichkeit der Handlungspraktiken zur Lernraumgestaltung während der Pandemie verdeutlichen (4.1) und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Milieuzugehörigkeit sowie den Auswirkungen auf bildungsbezogene Ungleichheit (4.2) diskutiert werden. Am Ende (5) wird resümiert, was wir durch Corona aus der milieuspezifischen Adressierung des Lehrendenhandelns lernen können.

Die Mehrfachwirkung sozialer Herkunft

Bildungsverläufe sind vielfach von sozialen Ungleichheiten geformt. Die Familie ist der erste Bildungsort (Büchner und Brake, 2006), der auf eine bestimmte Weise gesellschaftlich und sozial situiert ist. Im Familienalltag kommen die Heranwachsenden mit Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kontakt, die im Kontext der sozialräumlichen Gesellschaftsposition der Familie eine Bedeutung besitzen (Bourdieu und Pas-

seron, 2007, 1971; Bourdieu, Boltanski und de Saint Martin, 1981). Dieses familiäre Handlungsrepertoire wird vor dem Hintergrund des Gewohnheitsmäßigen normalisiert und eingeübt. Gleichzeitig werden in der Familie Handlungslogiken und Einstellungen zu gesellschaftlich relevanten Themen vermittelt, die über die soziale Stellung der Familie innerhalb der gesellschaftlichen Milieustruktur vorinterpretiert sind. Die dadurch sozialräumlich vermittelten Handlungsdispositionen werden habitualisiert und manifestieren sich als milieuspezifische Handlungsbefähigung (Grundmann *et al.*, 2006), mit welcher Werte, Normen und themenspezifische Einstellungen einhergehen. Analog stellen Bildungsstrategien spezifische Vorstellungen über Bildungsprozesse und ihren Nutzen dar, die in engem Zusammenhang mit dem familiären Herkunftsmilieu stehen und mit der jeweilig spezifischen strukturellen Einbindung in den sozialen Raum der Gesellschaft korrespondieren (Bourdieu, Boltanski und de Saint Martin, 1981). Bildung kann damit als strategisches Moment einer sozialräumlichen Platzierung herausgearbeitet werden (Vester, 2014; Bourdieu und Passeron, 2007; 1971; Grundmann *et al.*, 2006; 2003).

Bildungsinstitutionen tragen Erwartungen und Anforderungen an Schüler*innen heran, denen diese mit den mitgebrachten milieuspezifischen Bildungsstrategien begegnen. Dabei weisen verschiedene Schularten eine unterschiedliche soziale Nähe zu einzelnen sozialen Milieus auf, was als kulturelle Passung zwischen Institution und Partizipierenden verstanden werden könne (Kramer und Hespeler, 2011; Kramer *et al.*, 2009). Lehrer*innen kommt als Vertreter*innen der Institution dabei eine besondere (Vermittlungs-)Rolle zu. Sie müssen sich zwar an organisationale Normen und die spezielle Schulkultur mit ihren Arbeitsweisen und -techniken anpassen (u.a. Otremba, 2019; Böhme, Hummrich und Kramer, 2015), doch setzen sie den Rahmen für den schulischen Bildungsprozess und schaffen durch ihre spezifische Ausgestaltung des Unterrichts Anschlussmöglichkeiten für die Bildungsstrategien der Schüler*innen. Eine Bevor- bzw. Benachteiligung geschehe dabei oft vorbewusst als Nebenprodukt der habituellen Passung zwischen Lehrenden und Schüler*innen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019).

Damit ist Habitus ein Schlüsselkonzept für das Verständnis von familiärer (Re-)Produktion von Bildungserfolgen (Bourdieu und Passeron, 1971) sowie der Anschlussfähigkeit an institutionelle Anforderungen der Schüler*innen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019; Bremer und Lange-Vester, 2014).

Der Lehrer*innenhabitus werde im Laufe der beruflichen Sozialisation ausgebildet (Kowalski, 2020, S. 153). Ausgangspunkt sei der primäre Herkunftshabitus (ebd.), der durch die Erfahrungen der eigenen Schulzeit (Hespeler, 2018, S. 23) mit schulischen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert und durch das Lehramtsstudium hinsichtlich der beruflichen Anforderungen modifiziert werde (ebd., S. 20). Der Lehrer*innenhabitus sei Ergebnis einer Verinnerlichung schulischer Prozesse sowie der damit verbundenen handlungsleitenden Regeln und sei als eine Anpassung an die berufliche und ausbildungspraktische Logik der Schule zu

verstehen (Kowalski, 2020, S. 153). Ausdruck finde er in der Art der Lehrorientierung sowie der fachlichen und pädagogischen Praxis der Lehrtätigkeit (Helsper, 2018, S. 20–23) und gleichzeitig beeinflusse er das Handeln und die persönliche Akzentsetzung im Beruf (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 27).

Der Lehrer*innenhabitus ist das konstitutive Moment der Unterrichtsgestaltung und der milieuspezifischen Adressierung (Reh und Ricken, 2012) von Schüler*innengruppen und ihren mitgebrachten Bildungsstrategien. Da es kaum Lehrer*innen aus den sozioökonomisch schwächeren Milieus gibt, weisen fast alle Lehrer*innenhabitus eine soziale Distanz zu Schüler*innen dieser Milieus auf (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019). Diese Gruppen werden oftmals als defizitär (Bremm und Racherbäumer, 2020) und als schulf fern¹ wahrgenommen, obwohl sie am stärksten auf schulische Förderung angewiesen sind (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 44).

Ausgehend von der Relationalität im sozialen Raum stehen die jeweiligen Handlungslogiken und -dispositionen in einem Verhältnis zu denen der anderen Befragten. Der soziale Raum unterteilt sich dabei grob in drei Klassen, die »die vertikalen Unterschiede der Kultur und Lebensführung« (Vester et al., 2001, S. 26) aufgreifen und als Trennlinien kulturelle Schranken zwischen den Klassen markieren, welche nur schwerlich im Laufe des eigenen Lebens durch Auf- oder Abstieg überwunden werden können (ebd.). Innerhalb der Klassen lässt sich eine unterschiedliche Kapitalienutzung (kulturelles vs. ökonomisches Kapital (Bourdieu, 2005)) zur eigenen Platzierung sowie Statussicherung herausarbeiten (Bourdieu, 1987, S. 197–220). Vester et al. sprechen hier von Traditionslinien, die auf »Differenzierung (durch Arbeitsteilung) und Konflikt (durch Herrschaftsverhältnisse)« (2001, S. 168) innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen sind und sich in verschiedenen Lebensstilen und Mentalitäten innerhalb einer Klasse als Milieus manifestieren. Die Unterschiede zwischen Milieus lassen sich »in begriffliche[n] Gegensätze[n] wie progressiv-konservativ, traditionell-modern oder konventionell-individuell« (ebd., S. 29) als Elementarkategorien fassen. Dadurch werden differente Einstellung zu Autoritäten sichtbar, welche zwischen den Werten Eigenverantwortung für das linke und Hierarchiebindung für das rechte Raumspektrum changieren (ebd.) (siehe Abbildung 1).

1 Umgangssprachlich wird von »bildungsf fern« gesprochen. Jedoch beachtet dieser Terminus nicht, dass es auch andere Lernprozesse neben dem institutionalisierten Schulischen geben kann, weshalb wir in Abgrenzung vom schulischen Lernen gezielt von Schulferne bzw. schulf fern sprechen wollen.

Die Untersuchung

Zur methodischen Einordnung

Mit der Corona-Pandemie wurden Lehrende als Gestalter*innen schulischer Lernprozesse vor große Herausforderungen gestellt. Die Auswirkungen auf bildungsbezogene Ungleichheit sollen mit einer Befragung von Lehrenden sichtbar gemacht und untersucht werden. Dabei wurden 13 Lehrer*innen aus unterschiedlichen Bundesländern und Schularten zu vier verschiedenen Zeitpunkten der Pandemie (1. Lockdown, 2. stufenweise Schulöffnung, 3. Vorbereitung einer neuen Schließphase sowie 4. Übergang in den Regelunterricht bei erhöhter Inzidenzlage) gebeten, über ihren Arbeitsalltag zu berichten.² Insgesamt entstanden 33 Interviews im Zeitraum von März 2020 bis Januar 2022. Den Interviews lag jeweils ein stichwortbasierter Leitfaden zugrunde, mit dem bestimmte Erzählimpulse gesetzt wurden und der zur Strukturierung der interessierenden Aspekte beitrug.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Handeln der Lehrer*innen in der Pandemie. Es werden Handlungsstrategien und -dispositionen der Lehrenden herausgearbeitet, die ihre Unterrichtsgestaltungsstile und Lehrmethoden sowie deren Auswirkung auf soziale Ungleichheit thematisieren, wobei ein Zusammenhang zwischen milieuspezifischer bzw. sozialräumlicher Platzierung der Lehrenden und den angewendeten Handlungspraktiken und -logiken hergestellt wird.

Die Auswertung erfolgt rekonstruktiv mit einem Methodenmix, wobei Elemente der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Gensemam und Nohl, 2013; Nohl, 2009) und der Habitus-Hermeneutik (Bremer und Teiwes-Kügler, 2013; Lange-Vester und Teiwes-Kügler, 2013) miteinander verbunden werden (Klebig, 2021, S. 115–125). Die herausgearbeiteten Orientierungsrahmen können dadurch in die Struktur ihrer sozialräumlichen Entstehung eingebettet werden und deuten auf ein milieuspezifisches Bildungsverständnis hin, welches unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten für die Bildungsstrategien der Heranwachsenden bereithält (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019). Beide Methoden weisen eine ähnliche Untersuchungspraxis durch die Fokussierung auf den *modus operandi* als spezifische Struktur des Handelns auf (Bourdieu, 1987, S. 281–283; Bremer und Teiwes-Kügler, 2013, S. 94).

Das Vorgehen kann dabei wie folgt zusammengefasst werden: Die Orientierungsrahmen, welche das zentrale Erkenntnisziel der Dokumentarischen Methode markieren, werden aus den sozialen Praktiken der Interviewpersonen interpretativ herausgearbeitet (Nohl, 2009, insb. S. 46–57). Diese werden als einzelne Habituszüge in kategoriale Gegensatzpaare überführt und anschließend zu analytischen

2 Es gab Ausfälle aufgrund von Elternzeit, der Verlagerung von Arbeitsschwerpunkten, aber auch fehlender Rückmeldung nach dem mehrfachen Versuch einer erneuten Kontaktaufnahme.

Elementarkategorien verdichtet, die auf zentrale gesellschaftliche Konfliktlinien verweisen (Vester et al., 2001, S. 167–179). Dieses Vorgehen ermöglicht folglich die sozialräumliche Verortung anhand der herauskristallisierten Strukturen (Bremer und Teiwes-Kügler, 2013, S. 207–210).

Die Ergebnisse: zwischen Schüler*innenperspektive und Wissensmanagement

Im vorliegenden Abschnitt stellen wir exemplarisch zwei Lehrerinnen vor, die sich in ihren Handlungspraktiken der Lernraumgestaltung im Verlauf der Coronazeit unterscheiden. Die präsentierten Fälle haben wir nach dem Prinzip maximaler Kontraste ausgewählt.

In der Gegenüberstellung betrachten wir die Orientierungsrahmen und Handlungspraktiken in den Phasen der Pandemie. Anschließend diskutieren wir diese vor dem Hintergrund einer relational milieuspezifischen Sozialraumverankerung und ihre möglichen Auswirkungen auf bildungsbezogene soziale Ungleichheit. Zunächst werden die Lehrerinnen kurz vorgestellt:

Juliana lebt und arbeitet in einer Großstadt. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder, von denen zwei die Grundschule besuchen. Ihr Mann arbeitet im IT-Bereich, ist während des Lockdowns auf Kurzarbeit gesetzt und hilft ihr bei der technischen Umsetzung von Distanzbesuchungs- und Aufgabenangeboten für ihre Schüler*innen. Beide arbeiten während der Lockdowns im Homeoffice und teilen sich die Kinderbetreuungs- und Lernunterstützungsaufgaben auf. Juliana arbeitet in Teilzeit als Sonderpädagogin. Gemeinsam mit einer Lehrerin und einer Sozialpädagogin betreut sie unterrichtend eine Klasse an einer inklusiven Stadtteilschule. Julianas Aufgabe vor der Pandemie bestand vor allem in der Beschulung der Inklusionsschüler*innen. Mit der Pandemie übernimmt sie weitere Aufgaben, die sich auf den gesamten Klassenverband oder aber auf die Bereitstellung der technischen Infrastruktur beziehen. Trotz der eigenen guten räumlichen und technischen Ausstattung werden die Organisation und Bewältigung der anstehenden Aufgaben als Herausforderung wahrgenommen.

Viola kommt aus einer Kleinstadt. Sie ist verheiratet und hat zwei schulpflichtige Kinder. Ihr Mann unterhält u.a. ein Modegeschäft vor Ort. Viola unterrichtet am örtlichen Gymnasium, welches auch ihre Kinder besuchen. Sie gehört dem erweiterten Direktorium der Schule an, weshalb sie zusätzlich schulorganisatorische Aufgaben übernimmt. Während des Lockdowns beschränkt sie sich darauf, Aufgaben für die Schüler*innen online bereitzustellen, die sie jedoch als »Beschäftigungstherapie« (V1, Pos. 146) abwertet. Es deutet sich eine Ohnmacht in Bezug auf ihre professionelle Rolle als Lehrerin an, die aus den Beschränkungen des Handlungs-

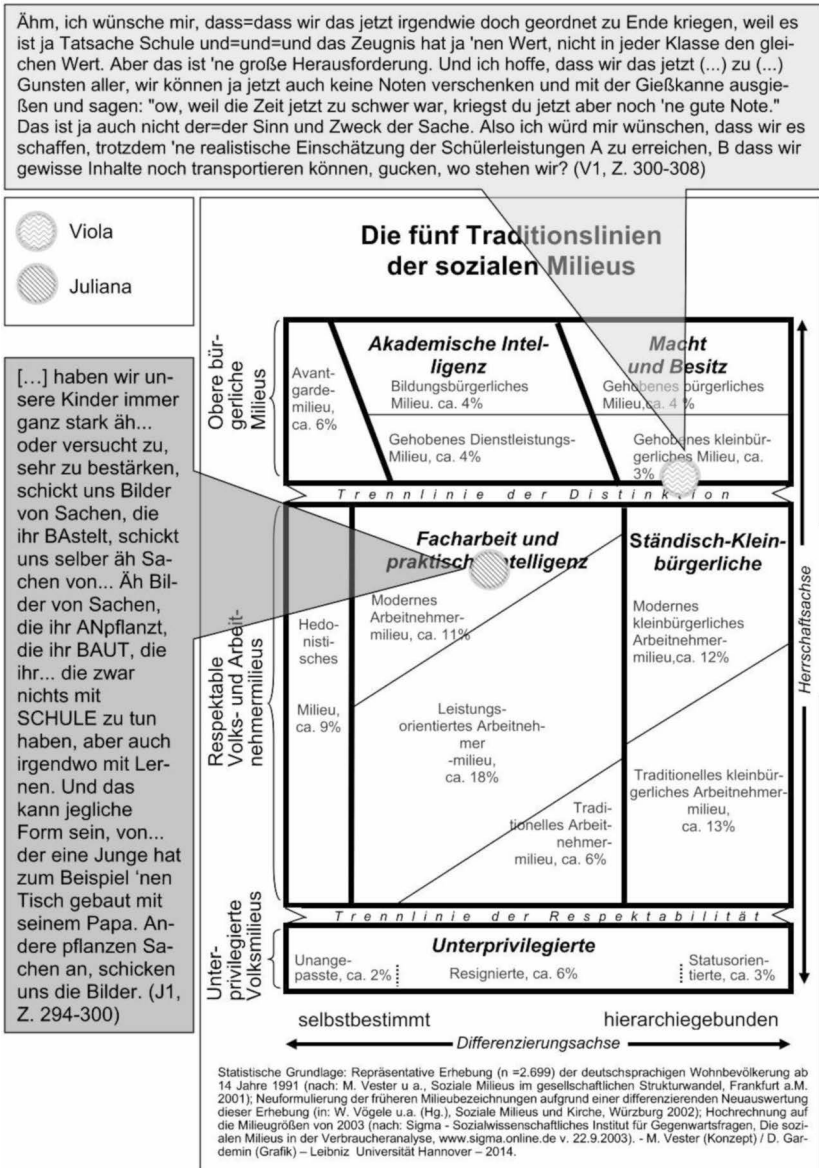
spielraums resultiert und auf eine bestimmte Vorstellung von der Institution Schule zurückgeführt werden kann.

Die Handlungspraktiken und Orientierungsrahmen

Juliana charakterisiert ihre Schule als sogenannte »Brennpunktschule« (J1, Pos. 9)³. Dies äußert sich in der sozialen Diversität der Schüler*innen. Die Hälfte hat einen Migrationshintergrund, der häufig mit sprachlichen Barrieren einhergeht (ebd., Pos. 4–41). Die andere Hälfte setzt sich sowohl aus schulbildungsaffinen und -fernen Milieus autochthoner Herkunft sowie Kindern mit Inklusionserfordernissen zusammen. Unter diesen Voraussetzungen betont Juliana mehrfach, dass schulintern, während der Schulschließungsphase »der Hauptfokus ganz stark [...] auf [den] sozialen Kontakte[n]« (ebd., Pos. 131) und ihrer Aufrechterhaltung liegt und das fachlich Schulische in den Hintergrund tritt. Gemeinsam mit der Klassenlehrerin und der Sozialpädagogin unterbreitet Juliana den Schüler*innen unterschiedliche Angebote, um den Kontakt zur Klasse, aber auch das Lernen über die räumliche Distanz hinweg aufrecht zu erhalten. Es werden Aufgaben formuliert, gemeinsam mit den Schüler*innen Wochenarbeitspläne entwickelt, Lern-Apps betreut, Zoom-Meetings und Klassenchats bereitgestellt und jede Woche werden die Kinder mindestens einmal zuhause angerufen. In seltenen Fällen, wenn die Familien telefonisch nicht oder schlecht zu erreichen sind, werden auch Hausbesuche vorgenommen (ebd., Pos. 212–221). Im Anschluss an den ersten Lockdown wird viel Zeit in der Schule darauf verwendet, den erlebten Ausnahmezustand und seine sozialen und lernbezogenen Auswirkungen zu reflektieren. In »Lernentwicklungsgesprächen« (J2, Pos. 147) werden die Schüler*innen angeregt, das häusliche Lernen vor dem Hintergrund des eigenen Lernfortschritts zu betrachten. Dabei gibt es »unglaublich viele Tränen« (ebd., Pos. 141), da die Kinder feststellen, dass sie sich weder angemessen »motivieren« (ebd., Pos. 161) noch »strukturieren« (ebd., Pos. 162) konnten, was nach Julianas Einschätzung in vielen Elternhäusern aufgrund von Arbeit, Unwissenheit oder Desinteresse nur wenig aufgefangen werden konnte (ebd., Pos. 163–169).

3 Die textbezogene Zitierklammer setzt sich wie folgt zusammen: der Buchstabe »J« steht dabei für Juliana und »V« für Viola. Die anschließende Zahl bezieht sich auf die Interviewwelle (1–4). Am Ende erfolgt die Zeilenangabe.

Abbildung 1: Der Soziale Raum mit seinen fünf Traditionslinien der sozialen Milieus und den in ihm verorteten Lehrerinnen.



Die Transkription orientierte sich grundsätzlich an dem einfachen System von Dressing und Pehl (2011, S. 15-16) wurde jedoch um folgende Elemente erweitert, um sprachliche Feinheiten besser abbilden zu können: *laut*, *leise*, *langgezogen*, *BETONT*, (...) = kurze Pause, Wortwiederholungen.

In: Bremer und Lange-Vester, 2014, S. 17.

Juliana besitzt eine ausgeprägte Schüler*innenzentrierung in ihrer Handlungsorientierung und versucht, den Schüler*innen alltagsnahe Angebote zu unterbreiten. So stellt sie beispielsweise fest, dass die Organisation eines Klassenchats »relativ gut [funktioniert, Anm. d. A.], weil sie [die Schüler*innen, Anm. d. A.] ja doch irgendwie immer online sind« (J1, Pos. 47). Sie versetzt sich weitestgehend in die Schüler*innen und ihre Bedürfnisse hinein, was mitunter in familienspezifischen Arrangements mündet (ebd., Pos. 192–221).⁴ Aufgrund einer egalitären Einstellung versucht sie allen die gleichen Rahmenbedingungen zu ermöglichen, indem mehrere Alternativen zur Bewältigung und Übermittlung schulischer Aufgaben angeboten werden. Die Kinder werden in ihrer Eigenständigkeit unterstützt und der Lernaspekt unterschiedlicher Beschäftigungsformate hervorgehoben.

Die Betonung von Individualität findet sich ebenfalls in der Betrachtung der Schüler*innen selbst wieder. Juliana weiß um die häusliche Situation der Kinder. Jede pauschalisierend klingende Aussage zu den Umständen der Schüler*innen wird immer mit mindestens einem konkreten Beispiel verbunden, wie sich die Gegebenheiten bei der einen oder dem anderen zu Hause gestalten: »[...] ist selber 'nen leicht aggressiver Junge [...] Äh der hat zwei Brüder, zwei jüngere und mit denen kommt der überhaupt nicht zurecht« (ebd., Pos. 198–200). In ihrer vorsichtigen Thematisierung von Effekten ungleicher Herkunft offenbart sich eine gewisse Absetzung in der sozial-räumlichen Selbstverortung. Das beginnt auf formaler Ebene, wenn sie anspricht, dass das Programm, welches die Schule eines ihrer eigenen Kinder nutzt, besser sei als das Konglomerat an Anwendungen, mit denen sie ihren Schüler*innen eine Lernumgebung schaffen soll (J3, Pos. 67–91) und zeigt sich in der Bezeichnung »Brennpunktschule« (J1, Pos. 9), was sie v.a. mit einem hohen Migrationshintergrundaufkommen und bildungsdesinteressierten Milieus assoziiert (ebd., Pos. 40–43). Als besondere Herausforderung wird von Juliana die Zeit nach den ersten Sommerferien 2020 beschrieben, in der sich erste Ermüdungserscheinungen in Bezug auf ihr Engagement verdeutlichen. Die Einhaltung der Coronaschutzmaßnahmen bezeichnet sie abwertend als »Dienst« (J3, Pos. 29), der zu machen ist, in dem sie »angepöbelt, angemekert« (ebd., Pos. 30) wird und in dem sie mit »Ärger, Widerstreben, Beleidigungen zu tun« (ebd., Pos. 32–33) hat, obwohl auch sie die Maske als »ne Belastung« (ebd., Pos. 34) empfindet. Gleichzeitig müssen sich die Lehrenden auf einen Winter mit »Hybrid-Unterricht« (ebd., Pos. 65–66) mit einer technischen Ausstattung vorbereiten, die »nur in der Theorie« (ebd., Pos. 87–88) funktioniert und in der sie dem entsprechend nur unzureichend geschult wurden. Ihr Blick auf die Lern- und Arbeitsumgebung wird zunehmend kritischer und abwertender, was auf Ermüdungserscheinungen zurückgeführt werden kann. Vor den Sommerferien 2021 gilt Corona als weitgehend überstanden, denn Distanzbeschulung spielt

4 Eine Schülerin und ihre Familie sind schlecht telefonisch zu erreichen, weshalb Materialien zu ihnen nach Hause gebracht werden (I1, Pos. 212–221).

keine Rolle mehr. Vielmehr wird der Schulalltag vor neue thematische Herausforderungen gestellt, was sich in der Problematisierung von Migration und kultureller Andersartigkeit, ausgelöst durch die islamistisch motivierte Ermordung eines Lehrers in Frankreich vollzieht.

Viola charakterisiert ihren Arbeitsalltag in der Phase der ersten Schulschließung als eher überschaubar. Als Teil der erweiterten Schulleitung hatte sie am Anfang organisatorische Aufgaben in der Schule zu erledigen, was sich im weiteren Verlauf des Lockdowns auf Telefondienst einmal in der Woche für allgemeine Anfragen beschränkte. In Bezug auf die Beschulung »ging es im Großen und Ganzen darum, Aufgaben für die Schüler[*innen, Anm. d. A.] zu erstellen [...]« (V1, Pos. 14), die auf die Schulhomepage geladen wurden. Für thematische Nachfragen der Schüler*innen bot sie E-Mail- sowie telefonische Kontaktmöglichkeiten an. Resümierend stellt sie fest: »dann hatte man eigentlich erstmal Zeit. Bin ich ganz ehrlich« (ebd., Pos. 19–20). In dieser Feststellung verdeutlicht sich ein Bruch im Arbeitsalltag, ausgelöst durch den Lockdown, der einen Gegensatz zum vorpandemischen Arbeitspensum markiert. Durch das Wort »man« findet eine Verallgemeinerung statt, die hervorhebt, dass es allen Lehrenden hier ähnlich ergeht, was noch einmal durch die Betonung ihrer Ehrlichkeit unterstrichen wird, gleichzeitig aber auch das Gegenbild eines arbeitssamen Arbeitsalltags in der Distanzbeschulung negiert. Unter der vorgeschriebenen Prämisse des social distancing nutzt sie die freigewordene Zeit für sich, indem sie beispielsweise Sport treibt und viel draußen ist (ebd., Pos. 224–232). Demnach war der erste Lockdown für Viola positiv gewendet eine Art staatlich verordnete Zusatzferien, die sich auf das komplette öffentliche Leben erstreckte und eine ungeplante Auszeit vom Alltagsstress erlaubte. Andererseits erlebte sie die Zeit als »einfach nicht echt« (ebd., Pos. 236). Sie fühlte sich wie »ausgeschaltet« (ebd., Pos. 227), da weder das außerfamiliäre Sozialleben noch Arbeitsaufgaben dem Tag Struktur geben. In Bezug auf ihre berufsbezogenen Handlungsmöglichkeiten während des Lockdowns deutet sich eine Ohnmacht an, die eng an ihr Verständnis von Schule geknüpft ist.

Viola betont die Wichtigkeit von Schule als Ausbildungsinstitution, in der Noten einen Qualitätsgaranten darstellen und Zeugnisse einen Wert für die berufsbildende Anschlussmöglichkeit besitzen. Daraus ergibt sich für sie, dass auch in pandemischen Zeiten »Nichts verschenkt werden« dürfe. Noten dienen der Leistungseinschätzung und stellen ein Kontrollinstrument für den Lernfortschritt dar. Deshalb muss auch das Schuljahr »geordnet zu Ende« (V1, Pos. 301) gebracht und die dazugehörigen wichtigen Inhalte bis zu den Ferien vermittelt werden. Schule setzt damit nicht nur den Rahmen des Lernprozesses, sondern ist ebenfalls der Ort, an dem er stattfindet. Distanzbeschulung steht damit in einem Gegenhorizont zu ihrer Vorstellung von Schule und Lernen. Denn häusliches Lernen verlange eine Selbststrukturierung des Lernprozesses, welche sie als größtes Problem hervorhebt und was sie an ihren eigenen Töchtern beobachtet. Die Strukturierung und Anleitung des Lern-

prozesses ebenso wie die Motivation der Schüler*innen, sich zu beteiligen, sei Aufgabe der Lehrenden (V1, Pos. 110–117). In der Distanzbeschulung können sich die Schüler*innen den Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten entziehen, was Viola in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt und sie in einen Zustand der Ohnmacht versetzt. Sie selbst sieht sich nicht in der Lage »so 'n e-classroom [zu] machen« (V1, Pos. 187). Mit Videokonferenzen im Schulkontext hat sie sich bisher nicht auseinandergesetzt und wünscht sich dafür eine »Anleitung« (ebd., Pos. 183), die ihr das bringt (ebd., Pos. 179–187). An dieser Stelle deutet sich in ihrem Bildungsverständnis eine hierarchische Komponente des Wissensvorsprungs an, die sich mit der Aufgabe der Wissensvermittlung verbindet.

In der eingeschobenen fiktiven Ansprache der Schüler*innen (siehe Zitat Abbildung 1: V1, Pos. 300–308) zeigt sich ein gewisses Bewusstsein dafür, dass die Zeit der Schulschließung von den Schüler*innen als Krisenmoment erlebt worden sein könnte. Konkret kennt sie jedoch keinen Fall, dem es so erging, was sich in der insgesamt harschen Aussage sowie dem »ow« am Anfang der fiktiven Ansprache als Ausdruck eines unechten Mitgefühls markiert.

Sie erkennt zu diesem Zeitpunkt nicht, dass die soziale Situation der Schüler*innen den Ausgangspunkt ihrer Lernsituation darstellt und ihr Leistungspotential beeinflusst. Das ändert sich in der Phase der stufenweisen Schulöffnung. Eigeninitiativ will sie ein Webinar besuchen, welches sich der Frage widmet: »wie man im nächsten Schuljahr die alle [wieder] abholen kann« (V2, Pos. 110–118). Damit erkennt sie retrospektiv an, dass sich die Pandemie unterschiedlich auf die Beschulungsfähigkeit der Schüler*innen ausgewirkt hat.

Insgesamt weiß Viola wenig über die heimischen Gegebenheiten der Schüler*innen, was sich in ihren allgemeinen Aussagen zu Fragen nach deren Problemen in dieser Zeit verdeutlicht (V1, Pos. 158–220). Dabei unterstellt sie den Schüler*innen, dass diese nur auf ihren eigenen Vorteil aus seien. So würden sie die gestellten Aufgaben höchstens halbherzig erledigen und sich lediglich unter Notendruck mit dem Lernstoff auseinandersetzen.

Zusammenfassend kann ihr Schüler*innenbild als defizitär charakterisiert werden. Die Schüler*innen wollen möglichst wenig arbeiten, versuchen um Aufgaben herumzukommen und besitzen kein intrinsisches Lerninteresse.

In dem weitgehenden Ausbleiben eines Wissensfortschritts in der Distanzbeschulung sieht Viola eine Legitimation der Schule als Regelungs-, Kontroll- und Bestätigungsinstanz für die Leistungsfähigkeit des Einzelnen, weshalb Lernen für sie auch nur im schulischen Umfeld unter normalen, also vorpandemischen Bedingungen stattfinden kann. Die Zeit der Distanzbeschulung deklariert sie als »Beschäftigungstherapie« (V1, Pos. 146), in welcher der Wissensaneignungsprozess angehalten scheint.

Viola bricht die Interviewserie nach dem zweiten Interview ab, also nachdem die Distanzbeschulung keine Rolle mehr für den Schulalltag spielt, was vor dem Hintergrund eines an die Institution Schule gebundenen Lernprozesses verständlich ist.

In der Gegenüberstellung kristallisieren sich unterschiedliche Verhaltensmuster in Bezug auf das professionelle Handeln der dargestellten Lehrerinnen heraus. Während Juliana im Bewusstsein um die Differenzen in der sozialen Herkunft das Kontakthalten in der Phase der Distanzbeschulung hervorhebt und sich eigeninitiativ mit technischen Möglichkeiten auseinandersetzt, formuliert Viola Aufgaben, die sie auf die Schulhomepage lädt. Für sie ist Schule aus der Distanz nicht möglich, da sie einen intrinsischen Lernwillen der Schüler*innen in Frage stellt. Schule findet vor Ort statt und erst mit dem Druck von Noten, Zeugnissen und Sanktionen entfaltet sich die jeweilige Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden. Die Lehrenden sind dabei Motivator*innen und strukturieren die Wissensaneignung, indem sie anleiten, normieren und kontrollieren. Juliana gesteht ihren Schüler*innen Gestaltungs- und Aneignungsfreiräume im Lernprozess zu, wobei sie die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten betont. Sie kennt ihre Schüler*innen und den dazugehörigen Familienkontext, wodurch sie zielfokussiert auf die einzelnen Bedürfnisse vor dem Hintergrund der spezifischen Familiensituation eingehen kann.

Mit Verweis auf die ausgeführten Handlungspraktiken der Interviewten zeigt sich ebenfalls ein Zusammenhang mit der Schulart und der jeweiligen Profession. Als Sonderpädagogin an einer inklusiven Stadtteilschule fokussiert Juliana mit der Betonung des Kontakthaltes die vielfältige soziale Herkunft und die damit einhergehenden Unterschiede im Bildungsverständnis sowie besondere Förderungsbedarfe der Schüler*innenschaft. Viola hingegen unterrichtet als Lehrerin an einem klassischen Gymnasium, dessen Schüler*innen sich weitgehend aus leistungsaffinen Aufstiegsmilieus sowie aus Kindern gehobener sozialer Herkunft zusammensetzen, also eine zweigeteilte Klientel, welche Bildungsprozessen eine hohe Bedeutung entweder für den Zugang zu gehobenen Berufsperspektiven oder aber für die Persönlichkeitsentfaltung zuschreibt (Lange-Vester und Vester, 2017). Die Berufswahl sowie die Entscheidung für eine bestimmte Schule als Arbeitsort ist über das eigene Bildungsverständnis der Lehrenden vermittelt. Während bei Juliana die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten vor dem Hintergrund der Befähigung zu einem eigenständigen Leben im Fokus des Bildungsprozesses steht, betrachtet Viola Bildung als Prozess der Wissensakkumulation, der mit Noten und Zeugnissen gemessen und gerankt werden kann. Damit schließt sie an ein meritokratisches Ideal von Schule an, welches Effekte sozialer Herkunft vernachlässigt (Solga, 2008), aber für den Leistungsgedanken einer gymnasialen Ausbildung anschlussfähig ist.

Das Handeln im Milieukontext

Das professionelle Handeln von Lehrenden folgt milieuspezifischen Mustern, welche zu unterschiedlichen Lehrstilen führen (Kramer und Pallesen, 2018). Julianas und Violas lehrhabituspezifische Bildungsverständnisse unterscheiden sich wesentlich, was sich auf ihr Handeln während der Distanzbeschulung auswirkt und verschiedene Anschlussmöglichkeiten für die mitgebrachten Bildungsstrategien ihrer Schüler*innen hervorbringt.

Juliana lässt sich vor dem Hintergrund ihres professionellen Habitus sozialräumlich in der mittleren Klasse im linken Spektrum, dem Pol des kulturellen Kapitals oder sogenannten Bildungskapitals, verorten (Bourdieu, 1987, S. 197–220). Das entspricht einer horizontalen Platzierung in der Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz, welche sich durch eine Betonung von Eigenverantwortlichkeit für das eigene Leben auszeichnet (Vester et al., 2001, S. 29–31). Für Lehrer*innen aus diesem Milieu besitzt Bildung einen Eigenwert, der über eine Zertifikatslogik und berufliche Anschlussfokussierung hinaus geht (Lange-Vester, 2019, S. 33–34). Sie vertreten typischerweise die egalitären Ideale der demokratischen Partizipation, Chancengerechtigkeit und Integration (Vester, 2015, S. 159–166), was mit Julianas Berufswahl als Sonderpädagogin an einer Inklusionsschule korrespondiert und sich in ihren Einstellungen verdeutlicht: Schule wird vor allem als Sozialisationsinstanz gesehen, in der Stoffvermittlung und Leistungsbewertung zunächst und speziell im Krisenfall der Corona-Pandemie zweitrangig sind. Mit unterschiedlichen Angeboten zur Beschäftigung mit dem Lernstoff versucht sie, die Schüler*innen zu motivieren, sich eigenständig mit schulischen Inhalten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig öffnet sie den Lernraum für informelle Bildungsprozesse, um die Entwicklung eigener Interessen und Kompetenzen aber auch die Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme der Heranwachsenden zu fördern (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 35–36). Das führt zu einer breiten Adressierung von Schüler*innen verschiedener Herkunftsgruppen, denn unterschiedliche Beschäftigungsformate erfahren eine Anerkennung als Bildung in einem weiten Kontext, wodurch angeeignete Fähigkeiten in den Fokus rücken und eine Aufwertung erfahren. Das könnte einer möglichen Selbsteliminierung der Schüler*innen aus dem Bildungssystem durch freiwilligen Schulabbruch entgegenwirken, die bereits vor der Pandemie häufiger bei Schüler*innen unterer Milieus bei Nicht-Passung zu schulischen Anforderungen zu beobachten war (Grundmann et al., 2003). Durch einen Mittelklassenbezug achten Lehrer*innen mit Julianas Milieuverortung darauf, möglichst alle zu adressieren und einzubeziehen. Außerdem stellt sie die Bedürfnisse der Schüler*innen nach Austausch und Kommunikation in den Mittelpunkt und sucht eigene Wege, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auch in der Distanzbeschulung zu ermöglichen. Das Kontakthalten wird gegenüber der Wissensvermittlung priorisiert. Dadurch

können die jeweiligen Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen aufgefangen und begleitet werden, was die Auswirkungen der pandemischen Lage auch sozial abfedert. Julianas milieuspezifisches, starkes Gefühl für Eigenverantwortlichkeit ermöglicht es ihr flexibel mit den Herausforderungen der Pandemie umzugehen und zeigt sich beispielsweise in ihrer selbstständigen Aneignung neuer digitaler Beschulungsformate zu Beginn des Lockdowns sowie ihrer eigenständigen Hilfesuche bei aufkommenden Problemen.

Viola lässt sich in den modernen Milieufractionen der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie verorten, welche eine Hierarchiegebundenheit aufweisen (Vester, 2015, S. 167–171). Lehrer*innen aus diesem Milieu richten ihre Unterrichtsgestaltung verstärkt auf Anleitung und Kontrolle aus, was zu klaren Vorgaben der Lernziele und Anweisungen, wie diese zu erreichen sind, führt (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 36–37). Bei Viola zeigt sich das deutlich an ihrer Einstellung, dass die Heranwachsenden nicht in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu gestalten und Anleitung durch das Lehrpersonal benötigen. Für sie besitzt Schule bestimmte organisationstheoretische Rahmungen und findet vor Ort face-to-face statt. Werden diese Voraussetzungen gestört, kann keine Beschulung im eigentlichen Sinne stattfinden, was ihre professionellen Handlungsmöglichkeiten stark einschränkt. Gleichzeitig zeugt ihr Selbstverständnis als Wissensmanagerin im Gegensatz zur Pädagogin ebenfalls von einer gewissen sozialen Ähnlichkeit mit Lehrenden des Oberklassenmilieus im konservativen Raumsegment (ebd., S. 33–35, insb. S. 35). Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung spielen für Viola keine Rolle (V1, Pos. 300–308). Für sie konzentriert sich die Beschulung und damit ihre Aufgabe als Lehrperson auf die Wissensweitergabe, was auch als Anhäufung von Fachwissen verstanden werden kann (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 35). Schule selbst stellt eine Ausbildungsinstanz dar, die das Leistungsvermögen der Schüler*innen auf der Grundlage von akkumuliertem Wissen beurteilt, vergleicht und über Zeugnisse und Abschlüsse zertifiziert. Da dies während der Distanzbeschulung nicht möglich ist, stellt Viola den Sinn und Zweck der Aufgabenbearbeitung als »Beschäftigungstherapie« (V1, Pos. 146) in Frage, was sie unterschwellig bzw. vorbewusst auch den Schüler*innen vermittelt. Mit dem Wegbrechen von Sanktions- und Kontrollmöglichkeiten wie Tests und Noten fehlt beiden Seiten der Anreiz bzw. Druck, sich zielgerichtet mit den Inhalten und Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen. Die fehlende Anleitung wirkt sich in der Distanzbeschulung am stärksten auf die Gruppe der Heranwachsenden aus, die eben genau diese Anweisungen zur Orientierung im schulischen Kontext benötigen, die also wenig Eigenverantwortung, intrinsische Motivation und elterliche Unterstützung in Bezug auf ihre Bildungsgestaltung mitbringen. An einem Gymnasium betrifft das vor allem sogenannte Aufstiegsmilieus, also Schüler*innen, die einen höheren Schulabschluss im Vergleich zur Elterngeneration anstreben und dadurch häufig weniger inhaltliche Unterstützung von den Eltern erfahren (können) (Klebig,

2021). Dabei geht es Viola insgesamt in Hinblick auf ihre professionelle Rolle sehr ähnlich. Eine sinnhafte Distanzbeschulung bzw. ein e-classroom basiert auf einem gewissen Know-How im Umgang mit technischen Möglichkeiten. Da dieses Feld bisher in Weiterbildungen oder der didaktischen Ausbildung weitgehend fehlte, wünscht auch Viola sich hier eine »Anleitung« zur eigenen Orientierung entlang der Erfordernisse und Anforderungen (V1, Pos. 177–187). Darin deutet sich eine milieutypische Hierarchiegebundenheit an, die sich ebenfalls in der Abarbeitung der ministerialen Vorgaben zeigt. Viola macht Dienst nach Vorschrift und lädt Aufgaben hoch. Ob alle Schüler*innen diese erhalten oder bearbeiten können, entzieht sich ihrer Kenntnis und wird in den Zuständigkeitsbereich der Schüler*innen verschoben. Ausgehend von ihrem eigenen Wunsch nach Anleitung bei Kompetenzlücken spricht sie den Schüler*innen eine intrinsische Lernmotivation ab und geht davon aus, dass diese nur mit Anreizen oder unter Druck durch Leistungskontrollen und Noten für die Schule arbeiten (V2, Pos. 142–148).

Zusammenfassung und Ausblick

Bildungsbezogene soziale Ungleichheit ist ein multifaktorielles Phänomen. Die Heranwachsenden kommen mit einem bestimmten über die Familie und ihre Platzierung im sozialen Raum vermitteltes Bildungsverständnis in die Schule. Dort werden sie mit Anforderungen konfrontiert, die sie vor dem Hintergrund des mitgebrachten Bildungsverständnisses bearbeiten. Gleichzeitig besitzen die Lehrenden ein Bildungsverständnis, was sich in einem bestimmten Stil der Wissensvermittlung äußert und einen wichtigen Referenzpunkt für die (Nicht-)Passung des Bildungsverständnisses der Schüler*innen markiert. Die Schulkultur bzw. das Bildungskonzept der Schule wiederum setzt einen Rahmen für das Handeln der Lehrenden und spricht das familiäre Bildungsverständnis der Heranwachsenden an oder nicht. In diesem Artikel haben wir uns exemplarisch mit dem Handeln von zwei Lehrenden in der Pandemie auseinandergesetzt und sind der Frage nachgegangen, mit welchen Handlungspraxen Lehrende versuchen, die pandemischen Herausforderungen zu bewältigen und wie sich diese auf bildungsbezogene soziale Ungleichheit auswirken.

Juliana und Viola besitzen ein sehr unterschiedliches Bildungsverständnis. Während bei Juliana die Befähigung zu einem eigenständigen Leben im Mittelpunkt von Bildungsprozessen steht, betont Viola das zu erlangende Fachwissen, welches durch den Lockdown nicht vermittelt werden kann. In ihren Augen müssen Lehrende den Lernprozess strukturieren, anleiten und überprüfen, um den Wert des Zeugnisses bei der Zuweisung gesellschaftlicher Anschlussmöglichkeiten sicherzustellen.

In Bezug auf eine Milieuverortung ist Juliana mit der Hervorhebung der Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Bildungsprozesse in der eigenverantwortungsbetonenden Traditionslinie, links der Mitte innerhalb der Mittelklasse zu verorten (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 37–38). Es ist ihr wichtig, dass mitgebrachte Differenzen in Bezug auf Bildung minimiert werden, so dass alle ähnliche Ausgangschancen besitzen. In der Pandemie sorgt diese auf Ausgleich gerichtete Strategie dafür, dass die Heranwachsenden mit ihren jeweiligen Problemen und Herausforderungen wahrgenommen und begleitet oder aber, dass informelle Lernräume geschaffen werden, wodurch Bildungsunterschiede eingeebnet werden können. Jedoch ist diese Art der Beschulung in den unterschiedlichen Corona-Phasen sehr arbeitsintensiv und kraftraubend, was sich im Verlauf der Interviews als Ermüdungserscheinung bei Juliana herauskristallisiert. Viola ist mit ihrem Bildungsverständnis, welches den Wert von Noten und Zeugnissen als Kontroll- und Sanktionsmomente der Lernstoffüberprüfung betont, in den gehobenen Fraktionen der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie zu verorten (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019, S. 36–37). Schule und Bildung wird vor dem Hintergrund eines meritokratischen Ideals betrachtet, was jedoch herkunftsbedingte Bildungsunterschiede verkennt. In vorpandemischen Zeiten ist die Wissenslogik des angeleiteten Lernens besonders anschlussfähig für Bildungsaufsteiger*innen aus der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie. Denn die kleinteilige Aufbereitung von Wissensinhalten bietet ihnen Orientierung im Lernprozess und erläutert detailliert, was wann von ihnen erwartet wird. Genau diese Schüler*innen könnten jedoch in der Pandemie den Anschluss verlieren, da Violas Lehrpraxis in der Distanzbeschulung hauptsächlich aus dem Erteilen von Aufgaben ohne individuelle Anleitung oder Hilfestellung besteht. Dadurch reproduziert und verstärkt ihre pandemische Lehrpraxis die bereits bestehende Ungleichheit im Bildungssystem. Denn insgesamt zeigt sich bei der Bearbeitung der durch die Lehrenden gestellten Aufgaben, dass weiterhin schulbildungsaffine, den Status des elterlichen Abschlusses reproduzierende Herkunftsgruppen im Vorteil sind, da diese bereits vor der Pandemie gelernt haben, ihre schulischen Bildungsprozesse stärker eigenständig zu strukturieren und die Eltern als Lernbegleiter*innen vielfach eine aktive Rolle übernehmen (Lewalter et al., 2023). Andere, nicht diesem Bildungsverständnis folgende, intrinsische oder auf Persönlichkeitsentwicklung ausgelegte Bildungsstrategien könnten sich durch das starke Anleitungs- und Vorstrukturierungshandeln von Viola eingengt fühlen und das Interesse am jeweiligen Gegenstand verlieren (Klebig, 2021).

Abschließend möchten wir betonen, dass die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsgeschehen in der Regel vorbewusst und als Nebenprodukt des Lehrendenhabitus geschieht (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer, 2019). Die herausgearbeiteten und durch die Pandemie verstärkten Zusammenhänge können als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Lehrendenausbildung nutzbar gemacht werden, indem beispielsweise Elemente der

herkunftsbezogenen Selbstreflexion angehender Lehrer*innen stärker als Ermöglichungs- aber auch Verhinderungspotentiale für Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft sichtbar gemacht werden (u. a. Kramer und Pallesen, 2019; 2018). Die dadurch entstehende sogenannte Habitussensibilität ermöglicht es, die eigenen berufsbezogenen Ideale, selbstverständlichen Überzeugungen und habitusspezifischen Orientierungen einer Geltungsprüfung zu unterziehen (Wiesner und Prieler, 2020). Die Reflexion der eigenen Standortverbundenheit kann schließlich dazu beitragen, deren Folgen für die Bildungsprozesse der Schüler*innen zu verstehen und somit gezielter an deren habitusspezifische Bildungsstrategien anzuschließen (Lange- Vester und Teiwes-Kügler, 2014, S. 177). In diesem Sinn sollte Schule nicht der Reproduktion des mitgebrachten Habitus im Rahmen einer besseren oder schlechteren Passung an schulische Anforderungen dienen, vielmehr ist Lernen als Irritationsmoment zu verstehen, welches ein Bildungsgeschehen anregt und habituelle Transformationspotentiale eröffnet.

Literatur

- Bethhäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M. und Engzell, P. (2023) ›A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic‹, *Nature Human Behaviour*, 7, S. 375–385.
- Böhme, J., Hummrich, M. und Kramer, R.-T. (Hg.) (2015) *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014) ›Habitus, Norm und Identität‹, in Helsper, W., Kramer, R.-T. und Thiersch, S. (Hg.) *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieus Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. und Nohl, A.-M. (Hg.) (2013) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1987) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005) ›Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital‹, in Steinrück, M. (Hg.) *Die verborgenen Mechanismen der Macht: Schriften zur Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Bourdieu, P. und Passeron, J.-C. (2007) *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. und Passeron, J.-C. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. und de Saint Martin, M. (1981) ›Kapital und Bildungskapital: Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel‹, in Bourdieu, P. (Hg.) *Titel*

- und Stelle: *Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 23–87.
- Bremer, H. und Lange-Vester, A. (2014) ›Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden: Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum‹, in Helsper, W., Kramer, R.-T. und Thiersch, S. (Hg.) *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theore, der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 56–81.
- Bremer, H. und Teiwes-Kügler, C. (2013) ›Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik‹, in Brake, A., Bremer, H. und Lange-Vester, A. (Hg.) *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 95–130.
- Bremm, N. und Racherbäumer, K. (2020) ›Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie‹, in Fickermann, D. und Edelstein, B. (Hg.) *»Langsam vermisste ich die Schule ...« Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. GEW. 16. Münster: Waxmann, S. 202–215.
- Büchner, P. und Brake, A. (2006) (Hg.) *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dressing, T. und Pehl, T. (2011) *Praxisbuch Transkription & Analyse: Anleitung und Regelsystem für qualitativ Forschende*. Marburg: Dr. Dressing und Pehl GmbH.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. und Edelstein W. (Hg.) (2006) *Handlungsbefähigung und Milieu: Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: LIT Verlag.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. und Bauer, U. (2003) ›Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppen‹, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, S. 25–45.
- Helm, C., Huber, S. und Loisinger, T. (2021) ›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, S. 237–311.
- Helm, C., Huber, S. und Postlbauer, A. (2021) ›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. und Racherbäumer, K. (Hg.) *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Münster/New York: Waxmann, S. 59–81.
- Helsper, W. (2018) ›Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität‹, in Leonhard, T., Kosinár, J. und Reintjes, C. (Hg.) *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–40.

- Huber, S.-G. und Helm, C. (2020). ›Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie: Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schulbarometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz‹, in Fickermann, D. und Edelstein, B. (Hg.) »Langsam vermiss ich die Schule ...«. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. GEW. 16. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Klebig, K. (2021) *Studierendenmilieus und fachkulturelle Passung: Eine Analyse am Beispiel des Elitenetzwerks Bayern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köllner, O., Fleckenstein, J., Guill, K. und Meyer, J. (2020) ›Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung‹, in Fickermann, D. und Edelstein, B. (Hg.) »Langsam vermiss ich die Schule ...«. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. GEW. 16. Münster: Waxmann, S. 163–174.
- Kowalski, M. (2020) *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. und Helsper, W. (2011) ›Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit‹ in Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. und Budde, J. (Hg.) *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125.
- Kramer, R.-T. und Pallesen, H. (2019) *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. und Pallesen, H. (2018) ›Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen‹, in Leonhard, T., Kosinár, J. und Reintjes, C. (Hg.) *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–52.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. und Ziems, C. (2009) *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen bei Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A. und Teiwes-Kügler, C. (2014) ›Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen‹, in Sander, T. (Hg.) *Habituussensibilität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.
- Lange-Vester, A. und Teiwes-Kügler, C. (2013) ›Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung‹, in Lenger, A., Schneickert, C. und Schumacher, F. (Hg.) *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–174.

- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. und Bremer, H. (2019) ›Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive‹, in Kramer, R.-T. und Pallesen, H. (Hg.) *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27–48.
- Lange-Vester, A. und Vester, M. (2017) ›Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen‹, in Braun, KH., Stübiger, F. und Stübiger, H. (Hg.) *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–183.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. und Reiss, K. (Hg.) (2023) *PI-SA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster/New York: Waxmann.
- NEPS (2020) *Aktuelle Auswertungen des Nationalen Bildungspanel: Corona-bedingte Schulschließungen – und nun funktioniert alles digital?* Leibnitz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi). Bericht Nr. 2. NEPS Corona & Bildung.
- Nohl, A.-M. (2009) *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otrembar, K. (2019) *Schulgestaltung im Kontext von Migration: Grundschulleitungen zwischen institutionellen Vorgaben, organisationalen Anforderungen und pädagogisch-professionellem Know-How*. Opladen: Budrich.
- Reh, S. und Ricken, N. (2012) ›Das Konzept der Adressierung: Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation‹, in Miethe, I. und Müller, H.-R. (Hg.) *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorien*. Opladen: UTB, S. 35–56.
- Schulbarometer (2020) *20.1 – Covid-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Quantitative und qualitative Befunde*. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) und World Education Leadership Symposium (WELS).
- Solga, S. (2008) ›Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht‹, *WZ Bildung*, 1, S. 1–7.
- Vester, M. (2015) ›Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus‹, in Freericks, R. und Brinkmann, D. (Hg.) *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, M. (2014) ›Bildungsprivilegien unter Druck: Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderungen durch aktivierte Bildungsstrategien der Milieus‹, in Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. und Kutscha, G. (Hg.) *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 243–267.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. und Müller, D. (2001) *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiesner, C. und Prieler, T. (2020, 24. November) *Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung: Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus*

tus. R&E-SOURCE. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823> (Zugriff am: 15.10.2024).