



**Jahrbuch der
Wissenschaftlichen Einrichtung
Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld**

Ausgabe 4 | 2021

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Jahrgang 4 | 2021

Herausgeber*innen

Martin Heinrich, Gabriele Klewin

Geschäftsführerin

Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Teil I: Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe

Editorial

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Wie durch Perspektiven aus Problemen Herausforderungen werden!
Editorial zum Jahrbuch 2021 der Wissenschaftlichen Einrichtung der
Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zum Thema „Herausforderungen
und Perspektiven für die Oberstufe“ 1

Oberstufe in Zeiten der Pandemie

Cornelia Stiller, Johanna Lojewski & Sebastian Udo Kuhnen

Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase
das Lernen unter Corona-Bedingungen? 7

Hannah Herbers

Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg 44

Wiebke Fiedler-Ebke, Alexander Matthias, Johanna Gold & Ian Voß

„... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe.
Das fehlt mir auf jeden Fall!“
Explorative Zugänge zur Lebenswelt von Jugendlichen in pandemischen Zeiten 55

Johanna Gold, Ian Voß, Wiebke Fiedler-Ebke & Alexander Matthias

Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?!
Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung 76

Julia Frohn & Marcela Pozas

„Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“. Eine explorative
Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe 84

Das Oberstufen-Kolleg und das Fremdsein

Maria Mateo i Ferrer

ZUSAMMENKUNFT. Ein Verein von Fremden für Fremde 106

Maria Mateo i Ferrer, Natàlia Cantó-Milà & Ingrid Rath-Arnold

Aiguafreda. Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen
als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft 121

Niels Herzig

Exkurs über das (nächste) Fremde.
Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik 131

Impuls aus der Versuchsschule

Nina Thieme

Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe.

Ein wissenschaftliches Plädoyer 141

Flexibilisierung in der Oberstufe

Rainer Fechner

Die flexible Oberstufe. Konzepte und Studien zu

einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform 160

Ramona Lau, Michaele Geweke & Rainer Fechner

„Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht 164

Martin Heinrich

Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver,
ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen..... 170

Anne Sliwka & Marie Lois Roth

Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive
auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe 178

Neues aus dem Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen

Anke Langner, Maxi Heß & Katja Wiechmann

Projektarbeit: Struktur und Methode 187

Teil II: Forschungs- und Entwicklungsplan sowie Transferaktivitäten

Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2021

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung.

Forschungs- und Entwicklungsplan in Zeiten der Corona-Pandemie 2.0 205

Fort- und Weiterbildungsangebote, Publikationen und Vorträge 2020

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen

der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2020 215

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der

- Wissenschaftlichen Einrichtung 215

- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen

- Einrichtung 215

- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung 218

- Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen

- der Wissenschaftlichen Einrichtung 218

- Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der

- Wissenschaftlichen Einrichtung 219

- Zeitschriftenthemenhefte 219

- Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen

- Einrichtung 219

- Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen

- Einrichtung 220

- Rezensionen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen

- Einrichtung 222

◦ Sonstige Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	222
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	222
• Pandemiebedingt abgesagte/verschobene Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	222
Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2020	224
• Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	224
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	225
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	225
◦ Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	225
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	225
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	226
• Transferaktivitäten in Netzwerken/Arbeitskreisen, Kooperationen und Tagungsbeteiligung von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	226
• Pandemiebedingt ausgefallene oder verschobene Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	227

Wie durch Perspektiven aus Problemen Herausforderungen werden!

Editorial zum Jahrbuch 2021 der Wissenschaftlichen Einrichtung
der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zum Thema
„Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe“

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld*

^{*} *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,*

*Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt einen Überblick über die Themenfelder, die im *Jahrbuch 2021* der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg behandelt werden. Ausgehend von Reflexionen zu den besonderen pädagogischen Herausforderungen von Oberstufenunterricht in Zeiten der Pandemie werden Studien zum Fremden und zum Umgang mit dem Fremden in der Oberstufe skizziert sowie weitere Themen der Schulreform wie beispielsweise die Flexibilisierung der Oberstufe und der Projektunterricht adressiert.

Schlagwörter: Oberstufe, Schulreform, Pandemie, Migration, Distanzlernen



English Information

Title: How Perspectives Turn Problems into Challenges!

Abstract: This article provides an overview of the topics covered in the 2021 yearbook of the Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Starting with reflections on the special pedagogical challenges of upper secondary school teaching in times of the pandemic, studies on the foreign and on dealing with the foreign in the upper secondary school are outlined; further topics of school reform such as the flexibilisation of the upper secondary school and project teaching are addressed.

Keywords: upper secondary school, school reform, pandemic, migration, distance learning

1 Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe

In Zeiten wie diesen war es uns wichtig, mit unserem *Jahrbuch* (Forschungs-)Perspektiven für die Oberstufe aufzuzeigen, sodass die vielfältigen Problemlagen, die sich nicht nur angesichts der immer noch andauernden Pandemie ergeben, nicht nur als Problematiken empfunden werden, sondern nach Möglichkeit kritisch-konstruktiv in Herausforderungen umgedeutet werden können (Frohn & Heinrich, 2020). Dies erscheint uns notwendig, um sowohl als Teil der Gesellschaft, der wir als pädagogische Professionelle sind, als auch als Subjekte des eigenen Bildungsprozesses wieder von der Ohnmacht in die Handlung zu kommen.

2 Oberstufe in Zeiten der Pandemie

Im ersten Abschnitt des *Jahrbuchs* widmen wir uns dementsprechend offensiv der *Oberstufe in Zeiten der Pandemie*. Hier gilt für den wissenschaftlichen Diskurs Ähnliches wie für die schulische Praxis: Für die Schulen wurde immer wieder die Metapher des Brennglases bemüht, um zu signalisieren, dass in Zeiten der Corona-Pandemie viele Problemlagen des deutschen Schulsystems noch einmal deutlich sichtbarer werden. So wie dies sicherlich für die schulische Praxis gilt, so wird für den wissenschaftlichen Diskurs ebenfalls ersichtlich, dass – relativ rasch – umfangreiche empirische Befunde zum Lehren und Lernen in der durch die Pandemie beschränkten Schule und daran anschließende Diskussionen entstanden (vgl. zum systematischen Überblick Fickermann & Edelstein, 2021), hierbei aber erneut auf die Problemlagen von Schüler*innen aus der Grundschule oder der Sekundarstufe I fokussiert wurde. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (bspw. Anger et al., 2021) bewegte sich der Diskurs damit vornehmlich in der Analyse der schulischen Bedingungen von Schüler*innen zwischen dem sechsten und dem sechzehnten Lebensjahr.

Gerade unter dem Einfluss der Pandemie ist unbestritten, dass diese Altersspanne für die schulische Biografie von besonderer Bedeutung ist (vgl. bspw. Langner, 2020). Zugleich gilt aber auch, dass natürlich auch das Lehren und Lernen in der Oberstufe massiv von den Corona-bedingten Einschränkungen betroffen war und hierbei dann auch spezifische und besondere Problemlagen auftauchen – so etwa die Tatsache, dass die Abiturprüfungen in besonderer Art und Weise standardisiert sind (vgl. bspw. Maag Merki, 2012; Holmeier, 2013) und seit jeher in der öffentlichen Wahrnehmung gerade mit Blick auf ihre Validität besonders im Fokus stehen (Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtke & Maaz, 2010), zugleich aber eben jene Form der Qualitätssicherung angesichts der vielerorts gestörten Prozesse nicht wie gewohnt stattfinden konnte. Damit erwies sich die gymnasiale Oberstufe in ihrem Strukturort im schulischen Berechtigungssystem bzw. in ihrer schul-

strukturellen Systemrelevanz als besonders anfällig für solche Irritationen im organisatorischen Ablauf. Entsprechend belastend waren diese Phasen für die Oberstufenschüler*innen, wie der Beitrag von *Cornelia Stiller*, *Johanna Lojewski* und *Udo Sebastian Kuhnen* (S. 7–43) zeigt, in dem entlang einer quantitativen Befragung verdeutlicht wird, wie Kollegiat*innen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs das Lernen unter Corona-Bedingungen erlebt haben. Jene Befunde, die neben Fragen der technischen Ausstattung dann auch in besonderer Weise die Fragen von Motivation und selbstgesteuertem Lernen thematisieren, finden noch einmal ihren plastischen Widerhall aus dem Blickwinkel einer Kollegiatin. In ihrem Beitrag schildert *Hannah Herbers* (S. 44–54), wie sie als Abiturientin die Schuljahre 2020/2021 erlebte. In ihren Reflexionen wird deutlich, dass sie – neben aufschlussreichen Schilderungen der didaktischen Herausforderungen und der Selbstorganisation – das Zitat einer anderen Kollegiatin wahrscheinlich auch unterschrieben hätte, das sich im Titel des darauffolgenden Beitrags von *Wiebke Fiedler-Ebke*, *Alexander Matthias*, *Johanna Gold* und *Ian Voß* (S. 55–75) findet: „...dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Anhand einer Studie, die ursprünglich eigentlich die Mobilität von Schüler*innen in den Blick nehmen wollte, wird sehr plastisch, welche Form von Sozialität die Kollegiat*innen in Lockdown-Zeiten vermissen. Bemerkenswert ist hierbei, dass es im Lockdown einfacher zu sein scheint, bestimmte enge Sozialkontakte aufrechtzuerhalten, während das Fehlen der sozialen Interaktion im Raum Schule insgesamt durchaus als ein Phänomen kenntlich wird, das für die schulische Sozialisation von hoher Bedeutsamkeit erscheint, auch wenn es ansonsten weniger in den Blick gerät – allenfalls im abstrakten Begriff des Schulklimas.

Dass diese Ergebnisse dokumentiert werden konnten, ist aber auch der Tatsache zu verdanken, dass die beiden Forscherinnen und die zwei Lehrerforscher von Laborschule und Oberstufen-Kolleg ihr Forschungs- und Entwicklungsprojekt nicht aufgegeben haben, als ihnen in Zeiten des Lockdowns das Untersuchungsfeld wegbrach, nämlich die Mobilität von Jugendlichen, die eigentlich Gegenstand der Studie sein sollte. In einem weiteren Beitrag reflektieren daher *Johanna Gold*, *Ian Voß*, *Wiebe Fiedler-Ebke* und *Alexander Matthias* (S. 76–83), wie herausfordernd Mobilitätsforschung an Versuchsschulen in Zeiten eines Lockdowns sein kann. Deutlich wird hier, welche Eigenlogiken jeweils die Forscherinnen einerseits und die mit der Praxis noch enger verbundenen Lehrerforscher andererseits aus ihrer je eigenen Situation heraus bedienen müssen, um zum Ziel zu gelangen – und welche Kompromisse man dann in einem Forschungsteam hierfür finden muss.

Den Abschluss dieses Teils des *Jahrbuchs* bildet die explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe von *Julia Frohn* und *Marcela Pozas* (S. 84–105). Der sprechende Titel „Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“ signalisiert bereits die im Beitrag dann als ausdifferenzierte Beobachtungen und Analysen enthaltenen Befunde einer Interviewstudie zu einem Topos, der sich für die Oberstufenforschung in Zeiten der Pandemie als besonders bedeutsam herausstellte: die große Herausforderung des selbstregulierten Lernens. Angesichts der bildungspolitischen Ansprüche an Selbstständigkeit und wissenschaftspropädeutische Lehr- und Lernformen (vgl. KMK, 2021) werden Oberstufenschüler*innen im öffentlichen Diskurs recht schnell ähnlich adressiert wie Studierende, denen man die Selbstorganisation ihres Lernprozesses sehr weitgehend übergibt, ohne dabei in Rechnung zu stellen, dass diese Fähigkeiten sich nicht in den Sommerferien nach dem Verlassen der Sekundarstufe I und mit dem Eintritt in die Oberstufe von selbst einstellen, sondern dass es hierfür spezifischer didaktischer Zugänge bedarf (vgl. Klomfaß, Stübiger & Fabel-Lamla, 2013). So gewendet lässt sich sagen, dass Oberstufenunterricht in Zeiten der Pandemie eben auch vor besonderen Herausforderungen steht, da die Gefahr groß ist, hier den Schüler*innen im Sinne einer Delegation von Verantwortung für ihren Lernprozess nicht nur Selbstständigkeit und Mündigkeit zuzumuten, wie es im Sinne einer kritisch-konstruktiven Bildungstheorie gefordert wäre (Frohn & Heinrich, 2018), sondern sie – nicht zuletzt aus

eigener pädagogischer Überforderung in der Situation – mit diesen Ansprüchen alleine zu lassen. Der Beitrag dokumentiert anhand einer vertieften Analyse einer besonders engagierten Berliner Lehrkraft, wie bedeutsam hier in der Oberstufe aktive und didaktisch reflektierte Unterstützung durch Lehrkräfte sein kann.

3 Das Oberstufen-Kolleg und das Fremdsein

Im zweiten Teil des *Jahrbuchs*, der mit der Rubrik „Das Oberstufen-Kolleg und das Fremdsein“ überschrieben ist, widmen wir uns einem schon seit vielen Jahren in der Migrationsgesellschaft eigentlich zur Normalität gewordenen Phänomen, das aber gerade aufgrund seiner Normalitätszuschreibungen zu einer besonderen Herausforderung werden kann, nämlich mit der Frage, wie man als junger Mensch mit Zuwanderungsgeschichte seine Identität in Deutschland finden kann, ohne dabei in die Logiken von Abgrenzung verstrickt zu bleiben, die durch die Adressierungen des Umfeld nahegelegt werden. *Maria Mateo i Ferrer* schildert in ihrem Beitrag über den Verein ZUSammenKUNFT (S. 106–120) die Arbeit mit neu zugewanderten Jugendlichen am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, wobei insbesondere deren Empowerment im Vordergrund steht. Deutlich wird, wie wichtig es ist, hier Erfahrungsräume zu gewähren, ohne diese durch eigene didaktische Kategorien zu stark zu normieren, so dass – ungewollt – eine pädagogische Kolonialisierung stattfindet. Der Beitrag schildert anschaulich, wie die Jugendlichen in Auseinandersetzung mit einem philosophisch-soziologischen Text von Simmel über den Fremden sich selbst in diesem gesellschaftlichen Phänomen der Fremdheit neu verorten. Illustriert wird diese besondere Form der nicht-kategorisierenden Identitätsfindung im darauffolgenden Beitrag von *Maria Mateo i Ferrer*, *Derya Al*, *Natàlia Cantó-Milà* und *Ingrid Rath-Arnold* (S. 121–130), in dem diese eine interkulturelle Erfahrungsreise mit Oberstufenschüler*innen nach Aiguafreda zum Reflexionsanlass für eine Pädagogik des Empowerments nehmen. Die Schilderung dieser interkulturellen Erfahrungsreise verdeutlicht die intensive Form der Auseinandersetzung mit dem Fremden, die diese Schüler*innen als Fremde im Medium der Vergemeinschaftung in der Fremde machen konnten.

Diesem Paradox von Nähe und Distanz in der Auseinandersetzung mit dem Fremden spürt auch *Niels Herzig* nach (S. 131–140), wenn er in seinem „Exkurs über das (nächste) Fremde“ aus dem Blickwinkel von Philosophie und Altphilologie verdeutlicht, welche Chancen aus der Perspektive der Fachdidaktik der Latinistik in solchen Lektüererfahrungen liegen, wie sie in den beiden zuvor genannten Schilderungen angelegt sind.

4 Reformimpulse aus dem Oberstufen-Kolleg, der Deutschen Schulakademie und dem Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen

Ebenfalls mit schon seit vielen Jahren existierenden Bedingungen, in die wir auch durch Normalitätsvorstellungen einsozialisiert sind, sodass sie als eigentlich beständige Herausforderungen prominent ignoriert werden, beschäftigt sich der darauffolgende Impulsbeitrag aus der Versuchsschule (S. 141–159). *Nina Thieme* argumentiert hier strukturell und professionstheoretisch die „Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe“, der bislang die Tatsache der vollkommen fehlenden Institutionalisierung seitens des Schulsystems gegenübersteht. Mit diesem professionstheoretisch unterfütterten Plädoyer möchten wir im *Jahrbuch* auf ein Entwicklungsdefizit der Oberstufenpädagogik hinweisen, das dringend der Bearbeitung bedürfte.

Als Verweis auf ein organisationales und strukturelles Entwicklungsdefizit lassen sich auch die darauffolgenden Beiträge zur Flexibilisierung in der Oberstufe lesen. Sie stellen einen Ausschnitt des Diskurses über eine notwendige Flexibilisierung der Oberstufe dar, der ausgehend von einem Innovationslabor der Deutschen Schulakademie nunmehr in

einem Sammelband des Beltz Verlags dokumentiert ist. *Rainer Fechner* (S. 160–163) gibt einen Überblick über diesen Diskurs, bevor dann exemplarisch drei Beiträge dieses Sammelbandes – mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags – im *Jahrbuch* abgedruckt werden. In einem programmatischen und erfahrungsgesättigten Beitrag verdeutlichen hier *Ramona Lau*, *Michaele Geweke* und *Rainer Fechner* (S. 164–169), weshalb eine Flexibilisierung der Oberstufe dringend geboten ist. Neben diesen ganz konkreten Reformvorschlägen findet sich dann im Beitrag von *Martin Heinrich* mit dem Titel „Richtige Noten im Falschen?“ (S. 170–177) eine eher grundlagentheoretische Reflexion über die Frage von Notengebung, Studierfähigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der gymnasialen Oberstufe. Dass die dort kritisierten starren Strukturmerkmale des deutschen Oberstufensystems durchaus nicht notwendig in der spezifischen Aufgabe dieser Schulform als Übergang von der Schule in die Hochschule begründet liegen, sondern dass es hierzu Alternativen gibt, zeigen dann *Anne Sliwka* und *Marie Lois Roth* in ihrem Beitrag zur „Gerechtigkeit durch Flexibilisierung“ (S. 178–186), in dem sie eine internationale Perspektive auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe einnehmen. Die damit aufgezeigten Reformperspektiven verdeutlichen, welch langen Weg das bundesdeutsche System der Oberstufe noch vor sich hat, wenn es darum gehen soll, jenseits von Standardisierungsmaßnahmen auch Bildungsqualität für das 21. Jahrhundert (Stichwort: *future skills*) durch Flexibilisierung zu gewähren.

Ein weiterer Ort, an dem wir das Denken über die Reformnotwendigkeit und die Reformchancen des Schulsystems am Leben erhalten möchten, ist der Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen, dessen Gründungsschrift das letzte *Jahrbuch* darstellte. Wir haben uns daher vorgenommen, in den nächsten Jahrbüchern immer wieder Impulse aus diesem Verbund zu dokumentieren, um die damit einhergehende wissenschaftsbasierte Arbeit an der Schulreform sichtbar machen zu können.

Starten möchten wir diese „Tradition“ mit einem Beitrag von *Anke Langner*, *Maxi Heß* und *Katja Wiechmann* zur Projektarbeit (S. 187–204). Die Radikalität und die Konsequenz, mit denen hier Projektarbeit an der Universitätsschule Dresden beschrieben wird, sind beeindruckend, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der immer wieder konsequenten Rückbindung dieser Überlegungen und praktischen Umsetzungen an die Entwicklungstheorie der kulturhistorischen Schule.

Den Abschluss dieses *Jahrbuchs* bildet wie immer der „Forschungs- und Entwicklungsplan“ (S. 205–228), der sich auch für das Jahr 2021, dem zweiten durch die Pandemie torpedierten Schuljahr, mit diesem Thema auseinandersetzen muss, aber in größerem Maß die Forschungs- und Entwicklungsprojekte skizziert und Perspektiven für die weitere Arbeit aufzeigt. Hier sind schließlich auch die Dokumentationen der Fort- und Weiterbildungsangebote, Publikationen und Vorträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung sowie von Lehrerforscher*innen der Versuchsschule aus dem Jahr 2020 zu finden. In ihnen dokumentiert sich nicht nur die Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung und der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, sondern auch das Festhalten an der Vorstellung, dass verschiedene (Forschungs-)Perspektiven dabei helfen können, Probleme als Herausforderungen zu sehen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2021). *Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu*. Zugriff am 30.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.iabforum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edel-

- stein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21516>
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–176). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Holmeier, M. (2013). *Leistungsbeurteilung im Zentralabitur*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19725-8>
- Klomfaß, S., Stübig, F., & Fabel-Lamla, M. (2013). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter der Bedingung der Schulzeitverkürzung. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_9
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung id.F. vom 18.02.2021*. Zugriff am 30.10.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- Langner, A. (2020). Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 100–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3861>
- Maag Merki, K. (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94023-6>
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2021). Wie durch Perspektiven aus Problemen Herausforderungen werden! Editorial zum Jahrbuch 2021 der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zum Thema „Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 1–6. https://doi.org/10.11576/we_os-5008

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen?

Cornelia Stiller^{1,*}, Johanna Lojewski¹ & Sebastian Udo Kuhnen²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld*

² *Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universität Bielefeld,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

cornelia.stiller@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Oberstufen-Kolleg wurde, wie auch andere Schulen in Deutschland, zu Beginn des Jahres 2020 von den Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie und dem damit zusammenhängenden Wechsel von Präsenz- auf Distanzunterricht überrascht. Um die Perspektive der Kollegiat*innen auf das Lernen während der Schulschließungen und des Distanzunterrichts darzustellen, wurden im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Erhebungen der Verlaufs- und Absolventenstudie des Oberstufen-Kollegs (VAmOS) Kollegiat*innen zu ihren Erfahrungen während der coronabedingten Schulschließungen in der Eingangsphase 2019/20 befragt. Dieser Beitrag fokussiert dabei die Frage, wie Kollegiat*innen den Distanzunterricht erlebt haben. Dazu wird zunächst auf der Grundlage von deskriptiven Daten ein Überblick über die Situation der Kollegiat*innen während der Zeit der Schulschließungen sowie deren Erleben gegeben. Mittels multipler linearer Regressionen wird genauer betrachtet, welche Faktoren für die Lernqualität und das Belastungsempfinden der Kollegiat*innen im Distanzunterricht eine Rolle spielten. Des Weiteren werden Ergebnisse zu positiven Aspekten während der Zeit der Schulschließungen aus der kategorienbasierten Auswertung der offenen Antworten der Kollegiat*innen dargestellt. Zu diesem sehr ausführlichen Beitrag liegt ein Supplement vor, in dem die grundlegenden Befunde kurz zusammengefasst sind.

Schlagwörter: Verlaufs- und Absolventenstudie, Distanzunterricht, Corona-Pandemie



English Information

Title: The OS at Distance: How Did Students in the Introductory Phase Experience Learning under Corona Conditions?

Abstract: The Oberstufen-Kolleg, like other schools in Germany, was surprised at the beginning of 2020 by the school closures due to the Corona pandemic and the associated change from classroom to distance learning. In order to provide the students' perspectives on learning during the school closures and distance learning, students were questioned about their experiences during the Corona-related school closures in the introductory phase of the school year 2019/20, as part of the regular surveys of the course and graduate study (VAmOS). This article focuses on the question of how the students experienced the distance learning. For this purpose, first, an overview of the situation of the students during the time of the school closures and their experience is given on the basis of descriptive data. By using multiple linear regressions, we then take a closer look at which factors played a role in the learning quality and students' perception of stress during distance learning. Furthermore, results on positive aspects during the time of the school closures from the category-based analysis of the open answers of the students are presented. A supplement to this extensive paper, in which the basic findings are briefly summarised, is provided as supplement.

Keywords: course and graduate study, distance learning, Corona pandemic

1 Einleitung und Fragestellung

Deutschland wurde wie auch der Rest der Welt zu Beginn des Jahres 2020 von der Corona-Pandemie und ihren Folgen für die gesamte Bevölkerung überrascht. Im Rahmen eines bundesweiten Lockdowns wurden ab Mitte März auch die Schulen für ca. zwei Monate geschlossen, und der Unterricht fand für die Schüler*innen nur noch auf Distanz statt. Auch nach den zwei Monaten konnte noch nicht wieder vollständig auf Präsenzunterricht umgestellt werden, sondern Schüler*innen und Lehrer*innen waren größtenteils mit verschiedenen neueren Unterrichtsvarianten konfrontiert, die – u.a. in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe – sowohl Elemente des Distanz- als auch des Präsenzunterrichts enthielten. Diese unvorhersehbaren Schulschließungen sowie die späteren Hybridvarianten aus Präsenz- und Distanzunterricht stellten insbesondere die Schulen vor immense Herausforderungen, da diese in der Regel nicht gut auf Distanzunterricht vorbereitet waren (Huber et al., 2020). Insbesondere der Einsatz von digitalen Lernressourcen gehörte im Unterricht an deutschen Schulen zu dem Zeitpunkt noch nicht zum Standardrepertoire (Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019). Die Schulen waren größtenteils nicht auf die Herausforderungen und die technischen Rahmenbedingungen vorbereitet (Eickelmann, Gerick, Labusch & Vennemann, 2019) und waren gefordert, sich innerhalb kürzester Zeit – teilweise auch ganz neu – auszurüsten sowie Lernplattformen zu reaktivieren bzw. teilweise erstmalig zu aktivieren. Lehrende mussten sich den Herausforderungen stellen und sich teilweise ganz neu in die Materie eines Unterrichts mit digitaler Unterstützung und die Umsetzung für ihren eigenen Unterricht einarbeiten (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020).

Unter den Bedingungen der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Notwendigkeit der Umstellung vom Präsenzunterricht auf Digital-Unterricht, bei dem eine sonst übliche Fremdregulation durch Lehrpersonen bzw. Schule allgemein weitestgehend zurückgefahren ist, stehen Schüler*innen mehr als sonst vor der Herausforderung, ihre Lernprozesse selbst zu planen und zu kontrollieren (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020; Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schober, 2021). Es werden von den

Schüler*innen demnach in besonderem Maße hohe Selbstregulationsfähigkeiten gefordert (Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020). Allerdings verfügen Schüler*innen in der Regel (noch) nicht über die dafür notwendigen Fähigkeiten (Fischer et al., 2020).

Im Zusammenhang mit den neuen Lernbedingungen wurde vielfach die Frage thematisiert, inwieweit sozioökonomische Bedingungen Unterschiede in den Bildungschancen von Schüler*innen provozieren (Dietrich, Patzina & Lerche, 2021; Korlat et al., 2021). Erste Befunde dazu liegen bereits vor (z.B. Huber & Helm, 2020; Helm, Huber & Loisinger, 2021; Eickelmann & Drossel, 2020; Züchner & Jäkel, 2021; für einen Überblick vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, 2021a, 2021b); allerdings fokussieren bisherige Studien zum Lernen im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie primär auf die Grundschule bzw. die Mittelstufe. Die Befundlage für Schüler*innen der Oberstufe ist bisher eher dürftig, so dass auch nur wenige Erkenntnisse vorliegen, die die Perspektive von Oberstufenschüler*innen beleuchten.

Wie alle anderen Schüler*innen waren auch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kolleg Bielefeld mit den Schulschließungen und den damit im Zusammenhang stehenden veränderten Lernbedingungen im Distanzunterricht konfrontiert. Im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Erhebungen der Verlaufs- und Absolventenstudie des Oberstufen-Kollegs (VAmOS) wurden deswegen Kollegiat*innen zu ihren Erfahrungen während der coronabedingten Schulschließungen in der Eingangsphase befragt, um die Perspektive von Kollegiat*innen auf ihr Lernen während der Schulschließungen und den Distanzunterricht darzustellen. Im Fokus dieses Beitrags stehen dabei folgende Fragen, die den Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg während der ersten Schulschließung in der Corona-Pandemie adressieren:

Forschungsfrage 1: Wie haben die Kollegiat*innen den Distanzunterricht erlebt?

Forschungsfrage 2: Durch welche Faktoren wird die Lernqualität der Kollegiat*innen im Distanzunterricht beeinflusst?

Forschungsfrage 3: Durch welche Faktoren wird das Belastungserleben der Kollegiat*innen im Distanzunterricht beeinflusst?

Bisherige Forschung zu Lehren und Lernen während der Schulschließungen lässt sich am ehesten mit den Begriffen der Situations- und Problemanalyse beschreiben (vgl. Helm et al., 2021). Im Vordergrund stehen Fragen nach Gelingensbedingungen von Distanzunterricht sowie Fragen zu Auswirkungen der Schulschließungen auf schulisches Lehren und Lernen und das Wohl- oder Belastungsempfinden der beteiligten Akteur*innen (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern) (vgl. Helm et al., 2021) oder Herausforderungen, die mit den Schulschließungen im Rahmen der Corona-Pandemie verbunden waren (z.B. Pelikan et al., 2021). Implizit wird damit eine eher problemorientierte Perspektive auf die Zeit der Schulschließungen eingenommen. Im Projekt VAmOS wurde demgegenüber versucht, eine ressourcenorientierte Perspektive einzubringen, indem auch positive Aspekte der Schulschließungen in den Blick genommen wurden. Mit diesem Ansatz soll schließlich die folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Forschungsfrage 4: Welche positiven Aspekte haben Kollegiat*innen in der Zeit der Schulschließungen erlebt?

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zum schulischen Lehren und Lernen unter Pandemie-Bedingungen gegeben, wobei gängige Theoriemodelle zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschließungen sowie ausgewählte empirische Befunde vorgestellt werden. Anschließend wird die methodische Vorgehensweise der eigenen Untersuchung dargelegt inklusive der Instrumentierung und Auswertungsverfahren. Die Ergebnisse der Untersuchung werden entlang der vier Forschungsfragen dargestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse, in deren Rahmen auch die Limitationen der Studie aufgezeigt werden.

2 Forschungsstand zu schulischem Lehren und Lernen unter Pandemie-Bedingungen

Nachdem im Frühjahr 2020 aufgrund der Corona-Pandemie deutschlandweit die Schulen geschlossen worden waren, wurden relativ zeitnah erste Studien zu Auswirkungen der Schulschließungen und zur Umsetzung des Distanzunterrichts realisiert (z.B. Huber & Helm, 2020; Eickelmann & Drossel, 2020; Knauf, 2021; Heller & Zügel, 2020; für einen Überblick vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, 2021a, 2021b).

Während sich in den ersten Studien aufgrund ihres deskriptiven Charakters kaum oder nur abstrakte theoretische Grundlagen finden lassen (Helm et al., 2021), werden in neueren Studien elaborierte theoretische Bezüge ausgewiesen, auf die auch in diesem Beitrag rekurriert wird. Diese werden im Folgenden dargestellt, bevor anschließend ausgewählte empirische Befunde referiert werden.

2.1 Theoretische Modelle zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschließungen

In ihrem systematischen Review zum Forschungsstand in Bezug auf Auswirkungen der Corona-Pandemie auf schulisches Lernen und Lehren schlagen Helm et al. (2021) ein integratives Modell zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschließungen vor, das auf den Modellen zur Hausaufgabenpraxis (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006; Kohler, 2011) basiert, die ihrerseits starke Ähnlichkeiten zum Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) aufweisen, und ergänzen diese um Theorien zur Distance bzw. Online Education (Picciano, 2017; Aparicio, Bacao & Oliveira, 2016). Sie argumentieren, dass Modelle zur Distance bzw. Online Education im Hinblick auf die nicht vorhandenen Alternativen sowie die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungsangebotes (öffentlich vs. privat) am ehesten auf die Situation der Schulschließungen übertragbar seien und sie außerdem die besondere Rolle der medialen Vermittlung von Lerninhalten berücksichtigten. Helm et al. (2021) zufolge bieten die Modelle der Distance Education Anhaltspunkte für relevante Qualitätselemente von Fernunterricht, da sie neben den Merkmalen der Lernenden (Selbstständigkeit, Motivation, Alter) und ihren Lernaktivitäten auch Merkmale der Lehrpersonen und der Lernumgebung (Technologieeinsatz und Methoden) berücksichtigen. Aufgrund ihres Ursprungs in der Erwachsenenbildung wurden allerdings Merkmale der häuslichen Lernumgebung und der familiären Situation (z.B. Elternunterstützung, technische Ausstattung) nur unzureichend berücksichtigt. Hier eignen sich den Autor*innen zufolge insbesondere Modelle zur Hausaufgabenpraxis, da sie diese Merkmale aufgreifen.

Das von Helm et al. (2021) vorgeschlagene integrative Distance-Education-Modell integriert diese Theoriebezüge und enthält damit die aus ihrer Sicht wesentlichen Faktoren für den Fern- bzw. Distanzunterricht: Merkmale der Lehrperson, Merkmale des Fernunterrichts (Quantität und Qualität, Aufgabenpraxis sowie Autonomie und Empathie), Merkmale der Schüler*innen (Demographie sowie Vorwissen und Persönlichkeit) und die häuslichen Lernressourcen (technische Ausstattung und familiäre Unterstützung). Diese Faktoren sind dem Modell zufolge zentral für die Lernmotivation, die Selbststeuerung sowie die Lernqualität und -quantität der Schüler*innen im Fernunterricht und beeinflussen schlussendlich den Lernerfolg (Wirkungen). Des Weiteren werden auch die im Fernunterricht eingesetzten Technologien berücksichtigt.

Ähnliche theoretische Bezüge weist das Modell von Züchner und Jäkel (2021) auf. Die theoretische Basis stellt das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) dar, das um Faktoren aus Theoriemodellen zur Distance Education erweitert wird. Auch sie argumentieren hier mit den Parallelen von Distance Education und der Situation während der Schulschließungen und der damit einhergehenden Schwerpunktverlagerung vom lehrer*innenzentrierten, interaktiven Unterrichtsgeschehen hin zum selbstständigen

bzw. selbstgesteuerten Lernen sowie mit der besonderen Bedeutung (digitaler) Medien im Lehr-Lern-Prozess im Rahmen von Fernunterricht. Das Modell von Helmke (2012) wird auf mehreren Ebenen ergänzt bzw. ausdifferenziert. Hierzu zählen u.a. die IT-Kompetenz und die Haltung zum digitalen Lehren der *Lehrpersonen*, die digitale Infrastruktur der Schule (*schulischer Kontext*), die häuslichen Lernbedingungen und -ressourcen (*Familie*), die Medienkompetenz und Fähigkeiten zum Selbst- und Zeitmanagement der Schüler*innen (*individuelles Lernpotenzial*), ihre *Lernaktivitäten* in Form von Lernzeit, Austausch mit Lehrkräften und Mitschüler*innen und Nutzung außerschulischer Lernressourcen sowie Merkmale des *Unterrichts* in Form von z.B. Instruktions- und Angebotsqualität, Lernmaterialien und Rückmeldungen.

2.2 Ausgewählte Befunde

Der systematische Überblick über die bis dato vorliegenden deskriptiven Studien zum Lehren und Lernen während der Schulschließungen von Helm et al. (2021) zeigt eine uneinheitliche Forschungslage, was auf die unterschiedlichen Befragungspopulationen (bezogen auf die Region, die Schulformen bzw. -typen und Schulstufen sowie Rekrutierungsstrategien), die unterschiedlichen Befragungsinstrumente und die unterschiedlichen Erkenntnisziele zurückzuführen ist. Zudem unterscheiden sich die Befunde je nach befragter Zielgruppe (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern) mitunter erheblich, was auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der schulischen Situation unter Corona-Bedingungen hinweist. Abgesehen von größeren Unterschieden nach Schulform/-typ und Alter bzw. Jahrgangsstufe geben einige Studien Hinweise auf Unterschiede in Bezug auf die soziokulturelle Herkunft der Schüler*innen und zwar zuungunsten der sozioökonomisch schlechter gestellten Schüler*innen, z.B. im Hinblick auf den Lernerfolg bzw. Lernschwierigkeiten, die Lernmotivation, selbstgesteuertes Lernen, Inanspruchnahme von elterlicher Lernunterstützung, technische Ausstattung, regelmäßige Teilnahme am Online-Unterricht sowie Feedback durch Lehrkräfte (Helm et al., 2021).

In einer frühen Studie untersuchen Huber & Helm (2020) anhand der Daten aus dem Schulbarometer (Huber et al., 2020) die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. In Anlehnung an das „Homework-Modell“ von Trautwein et al. (2006) werden für das Analysemodell Merkmale der Lernumgebung (hier: Qualität des digitalen Unterrichts in Bezug auf Quantität, Feedback/Kontrolle, Lehrer*innen-Schüler*innen-Kontakt und Lehrer*innenkompetenz im digitalen Unterricht), der Schüler*innen (Selbstständigkeit und Alter) sowie des Elternhauses (hier in Form häuslicher Ressourcen wie Lernunterstützung, technische Ausstattung, elterlicher Umgang mit der Krise und die Erledigung von Aufgaben für die Eltern) als Prädiktoren der Schüler*innenleistung (Outcomes in Form von selbsteingeschätztem Lernerfolg, Lernaufwand sowie positive und negative Emotionen) angenommen (Huber & Helm, 2020). Die Autoren zeigen, dass die Outcomes Lernerfolg und Lernaufwand am stärksten durch positive Emotionen, Feedback und Kontrolle durch die Lehrkräfte sowie die Selbstständigkeit der Schüler*innen vorhergesagt werden. Positive Emotionen bezüglich des Fernunterrichts werden durch die Qualität des Lehrer*innen-Schüler*innen-Kontaktes sowie die Selbstständigkeit der Schüler*innen positiv beeinflusst. Häusliche Ressourcen üben nur schwache Effekte auf die o.g. abhängigen Variablen aus, hängen aber deutlich stärker mit negativen Emotionen in Bezug auf den Fernunterricht zusammen (vgl. Huber & Helm, 2020). In weiteren Analysen wurde untersucht, inwiefern Unterschiede zwischen benachteiligten und nicht-benachteiligten Schüler*innengruppen bestehen, wobei die beiden Vergleichsgruppen auf der Basis der Variablen zu häuslichen Ressourcen (Elternunterstützung und technische Ausstattung) ermittelt wurden. Schüler*innen mit geringeren häuslichen Ressourcen waren im Vergleich zu Schüler*innen mit höheren häuslichen Ressourcen stärker von negativen Emotionen betroffen, und das Ausmaß ihrer Selbstständigkeit hatte geringere (positive) Auswirkungen auf den selbsteingeschätzten Lernerfolg. Gleiches gilt für die Wirkung der Dimensionen Feedback und Kontrolle. Die

Autor*innen sehen darin einen Hinweis darauf, dass diese Schüler*innengruppe potenziell über geringere Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten verfügt, was sie auf die fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten in benachteiligten Familien zurückführen (Huber & Helm, 2020).

Züchner & Jäkel (2021) analysieren entlang des um Aspekte des E-Learnings bzw. der Distance Education ergänzten Rahmenmodells zum schulischen Unterricht (Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke, 2012) die Gelingensbedingungen der „Fernbeschulung“. Im Vordergrund dieser Studie steht dabei unter besonderer Berücksichtigung der digitalen Medien die Untersuchung der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen bezüglich des Erfolgs der Fernbeschulung und der Faktoren, die diesen beeinflussen (Züchner & Jäkel, 2021). Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass das Gelingen der Aufgabenbearbeitung zuhause durch regelmäßige digitale Rückmeldungen der Lehrkräfte, durch das Lernpotenzial der Schüler*innen in Form von individuellen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und genereller schulischer Leistungsfähigkeit (anhand der Noten in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch) positiv beeinflusst wird. Kaum bzw. nur schwache positive Effekte weisen ein regelmäßiger Unterricht per Videokonferenz (Ebene: Unterricht) und der Austausch unter den Schüler*innen (Ebene: Lernaktivität) auf, ebenso wenig wie der elterliche Bildungshintergrund (Ebene: Kontext und familiärer Hintergrund). Negative Effekte ergeben sich im Zusammenhang mit der täglichen Lernzeit und der Unterstützung durch Eltern (Ebene: Lernaktivität) sowie einer nicht-deutschen Familiensprache und der Verfügbarkeit einer schuleigenen Lernplattform (Ebene: Kontext und familiärer Hintergrund). Darüber hinaus identifizieren die Autor*innen indirekte Effekte der familiären Herkunft (elterlicher Bildungsgrad und Familiensprache) insofern, als dass diese sich vermittelt über die Verfügbarkeit von Laptop/Computer auf die Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien auswirken, die wiederum einen positiven Effekt auf die häusliche Aufgabenbewältigung aufweisen (Züchner & Jäkel, 2021). In Übereinstimmung mit der Studie von Huber & Helm (2020) folgern die Autor*innen, dass individuelle Computerfähigkeiten und individuelle Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen bedeutsame Faktoren einer erfolgreichen Fernbeschulung darstellen. Unklar bleibt an dieser Stelle, auf welcher Basis die Autor*innen den Zusammenhang mit selbstregulativen Fähigkeiten herstellen, da in ihrem Analysemodell kein entsprechendes Konstrukt berücksichtigt wurde.

Während die meisten Studien vorwiegend die Primar- und Sekundarstufe I fokussieren, sind Studien zur Sekundarstufe II kaum zu finden. Eine der wenigen Ausnahmen stellen die Studien von Anger et al. (2020, 2021) dar, die auf Befragungen von Oberstufenschüler*innen und Abiturient*innen an Gymnasien und Gesamtschulen im Frühjahr und Herbst 2020 basieren. Anger et al. (2020) gehen davon aus, dass die negativen Auswirkungen der Schulschließungen bei Oberstufenschüler*innen im Vergleich zu niedrigeren Klassenstufen bei gleichzeitig geringerer elterlicher Lernunterstützung noch zusätzlich durch die bevorstehenden Abschlussprüfungen und die damit verbundene Unsicherheit verschärft werden. So zeigen sie in Bezug auf Zukunftssorgen und psychische Belastungen von Abiturient*innen für den Abiturjahrgang 2021 einen deutlichen Anstieg gegenüber der Erstbefragung im Frühjahr 2020, wobei sich Abiturient*innen aus nicht-akademischen Elternhäusern und Abiturient*innen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger belastet fühlen (Anger et al., 2021). Damit liefern die Autor*innen erste Hinweise darauf, wie sich Schulschließungen auf Schüler*innen der Sekundarstufe II auswirken, sowie auf den bereits in den Studien für die Primar- und Sekundarstufe I festgestellten Einfluss der sozialen Herkunft bzw. des sozioökonomischen Status der Schüler*innen auf die Bewältigung der besonderen Anforderungen während der Schulschließungen.

Eine weitere Studie legen Dietrich et al. (2021) vor. Darin widmen sie sich der Frage, inwieweit Schulschließungen herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungschancen in

der Oberstufe verstärken und welche Mechanismen hierbei eine Rolle spielen. Sie gehen von der Annahme aus, dass Lernaktivitäten der Schüler*innen während Schulschließungen maßgeblich von dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie (gemessen am beruflichen Bildungsabschluss des Vaters), der über mehrere Mechanismen vermittelt wird, beeinflusst sind. Zu diesen Mechanismen zählen nach Dietrich et al. (2021) 1) die häusliche Lernumgebung/-ressourcen (Verfügbarkeit eines ruhigen Raumes, Verfügbarkeit von Notebook, Tablet oder PC und Zugang zum Internet), 2) die elterliche Lernunterstützung und die Unterstützung durch andere soziale Netzwerke (z.B. die Peers), 3) die Kosten-Nutzen-Erwägungen in Bezug auf Bildungsentscheidungen sowie 4) die Lernunterstützung durch die Lehrkräfte (genutzte Kanäle zur Bereitstellung von Lernmaterialien). Zunächst zeigt sich erwartungsgemäß, dass Schüler*innen mit hohem familiären sozioökonomischen Status ca. 72 Prozent mehr Zeit in häusliche Lernaktivitäten (Lernzeit) investieren als diejenigen mit niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. Dietrich et al., 2021). Des Weiteren verringern geringe häusliche Ressourcen, wenig Lernunterstützung durch Mitschüler*innen und das Kosten-Bewusstsein bezüglich eines Studiums die Lernzeit, während die Intensität der Lehrendenunterstützung sowie das Benefit-Bewusstsein der Bildungswahl im Hinblick auf Aufstiegsmöglichkeiten diese erhöhen. Die elterliche Lernunterstützung erweist sich als potenzieller Einflussfaktor auf die Lernzeit dahingegen nicht als bedeutsam, was die entsprechende Annahme von Anger et al. (2020) stützt. Betrachtet man alle Einflussfaktoren gemeinsam, zeigt sich, dass die einbezogenen Mechanismen den Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lernzeit nicht verringern, was auf weitere nicht berücksichtigte Einflussfaktoren der sozialen Herkunft (z.B. familiäre Bildungsnormen) hinweisen könnte, wie die Autor*innen vermuten (Dietrich et al., 2021). Davon abgesehen gehen die Autor*innen davon aus, dass der Einfluss der sozialen Herkunft in gymnasialen Oberstufen generell geringer ausfallen dürfte als in vorangegangenen Bildungsstufen, da die Oberstufenschüler*innen ungeachtet der familiären Sozialisationsbedingungen bereits den Großteil ihrer schulischen Laufbahn erfolgreich bewältigt haben (vgl. Dietrich et al., 2021).

Zusammenfassend können auf der Grundlage des bisherigen Forschungsstandes folgende relevante Einflussgrößen für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Zusammenhang mit dem Distanzunterricht während der Schulschließungen identifiziert werden:

- soziokultureller Hintergrund der Eltern (Bildung, Migration);
- häusliche Ressourcen (vor allem Lernbedingungen) und Lernunterstützung im Umfeld (insbesondere die der Mitschüler*innen);
- Selbstständigkeit, Selbstregulationsfähigkeiten und Medienkompetenzen der Schüler*innen;
- Qualität des Distanzunterrichts (in Bezug auf Unterrichtszeit, Struktur, Klarheit und Passung der Lernaufgaben, Lernunterstützung und individuelles Feedback durch Lehrkräfte, regelmäßige Bereitstellung von Lernmaterialien).

Insgesamt ist die Befundlage für Schüler*innen der Oberstufe weiterhin dürftig. Ob und wie sich die o.g. Einflussgrößen auf die Qualität des häuslichen Lernens bzw. das subjektive Erleben der Schüler*innen auswirken, ist noch zu klären.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Im Rahmen der regelmäßig stattfindenden VAmOS-Erhebung bearbeiteten Kollegiat*innen der Jahrgangsstufe 12, die während der Schulschließungen die Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg besucht hatten (Schuljahr 2019/20), einen Fragebogen, mit dem sie zusätzlich zu den Fragen, die standardmäßig zu diesem Messzeitpunkt gestellt werden, auch zu ihren Erfahrungen während der coronabedingten Schulschließungen befragt wurden. Die Erhebung fand zu Beginn des Schuljahres 2020/21 im September 2020 statt.

Insgesamt konnten mit der Befragung 164 von 195 der Kollegiat*innen in der Jahrgangsstufe 12 erreicht werden, was einer Ausschöpfungsquote von 84,1 Prozent entspricht. Von diesen 164 Kollegiat*innen wurden alle Fälle ausgeschlossen, die angaben, Quereinsteiger*innen ($n = 17$) bzw. Wiederholer*innen der Jahrgangsstufe 12 ($n = 12$) zu sein, oder die in dem Teil zu den Schulschließungen keine Angaben gemacht hatten ($n = 8$). Damit bilden die restlichen 127 Personen die Grundlage der folgenden Darstellung.

3.2 Instrumente

In Anlehnung an das Modell von Züchner & Jäkel (2021) lassen sich die in dieser Untersuchung eingesetzten Fragebogenskalen einzelnen Dimensionen und den darin enthaltenen Aspekten zuordnen (vgl. Abb. 1). Im Gegensatz zu dem Modell von Züchner & Jäkel (2021) sind nicht alle Dimensionen und Aspekte enthalten, da nur diejenigen aufgeführt sind, die in dieser Untersuchung erhoben wurden. Darüber hinaus wurden einige der Dimensionen umbenannt (individuelle Lernvoraussetzungen statt Lernpotenzial), um die enthaltenen Aspekte und deren Operationalisierungen adäquat abzubilden.

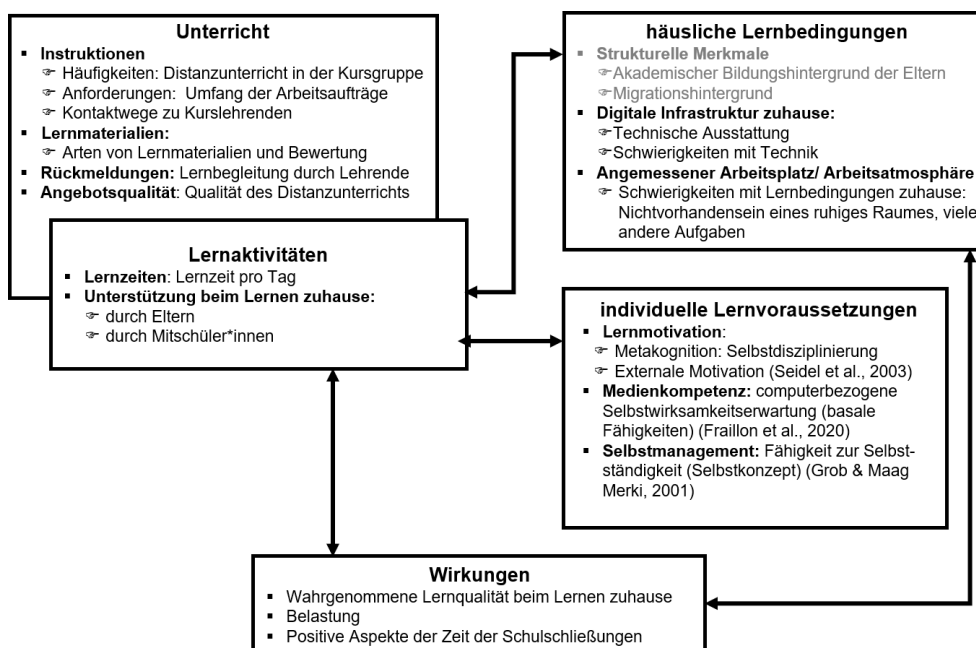


Abbildung 1: Übersicht über die eingesetzten Messinstrumente, adaptiert nach Züchner & Jäkel (2021). Grau dargestellt sind die Aspekte, die zwar erhoben wurden, aber aufgrund des hohen Drop-outs nicht berichtet werden (eigene Darstellung).

3.2.1 Häusliche Lernbedingungen

Für die Dimension „Häusliche Lernbedingungen (Familie)“ wurden Daten zur digitalen Infrastruktur und zur Angemessenheit des Arbeitsplatzes erhoben.

Um die „Digitale Infrastruktur zuhause“ abbilden zu können, wurden die Kollegiat*innen nach der häuslichen Ausstattung mit technischen Geräten und dem Auftreten von Schwierigkeiten, die in der technischen Ausstattung begründet sind, gefragt. Dazu wurden sie zum einen darum gebeten, anzugeben, welche technischen Geräte (Desktop-Computer/PC, Tablet/iPad, Laptop/Notebook) ihnen während der Schulschließungen zur Verfügung standen (*technische Ausstattung*). Zum anderen wurden sie gefragt, ob ihnen technische Rahmenbedingungen (Nichtvorhandensein eines Smartphones, eines Laptops/PCs, Nichtfunktionieren von Programmen, schlechte/keine Internetverbindung) Schwierigkeiten im Distanzunterricht bereitet haben (*Schwierigkeiten mit Technik*; Beispielitem: „Meine Internetverbindung war oft schlecht.“).

Die Angemessenheit des Arbeitsplatzes zuhause und die Arbeitsatmosphäre wurden mit zwei Items erfragt, bei denen die Kollegiat*innen angeben sollten, ob sie das Fehlen eines ruhigen Raumes bzw. zu viele andere Aufgaben als Schwierigkeiten beim Distanzunterricht während der Corona-Pandemie wahrgenommen haben (*Schwierigkeiten mit Lernbedingungen zuhause*; Items: „Ich hatte keinen ruhigen Raum.“; „Ich hatte viele andere Aufgaben zu erledigen.“).

Strukturelle Merkmale wurden zwar als akademischer Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund im Rahmen der VAmOS-Studie bereits vor dieser Erhebung während der Bewerbungsphase am Oberstufen-Kolleg erhoben, konnten allerdings in dieser Studie aufgrund der hohen Drop-out Rate in den betreffenden Variablen (44,9 % bzw. 31,5 %) nicht berücksichtigt werden.

3.2.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

Die Dimension „Individuelle Lernvoraussetzungen“ wurde in dieser Untersuchung durch die drei Aspekte Lernmotivation, Medienkompetenz und Selbstmanagement abgedeckt.

Der Aspekt der Lernmotivation wurde mit der selbstentwickelten Skala *Selbstdisziplinierung* sowie mit der Skala *external* der Skalen zur Qualität der Lernmotivation aus dem Fragebogen von Seidel, Rimmel & Dalehefte (2003) erhoben. Sowohl die Items zur *Selbstdisziplinierung* als auch die Items zur *externalen Lernmotivation* bezogen sich dabei auf das gesamte Schuljahr 2019/20 und nicht spezifisch auf die Zeit der Schulschließungen. Die Kollegiat*innen bewerteten alle Items auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“. Die Skala *Selbstdisziplinierung* als personale Kompetenz erfasst mit fünf Items Metakognitionen zum selbstständigen Lernen während der Durchführung individualisierter Formen der Leistungserbringung. Die Items beinhalten Aussagen dazu, inwieweit es gelungen ist, sich auf die Schulaufgaben zu konzentrieren und sich nicht durch andere Dinge ablenken zu lassen (Beispielitem: „Während ich am OS selbstständig ein Referat vorbereitet, eine Hausarbeit geschrieben oder einen anderen individualisierten Leistungsnachweis erstellt habe, habe ich diszipliniert daran gearbeitet.“). Die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) zeigt eine Einfaktorenstruktur (erklärte Gesamtvarianz: 57,7 %; Faktorladungen $\lambda > .69$). Die Reliabilität der Skala in der Stichprobe ist mit einem Cronbachs- α -Wert von .87 als gut zu bewerten. Zur Erhebung der Qualität der Lernmotivation wurden drei Items der Subskala „Amotiviert/External“ aus dem Fragebogenteil zur Qualität der Lernmotivation von Seidel et al. (2003) eingesetzt, die sich auf die Items zur externalen Motivation beziehen (*external*: Cronbachs $\alpha = .65$). Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) deutet auf eine Einfaktorenstruktur hin (erklärte Gesamtvarianz: 41,8 %; Faktorladungen $\lambda > .42$).

Um Aussagen zur Medienkompetenz der Kollegiat*innen treffen zu können, wurden die ins Deutsche übersetzten Items der Skala *Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (basale Fähigkeiten)* („self-efficacy regarding the use of general applications“; Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Duckworth, 2020) eingesetzt. Diese Skala lässt zwar keine direkten Schlüsse auf die Medienkompetenz der Kollegiat*innen zu, gibt allerdings über eine Selbsteinschätzung Auskunft darüber, wie Schüler*innen ihre Kompetenzen beim Umgang mit digitalen Medien wahrnehmen. Den Befragten wurden acht Items zu basalen Computerfähigkeiten präsentiert, die sie anhand der drei Antwortkategorien „Ich weiß, wie man das macht.“, „Ich habe das noch nie gemacht, könnte aber herausfinden, wie man das macht.“ und „Ich denke nicht, dass ich das kann.“ bewerten sollten. Basale Computerfähigkeiten waren dabei z.B. die Bearbeitung eines Fotos oder eines Bildes, die Erstellung einer Multimediapräsentation oder die Installation einer App bzw. eines Programms. Für die weitere Analyse wurde den Antwortkategorien ein Score von 1 („Ich denke nicht, ...“), 2 („Ich habe das noch nie gemacht, ...“) und 3 („Ich weiß, ...“) zugeordnet, um einen Summenscore (*Min*: 8, *Max*: 24) bilden zu können (Gerick, Massek, Eickelmann & Laubusch, 2019). Auf Grundlage des Summenscores wurden die Kollegiat*innen nach ihrer computerbezogenen Selbstwirksamkeit eingeteilt. Dazu wurden Kollegiat*innen mit einem Summenscore von mindestens 17 der Gruppe mit hoher computerbezogener Selbstwirksamkeit zugeordnet und Kollegiat*innen mit einem Summenscore unter 17 der Gruppe mit niedriger computerbezogener Selbstwirksamkeit (vgl. Gerick et al., 2019).

Im Bereich des Selbstmanagements wurde mit der Skala *Fähigkeit zur Selbstständigkeit* erfasst, wie gut die Befragten generell dazu in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten. Die für diese Studie eingesetzte Skala enthält zwei der drei Items der endgültigen Skala „Fähigkeit zur Selbstständigkeit“ von Grob & Maag Merki (2001) sowie ein positiv gepoltes Item aus der provisorischen Skala von Grob & Maag Merki (2001). Die Prüfung auf Eindimensionalität der Skala mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) konnte eine Einfaktorenstruktur der Skala belegen (erklärte Gesamtvarianz: 69.6 %; Faktorladungen $\lambda > .76$). Die Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .87$) liegt in einem guten Bereich.

3.2.3 Unterricht

Die Dimension „Unterricht“ wurde über die Aspekte Instruktionen, Lernmaterialien, Rückmeldungen und Angebotsqualität abgedeckt.

Der Aspekt Instruktionen wurde mit Fragen zur *Häufigkeit von Distanzunterricht in der Kursgruppe* (bspw. über Zoom, Jitsi oder anderen Plattformen) erfasst. Die Kollegiat*innen gaben dazu an, ob ihnen „regelmäßig (wöchentlich oder öfter)“, „unregelmäßig“, „selten“ oder „gar nicht“ Distanzunterricht in Studienfach- und Grundkursen angeboten wurde. Des Weiteren wurden die Anforderungen, die an die Kollegiat*innen während der Schulschließungen gestellt wurden, über zwei Items zum *Umfang der Arbeitsaufträge* erfasst. Die Kollegiat*innen wurden gebeten auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll und ganz zu“ anzugeben, inwieweit sie den jeweiligen Aussagen zustimmen. Schließlich wurde erfragt, über welche Wege die Kollegiat*innen mit ihren Lehrenden kommunizieren (z.B. E-Mail, Videokonferenz, Telefon etc.) (*Kontakt zu den Kurslehrenden*) sowie welche Arten von Lernmaterialien zur Verfügung gestellt wurden (9 Items, z.B. Tages- oder Wochenpläne, Erklärvideos, Lern-Apps).

Um den Aspekt Lernmaterialien zu erheben, wurden Fragen dazu gestellt, welche *Arten von Lernmaterialien* zur Verfügung gestellt wurden (9 Items, z.B. Tages- oder Wochenpläne, Erklärvideos, Lern-Apps). Außerdem wurden die Kollegiat*innen gebeten, für die verwendeten Lernmaterialien einzuschätzen, wie hilfreich sie diese auf einer Skala von 1 „gar nicht hilfreich“ bis 6 „sehr hilfreich“ bewerten (*Bewertung der Lernmaterialien*).

Der Aspekt Rückmeldungen wurde mit der Skala *Lernbegleitung durch Lehrende* erhoben. Die Kollegiat*innen wurden gebeten, drei Aussagen, die die Erreichbarkeit der Lehrenden, regelmäßiges Feedback und die Unterstützung durch die Lehrenden thematisierten (Beispielaussage „Ich habe regelmäßig Feedback von meinen Lehrenden erhalten.“), zu beurteilen (Antwortskala: 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“). Mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) ließ sich die Eindimensionalität der Skala zeigen (erklärte Gesamtvarianz: 53.6 %; Faktorladungen $\lambda > .55$). Die Skala wies eine gute Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .75$).

Die Angebotsqualität wurde über die Skala *Qualität des Distanzunterrichts* operationalisiert. Die Kollegiat*innen bewerteten vier Aussagen zur Verständlichkeit der Arbeitsaufträge und zum Nutzen des Distanzunterrichts (Beispielaussage „Der Distanzunterricht hat mir geholfen, die Inhalte zu verstehen.“) auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“. Die explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) weist auf eine Einfaktorenstruktur (erklärte Gesamtvarianz: 61,2 %; Faktorladungen $\lambda > .63$) hin. Mit einem Cronbachs- α -Wert von .86 erreicht die Skala eine gute Reliabilität.

3.2.4 Lernaktivitäten

Um die Dimension „Lernaktivitäten“ abbilden zu können, wurden die Lernzeit sowie die Unterstützung bei Schulaufgaben durch Mitschüler*innen und Eltern erhoben. Um Aussagen über die *Lernzeit pro Tag* treffen zu können, wurden die Kollegiat*innen gebeten anzugeben, wie viele Stunden sie während der Schulschließung ungefähr am Tag mit Schularbeiten verbracht haben. Für die *Unterstützung beim Lernen zuhause* wurden die Kollegiat*innen gebeten anzugeben, wie häufig Eltern sowie Mitschüler*innen während der Schulschließungen beim Lernen zuhause bzw. beim Erledigen der Schulaufgaben geholfen haben. Die Antworten konnten auf einer fünfstufigen Skala (1 „nie“, 2 „selten“, 3 „manchmal“, 4 „häufig“, 5 „(fast) immer“) abgestuft werden. Die Unterstützung beim Lernen zuhause wurde als situationsgebundene, konkrete Lernunterstützung im Rahmen von Lernaktivitäten der Kollegiat*innen operationalisiert und nicht als allgemeine Unterstützungsbereitschaft bzw. -möglichkeit. Aus diesem Grund wurde diese der Dimension „Lernaktivitäten“ zugeordnet und nicht, wie man vielleicht auf den ersten Blick erwarten würde, der Dimension „Häusliche Lernbedingungen“.

3.2.5 Wirkungen

Die Dimension „Wirkung“ ist nicht explizit an den Zielkriterien von Helmke (2012, S. 38ff.) orientiert, sondern umfasst auf übergeordneter Ebene, wie gut die Kollegiat*innen mit dem Lernen zuhause während der Schulschließungen zurechtgekommen sind. Als Anhaltspunkte dafür sollen die von den Kollegiat*innen wahrgenommene Lernqualität während der Schulschließungen sowie ihr Belastungsempfinden in dieser Zeit dienen.

Um die *wahrgenommene Lernqualität zuhause* während der Schulschließungen zu erfassen, wurden den Kollegiat*innen fünf Aussagen präsentiert, die sich auf verschiedene Aspekte des Lernens zuhause beziehen (Beispielaussage: „Ich konnte mir meine Zeit beim Arbeiten zuhause gut einteilen“). Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) deutet auf eine Einfaktorenstruktur (erklärte Gesamtvarianz: 53,5 %; Faktorladungen $\lambda > .63$). Mit einem Cronbachs- α -Wert von .85 erreicht die Skala eine gute Reliabilität. Außerdem wurde mit einem weiteren Item das Ausmaß der *Belastung* („Die Zeit der Schulschließung war für mich persönlich eine große Belastung“) erfragt. Die Kollegiat*innen konnten jede Aussage auf einer sechsstufigen Skala (1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft voll zu“) bewerten.

Wie bereits erwähnt, wurde mit der Frage nach *positiven Aspekten der Schulschließungen* eine ressourcen-orientierte Perspektive adressiert. Diese Frage wurde offen gestellt, so dass die Befragten ihre Antworten frei formulieren konnten.

3.3 Auswertungsmethoden

Für einen ersten Überblick, wie am OS der Distanzunterricht von den Kollegiat*innen wahrgenommen wurde (Forschungsfrage 1), erfolgt eine Darstellung der deskriptiven Befunde zu den erhobenen Konstrukten.

Analog zu Dietrich et al. (2021) wurde ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt, bei dem verschiedene Modelle mit potenziellen Einflussfaktoren auf die abhängige Variable berechnet werden. Zur tiefgehenden Analyse wurde mittels multipler linearer Regressionen untersucht, inwieweit die drei Dimensionen (häusliche Lernbedingungen, individuelle Lernressourcen, Unterricht und Lernaktivitäten) einen Einfluss auf die wahrgenommene Lernqualität zuhause (Forschungsfrage 2) und die Belastung (Forschungsfrage 3) der Kollegiat*innen haben. Aufgrund der geringen Stichprobe konnten allerdings nicht alle Einflussfaktoren in den einzelnen Dimensionen berücksichtigt werden, so dass eine Auswahl aufgrund theoretischer Überlegungen in Bezug auf die Relevanz der Variablen und methodischer Aspekte (z.B. Varianz in der Variable, Messniveau der Variable) stattgefunden hat. In die Regressionsanalysen gingen für die Dimension häusliche Lernbedingungen die beiden Variablen *kein ruhiger Raum* (1.) und Vorhandensein *weiterer Aufgaben* (2.) für den Aspekt der Angemessenheit des Arbeitsplatzes in die Regressionen ein, für die individuellen Lernressourcen Lernmotivation (3. *Selbstdisziplinierung*, 4. *externale Motivation*) sowie Selbstmanagement (5. *Selbstkonzept zur Fähigkeit zur Selbstständigkeit*), für den Unterricht Angebotsqualität (6. *Qualität des Distanzunterrichts*) und Rückmeldungen (7. *Lernbegleitung durch die Lehrenden*) und für Lernaktivitäten die *Lernzeit pro Tag* (8.). Aufgrund fehlender Angaben in den unabhängigen und/oder abhängigen Variablen konnten für die Regressionsanalysen nicht alle Fälle eingeschlossen werden, so dass sich die Stichprobe auf ein $n = 107$ (Kriterium: wahrgenommene Lernqualität zuhause) bzw. $n = 106$ (Kriterium: Belastung) reduziert hat. Zunächst wurde eine Regression mit dem Basismodell (häusliche Lernbedingungen) durchgeführt. Anschließend wurden einzelne Modelle berechnet, in denen zum Basismodell jeweils nur die Variablen einer weiteren Dimension hinzugenommen wurden (Basismodell + Modell 1: individuelle Lernressourcen; + Modell 2: Unterricht; + Modell 3: Lernaktivitäten). Das endgültige Modell beinhaltet alle vier Dimensionen mit den insgesamt acht Variablen. Als eine Variante der stufenweisen multiplen Regression ermöglicht es dieses Vorgehen, eine Veränderung einzelner Regressionskoeffizienten bei Hinzunahme weiterer Prädiktoren zu erkennen (Urban & Mayerl, 2018).

Die Antworten der Kollegiat*innen auf die Frage nach positiven Aspekten während der Schulschließungen (Forschungsfrage 4) wurden kategorienbasiert ausgewertet (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 76–87). Dazu wurden zunächst die Antworten gesichtet und induktiv aus dem Material erste Codes gebildet, die dann in einem zweiten Schritt zu neun Kategorien zusammengefasst wurden. Daraus wurde dann ein Kategoriensystem erstellt, das eine Definition der Kategorien beinhaltet. Dieses Kategoriensystem wurde dann von einem*einer zweiten Kodierer*in auf die Daten angewendet, Abweichungen in der Kodierung wurden diskutiert und in der Diskussion weitere nicht ganz trennscharfe Kategorien zusammengefasst, so dass ein Kategoriensystem mit sieben Kategorien resultierte.

4 Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1: Lernen unter Corona-Bedingungen (Deskriptive Befunde)

Im Folgenden wird ein deskriptiver Überblick über die erfassten Konstrukte und Variablen gegeben.

4.1.1 Häusliche Lernbedingungen

In Bezug auf die digitale Infrastruktur ist zunächst festzuhalten, dass die technische Ausstattung der Kollegiat*innen weitgehend unproblematisch ist. Der überwiegende Teil der Kollegiat*innen gab an, über einen PC, Laptop oder ein Tablet zu verfügen. Nur 6,3 Prozent ($n = 8$) gaben an, keines dieser Geräte zur Verfügung zu haben (o. Abb.). Ergänzend dazu wurden die Kollegiat*innen nach äußeren Umständen gefragt, die ihnen Schwierigkeiten beim Distanzunterricht bereitet haben (vgl. Tab. 1). Hier zeigt sich, dass *Schwierigkeiten mit der Technik* weniger aufgrund der fehlenden technischen Ausstattung (mit PC/Laptop oder Internet bzw. WLAN) berichtet werden, sondern eher aufgrund von Problemen bei der Benutzung selbiger. So hat rund ein Viertel der Befragten angegeben, dass Programme nicht funktioniert haben, und ein Drittel der Kollegiat*innen berichtet von einer zu schlechten Internetverbindung.

Tabelle 1: Häusliche Lernbedingungen

	Häufigkeit in Prozent	Häufigkeit absolut
<i>Schwierigkeiten mit der Technik</i>		
Ich hatte kein Smartphone.	0,8	1
Ich hatte keinen Laptop/PC.	9,4	12
Ich hatte keinen Drucker.	17,3	22
Ich kein Internet (WLAN) zuhause.	1,6	2
Meine Internetverbindung war oft schlecht.	29,9	38
Programme haben nicht funktioniert.	23,6	30
<i>Schwierigkeiten mit Lernbedingungen zuhause</i>		
Ich hatte keinen ruhigen Raum.	17,3	22
Ich hatte viele andere Aufgaben zu erledigen.	54,3	69
Sonstiges	17,3	22

Bezogen auf potenzielle Schwierigkeiten mit Lernbedingungen zuhause bemängelte ein Fünftel der Kollegiat*innen, keinen ruhigen Raum für den Distanzunterricht gehabt zu haben, und mehr als die Hälfte der Befragten gab an, dass die Vereinbarkeit mit anderen Aufgaben problematisch war. Auf was genau sich in diesem Zusammenhang die „anderen Aufgaben“ aus der Frage beziehen, bleibt jedoch unklar. Es lässt sich allerdings aufgrund der Angaben unter „Sonstiges“, die persönliche und familiäre Aspekte ansprechen, annehmen, dass diese anderen Aufgaben größtenteils mit außerschulischen Aktivitäten zusammenhängen. Daneben wurden hier insbesondere Motivationsprobleme und Ablenkungen im häuslichen Umfeld als problematisch für den Distanzunterricht genannt.

4.1.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

In Tabelle 2 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die individuellen Lernvoraussetzungen berichtet. Bezogen auf ihre Lernmotivation zeigt sich anhand der Mittelwerte für die Skalen *Selbstdisziplinierung* und *externale Motivation*, dass die Kollegiat*innen in der Selbstwahrnehmung eher nicht auf externe Anreize angewiesen und in der Lage waren, diszipliniert zu arbeiten. Den Aspekt des Selbstmanagements betreffend scheint die *Fähigkeit zur Selbstständigkeit* in der Selbstwahrnehmung der Kollegiat*innen insgesamt hoch ausgeprägt gewesen zu sein.

Tabelle 2: Lernmotivation, Selbstständigkeit und computerbezogene Selbstwirksamkeit

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Selbstdisziplinierung ¹	3,73	1,09	118
Externale Motivation ¹	2,76	1,06	116
Fähigkeit zur Selbstständigkeit ¹	4,86	1,04	116
Computerbezogene Selbstwirksamkeit ²	21,71	3,35	109

Anmerkungen: ¹ sechsstufige Antwortskala (1–6); ² Summenscore (*Min*: 8, *Max*: 24).

Für die *computerbezogene Selbstwirksamkeit* zeigt sich, dass sich ein sehr hoher Anteil der Kollegiat*innen als kompetent im Umgang mit digitalen Medien einschätzte, was an dem hohen Mittelwert deutlich wird. Entsprechend lassen sich 92,7 Prozent der befragten Kollegiat*innen der Gruppe mit hoher computerbezogener Selbstwirksamkeit zuordnen.

4.1.3 Unterricht

Bezogen auf die Häufigkeit von *Distanzunterricht in der Kursgruppe* berichteten 79 Prozent der Kollegiat*innen, dass in den Studienfachkursen (regelmäßig oder unregelmäßig) in den Kursgruppen Distanzunterricht per Videokonferenzen stattgefunden hat; für die Grundkurse trifft das nur auf 42 Prozent der Kollegiat*innen zu. Etwa jede*r Zehnte (11,1 %) berichtete, keinen Distanzunterricht per Videokonferenzen in Studienfachkursen gehabt zu haben, und etwa jede*r Sechste (16,8 %) gab dies für die Grundkurse an.

Im Hinblick auf die *Kontaktwege während der Schulschließungen* berichteten nahezu alle befragten Kollegiat*innen (96,9 %), dass sie per E-Mail mit den Lehrenden in Kontakt standen. Die Moodle-Lernplattform (65,4 %) und Messenger-Dienste (52,8 %) wurden ebenfalls von mehr als der Hälfte der Befragten zur Kommunikation mit ihren Lehrenden genutzt, während postalische und telefonische Kontakte eher seltener zur Kommunikation eingesetzt wurden (24,4 % bzw. 11,0 %).

Im Hinblick auf die angebotenen *Lernmaterialien und ihre Bewertung* (s. Tab. 3 auf der folgenden Seite) wird deutlich, dass von den Lehrenden am OS für die Kollegiat*innen verschiedene Arten von Lern- und Unterstützungsangeboten eingesetzt und diese von den Kollegiat*innen positiv bewertet wurden. Allen Lern- und Unterstützungsangeboten ist gemein, dass sie auf der Bewertungsskala im positiven Bereich, deutlich über dem theoretischen Mittel von 3,5, bewertet wurden. Dies spricht insgesamt für die Qualität der eingesetzten Materialien, wobei insbesondere diejenigen Materialien positiv bewertet wurden, die durch die Lehrenden selbst erstellt wurden.

Tabelle 3: Eingesetzte Lernmaterialien und ihre Bewertung ($n = 119$)

	Häufigkeit in %	Bewertung	
		M^1	SD
Links zu Tutorials u.ä.	73,1	4,41	1,15
Eigens erstelle Arbeitsblätter	72,3	4,51	1,19
Schriftliche Erläuterungen	69,7	4,15	1,11
Links zu Lernseiten	43,7	4,27	1,16
Digitale Lernquizzes/Lernspiele	37,0	3,93	1,40
Wochenpläne	37,0	4,19	1,48
Erklärvideos der Lehrenden	24,4	4,64	1,28
Lernprogramme/Lern-Apps	19,3	4,26	1,57
Tagespläne	9,2	4,09	1,92

Anmerkung: ¹ sechststufige Antwortskala (1–6).

Über die Bewertung des Distanzunterrichts durch die Kollegiat*innen hinsichtlich der Anforderungen, der Lernbegleitung durch die Lehrenden und der Qualität gibt Tabelle 4 Auskunft.

Die Mittelwerte der beiden Items zu *Anzahl und Umfang der Arbeitsaufträge* liegen über dem Skalenmittelwert, demnach im Bereich der Zustimmung, und deuten damit auf eine eher kritische Einschätzung der Kollegiat*innen zu den Anforderungen im Distanzunterricht hin. Aus den relativ hohen Standardabweichungen lässt sich darüber hinaus eine hohe Varianz in der Wahrnehmung von Anzahl und Umfang der Arbeitsaufträge bei den Kollegiat*innen annehmen.

Tabelle 4: Bewertung des Distanzunterrichtes

	M	SD	n
Anforderungen: zu viele Aufträge ¹	3,86	1,34	121
Anforderungen: zu umfangreiche Aufträge ¹	3,64	1,50	122
Lernbegleitung durch Lehrende ¹	3,84	1,06	124
Qualität des Unterrichtes ¹	3,51	1,22	123

Anmerkung: ¹ sechststufige Antwortskala (1–6).

Während die *Lernbegleitung durch die Lehrenden*, insbesondere die Erreichbarkeit und die Lernunterstützung, überwiegend positiv wahrgenommen wurde, zeigt sich in Bezug auf die Bewertung der *Qualität des Distanzunterrichtes* ein ambivalentes Bild. Bei einem Mittelwert nahe dem theoretischen Mittel weist die Bewertung der einzelnen Items eine hohe Varianz auf, sodass der Distanzunterricht von den Kollegiat*innen sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde. Mit Werten unterhalb des theoretischen Mittels bei gleichzeitig hohen Standardabweichungen wurden insbesondere die Aussagen „Der Distanzunterricht hat mir geholfen, die Inhalte zu verstehen.“ ($M = 3,02$, $SD = 1,43$) und „Der Distanzunterricht hat mir geholfen, die Aufgaben zu bearbeiten.“ ($M = 3,22$, $SD = 1,55$) eher kritisch bewertet. Vergleichsweise positiv schnitt die Bewertung zur Verständlichkeit der Arbeitsaufträge ab ($M = 4,14$, $SD = 1,33$).

4.1.4 Lernaktivitäten

Bezogen auf die *tägliche Lernzeit* gaben 51,3 Prozent der Befragten an, ein bis zwei Stunden täglich mit Schularbeiten befasst gewesen zu sein; drei bis fünf Stunden arbeitete etwa ein Drittel (31,1%), während mehr Arbeitsstunden eher die Ausnahme waren. Im Mittel führt dies insgesamt zu einem Wert von zweieinhalb Stunden Schularbeit pro Tag (vgl. Tab. 5). Des Weiteren ist zur *täglichen Lernzeit* festzuhalten, dass fast 10 Prozent der Kollegiat*innen angaben, während der Schulschließung gar keine Zeit für Schularbeiten aufgewendet zu haben.

Tabelle 5: Lernaktivitäten während der Schulschließungen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Lernzeit pro Tag (in Stunden)	2,55	2,12	119
Lernunterstützung durch Mitschüler*innen ¹	2,92	1,28	125
Lernunterstützung durch Mutter ¹	1,98	1,15	124
Lernunterstützung durch Vater ¹	1,72	1,05	124

Anmerkung: ¹ fünfstufige Antwortskala (1–5).

Zum Thema *Lernunterstützung durch Mitschüler*innen* gaben 65,6 Prozent der Kollegiat*innen an, dass Mitschüler*innen ihnen „manchmal“ bis „(fast) immer“ beim Lernen zuhause bzw. beim Erledigen der Schulaufgaben während der Schulschließungen geholfen haben. Rund ein Fünftel (20 %) erledigten ihre Schulaufgaben ganz ohne Hilfe von Mitschüler*innen. *Elterliche Unterstützung* beim Lernen und Bearbeiten der Schulaufgaben während der Schulschließungen kam im Vergleich dazu seltener vor, wie sich an den niedrigeren Mittelwerten zeigt. So erhielten ein Drittel der Kollegiat*innen (32,8 %) mindestens „manchmal“ Unterstützung durch die Mutter und etwa ein Viertel (23,4 %) durch den Vater. 49,6 bzw. 61,3 Prozent gaben an, während der Schulschließungen „nie“ bei den Schularbeiten durch Mutter bzw. Vater unterstützt worden zu sein.

Insgesamt betrachtet scheint demnach für die Kollegiat*innen die Hilfe durch Mitschüler*innen bedeutender zu sein als elterliche Unterstützung.

4.1.5 Wirkungen

In Tabelle 6 auf der folgenden Seite sind die Mittelwerte für die wahrgenommene Lernqualität zuhause sowie für das Belastungsempfinden durch die Schulschließungen dargestellt.

Der Mittelwert für die *wahrgenommene Lernqualität zuhause* liegt nur leicht über dem theoretischen Mittel, und die einzelnen Items weisen hohe Standardabweichungen auf, d.h., man kann in Bezug auf fast alle Aussagen festhalten, dass die Antworten stark streuen. Besonders Aussagen, die sich auf Aspekte der Selbstorganisation sowie der Motivation beziehen, liegen unter dem theoretischen Mittelwert von 3,5; insbesondere trifft dies auf die Aussage „Ich war motiviert, die schulischen Aufgaben zu erledigen.“ ($M = 2,66$, $SD = 1,54$) zu. Hier wird für die Zeit der Schulschließung deutlich, dass vermutlich viele Kollegiat*innen der Eingangsphase mit Motivationsproblemen während der Schulschließungen zu kämpfen hatten. Ähnliche Befunde gibt es auch in Untersuchungen mit anderen Populationen (Grundschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufliche Schulen sowie Gemeinschaftsschulen; vgl. Wacker, Unger & Rey, 2020, S. 88). Ergänzend dazu zeigt sich bei den Aussagen zur Selbstorganisation („Ich konnte meinen Tag strukturieren/mir meine Zeit gut einteilen.“) ein gemischtes Bild. Mit Mittelwerten leicht unterhalb des theoretischen Mittels und einer beträchtlichen Standardabweichung ($M = 3,38$, $SD = 1,75$ bzw. $M = 3,44$, $SD = 1,71$) kann für diese beiden Aspekte festgehal-

ten werden, dass es sowohl Kollegiat*innen gab, die mit diesen Anforderungen gut zurechtgekommen sind, als auch solche, die hierbei offenbar größere Unterstützung brauchten. Vergleichsweise hoch (und damit positiv) fallen die Mittelwerte zu den Fragen aus, ob die Kollegiat*innen „selbstständig“ bzw. „ungestört“ ihre Arbeiten erledigen konnten ($M=4,27$, $SD = 1,46$ bzw. $M=4,30$, $SD = 1,70$).

Tabelle 6: Lernqualität zuhause und Belastungsempfinden während der Schulschließungen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Wahrgenommene Lernqualität zuhause ¹	3,61	1,29	125
Hohe Belastung durch Schulschließung ¹	3,07	1,69	124

Anmerkung: ¹ sechsstufige Antwortskala (1–6).

Der Mittelwert für das Item zur *Belastung* deutet an, dass aus Sicht der Kollegiat*innen die Zeit der Schulschließung im Mittel als wenig belastend wahrgenommen wurde. Die hohe Standardabweichung deutet allerdings darauf hin, dass das Belastungserleben in der Kollegiat*innenschaft unterschiedlich wahrgenommen wurde. Ein Blick auf die Verteilung der Antworten offenbart, dass 40,3 Prozent der Kollegiat*innen dieser Aussage „eher“ bis „stark“ zustimmten.

4.2 Forschungsfrage 2: Einfluss auf die wahrgenommene Lernqualität zuhause

In Tabelle 7 auf der folgenden Seite sind die Ergebnisse der fünf linearen Regressionsmodelle für die wahrgenommene Lernqualität zuhause als abhängige Variable dargestellt. Das Basismodell in der ersten Spalte zeigt, dass das Nicht-Vorhandensein eines ruhigen Raumes Unterschiede in der durch die Kollegiat*innen wahrgenommenen Lernqualität zuhause vorhersagen konnte. Das Erledigen anderer Aufgaben erwies sich nicht als signifikanter Prädiktor für die wahrgenommene Lernqualität zuhause. Für die individuellen Lernressourcen zeigt sich, dass nur Selbstdisziplinierung zusätzlich einen signifikanten Prädiktor für die wahrgenommene Lernqualität zuhause darstellte; externale Motivation und Fähigkeit zur Selbstständigkeit konnten nicht als signifikante Prädiktoren identifiziert werden. Auf Ebene des Unterrichts erwies sich die Qualität des Distanzunterrichts als signifikant, nicht aber die Lernbegleitung durch die Lehrenden. Die Lernzeit pro Tag, nicht aber die Lernunterstützung durch die Mitschüler*innen stellte im Einzelmodell als Aspekt der Lernaktivität einen signifikanten Prädiktor für die wahrgenommene Lernqualität zuhause dar. Jedes der Einzelmodelle wies eine höhere Erklärungskraft auf als das Basismodell ($R^2_{Basis} = .16$ vs. $R^2_{Modell 1} = .40$, $R^2_{Modell 2} = .53$, $R^2_{Modell 3} = .21$).

Tabelle 7: Regressionsanalyse zur Lernqualität zuhause

	Basis-Modell	Modell 1 +individuelle Lernressourcen	Modell 2 +Unterrichts- merkmale	Modell 3 +Lernaktivitäten	Gesamtmodell
<i>n</i>	107	107	107	107	107
Korrigierte <i>R</i> ²	.16	.40	.53	.20	.58
Häusliche Lernbedingungen					
kein ruhiger Raum	$\beta = -.36^{***}$ (<i>SE</i> = .33)	$\beta = -.35^{***}$ (<i>SE</i> = .28)	$\beta = -.31^{***}$ (<i>SE</i> = .25)	$\beta = -.36^{***}$ (<i>SE</i> = .33)	$\beta = -.32^{***}$ (<i>SE</i> = .24)
weitere Aufgaben	$\beta = -.17$ (<i>SE</i> = .24)	$\beta = -.12$ (<i>SE</i> = .21)	$\beta = -.05$ (<i>SE</i> = .18)	$\beta = -.18^*$ (<i>SE</i> = .23)	$\beta = -.05$ (<i>SE</i> = .17)
Individuelle Lernressourcen					
Fähigkeit zur Selbstständigkeit		$\beta = .15$ (<i>SE</i> = .11)			$\beta = .08$ (<i>SE</i> = .09)
Metakognition: Selbstdisziplinierung		$\beta = .41^{***}$ (<i>SE</i> = .11)			$\beta = .22^{**}$ (<i>SE</i> = .10)
Unterricht					
Qualität des Distanzunterrichts			$\beta = .63^{***}$ (<i>SE</i> = .08)		$\beta = .51^{***}$ (<i>SE</i> = .08)
Lernbegleitung durch die Lehrenden			$\beta = -.02$ (<i>SE</i> = .09)		$\beta = -.10$ (<i>SE</i> = .09)
Lernaktivitäten					
Lernzeit				$\beta = .20^*$ (<i>SE</i> = .06)	$\beta = .05$ (<i>SE</i> = .05)
Lernunterstützung durch Mitschüler*innen				$\beta = .06$ (<i>SE</i> = .10)	$\beta = .07$ (<i>SE</i> = .07)

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler des Regressionskoeffizienten; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich nicht alle signifikanten Prädiktoren aus den Einzelmodellen auch im Gesamtmodell als signifikante Prädiktoren erwiesen haben. Keinen eigenen Raum zu haben, Selbstdisziplinierung und die Qualität des Distanzunterrichts waren auch im Gesamtmodell signifikante Prädiktoren. Die Lernzeit pro Tag war zwar im Einzelmodell ein signifikanter Prädiktor, erwies sich allerdings im Gesamtmodell als nicht signifikant. Durch die Hinzunahme der Variablen zu individuellen Lernressourcen und Unterricht zeigt sich demnach kein Einfluss der Lernzeit mehr. Es lässt sich insgesamt festhalten, dass Kollegiat*innen eine höhere Lernqualität zuhause erlebt haben, wenn sie einen ruhigen Raum zum Erledigen ihrer schulischen Aufgaben zur Verfügung hatten. Des Weiteren ist die Lernqualität zuhause höher, je selbstdisziplinierter sich die Kollegiat*innen generell wahrnehmen und je besser sie die Qualität des Distanzunterrichts einschätzen. Auffällig ist weiterhin, dass sich durch die Zunahme weiterer potenzieller Prädiktoren die Erklärungskraft des Gesamtmodells im Vergleich zum Basismodell um 42 Prozent zwar deutlich erhöht hat, der Effekt der Arbeitsplatzbedingungen (kein ruhiger Raum) durch die anderen Prädiktoren aber nur zu einem geringen Teil reduziert wurde ($\beta_{Gesamt} = -.32$ vs. $\beta_{Basis} = -.38$). Die Lernqualität zuhause hing demnach zum

Teil von häuslichen Lernbedingungen (in Form eines ruhigen Raumes) ab; wesentlich größer war allerdings der Einfluss des Unterrichts (wahrgenommen Qualität des Distanzunterrichts). Zusätzlich waren auch individuelle Lernressourcen (Selbstdisziplinierung) für die wahrgenommene Lernqualität zuhause relevant. Die Erklärungskraft des Gesamtmodells ist mit $R^2 = .58$ als gut zu bewerten, d.h., 58 Prozent der Unterschiede in der wahrgenommenen Lernqualität zuhause werden durch die aufgenommenen Variablen erklärt.

4.3 Forschungsfrage 3: Einfluss auf das Belastungserleben

Etwas anders fallen die Befunde für die Regressionsanalysen mit Belastung als abhängiger Variable aus. In Tabelle 8 auf der folgenden Seite sind die Ergebnisse der fünf linearen Regressionsmodelle für das Belastungsempfinden als abhängige Variable dargestellt. Auch hier zeigt sich, dass bei den häuslichen Lernbedingungen nur das Vorhandensein eines ruhigen Raumes, nicht aber weitere Aufgaben einen signifikanten Prädiktor darstellten (Basismodell). Im Gegensatz zu den Regressionsanalysen für die Lernqualität zuhause erwies sich allerdings keine der Variablen der individuellen Lernressourcen (Modell 1) sowie die Lernzeit (Modell 3) als signifikanter Prädiktor, um die Belastung der Kollegiat*innen zu erklären (Modell 1). Analog zu den Regressionsanalysen für die Lernqualität zuhause ließ sich in Modell 2 die Qualität des Distanzunterrichts als signifikanter Prädiktor identifizieren, nicht aber die Lernbegleitung durch die Lehrenden. Darüber hinaus wurde mit Hinzunahme dieser Variablen in das Regressionsmodell der Effekt eines nicht vorhandenen ruhigen Raums reduziert, so dass diese Variable keinen signifikanten Prädiktor darstellte. Demzufolge weist auch lediglich Modell 2 (Unterricht) eine erhöhte Erklärungskraft im Vergleich zum Basismodell auf ($R^2_{Basis} = .06$ vs. $R^2_{Modell2} = .16$).

Im Gesamtmodell erwies sich in Übereinstimmung mit den Einzelmodellen lediglich die Qualität des Distanzunterrichts als einziger signifikanter Prädiktor, um die Belastungswahrnehmung der Kollegiat*innen zu erklären. Je besser die Kollegiat*innen den Distanzunterricht wahrgenommen haben, desto weniger belastet fühlten sie sich. Mit einer aufgeklärten Varianz von $R^2 = .16$ ist die Erklärungskraft dieses Modells allerdings als schwach zu bezeichnen, womit angenommen werden kann, dass für das individuelle Belastungsempfinden während der Schulschließungen andere Faktoren ausschlaggebender sind als die hier berücksichtigten.

Tabelle 8: Regressionsanalyse zum Belastungserleben

	Basis- Modell	+indivi- duelle Lernres- ourcen	+Unter- richts- merkmale	+Lernakti- vitäten	Gesamt- modell
n	106	106	106	106	106
Korrigierte R^2	0.06	0.05	0.19	0.06	0.16
Häusliche Lernbedingungen					
kein ruhiger Raum	$\beta = .20^*$ ($SE = .46$)	$\beta = .20^*$ ($SE = .46$)	$\beta = .18$ ($SE = .43$)	$\beta = .20^*$ ($SE = .46$)	$\beta = .17$ ($SE = .43$)
weitere Aufgaben	$\beta = .16$ ($SE = .33$)	$\beta = .15$ ($SE = .33$)	$\beta = .09$ ($SE = .31$)	$\beta = .16$ ($SE = .33$)	$\beta = .09$ ($SE = .32$)
Individuelle Lernressourcen					
Fähigkeit zur Selbstständigkeit		$\beta = -.05$ ($SE = .17$)			$\beta = .01$ ($SE = .16$)
Metakognition: Selbstdisziplinierung		$\beta = -.08$ ($SE = .17$)			$\beta = -.01$ ($SE = .19$)
Unterricht					
Qualität des Distanzunterrichts			$\beta = -.39^{***}$ ($SE = .13$)		$\beta = -.40^{***}$ ($SE = .15$)
Lernbegleitung durch die Lehrenden			$\beta = .04$ ($SE = .15$)		$\beta = .05$ ($SE = .15$)
Lernaktivitäten					
Lernzeit				$\beta = .10$ ($SE = .08$)	$\beta = .15$ ($SE = .09$)
Lernunterstützung durch Mitschüler*innen				$\beta = -.12$ ($SE = .14$)	$\beta = -.10$ ($SE = .13$)

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler des Regressionskoeffizienten; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

4.4 Forschungsfrage 4: Positive Aspekte der Schulschließung aus der Perspektive der Kollegiat*innen

Die Antworten auf die Frage nach positiven Aspekten der Schulschließung fallen vielfältig aus, wobei sich nicht alle Kollegiat*innen hierzu geäußert haben ($n = 71$). Die Ergebnisse einer ersten Kodierung werden nachfolgend berichtet.

Insgesamt konnten 106 Sinneinheiten kodiert werden, da die Kollegiat*innen in ihren Antworten teilweise mehrere Aspekte benennen. Eine Übersicht über die Kategorien und die Anzahl der Nennungen können Tabelle 9 auf der folgenden Seite entnommen werden.

Tabelle 9: Übersicht über die Kategorien und deren Anzahl der Nennungen der thematischen Kodierung zur Frage nach den positiven Aspekten

Code	Kategorie	Anzahl Nennungen
1	Selbstbestimmtes Leben und Lernen	17
2	Verfolgen eigener Bedürfnisse und Interessen	22
3	Gelegenheit zur Selbstreflexion und zu persönlicher Entwicklung	12
4	Entlastung/Stressreduktion	28
5	Günstigere Lern-/Unterrichtsbedingungen	10
6	Sonstiges/unklar	5
7	Keine positiven Aspekte	10

Anhand der Häufigkeit der Nennungen ist zu erkennen, dass für viele Befragte die Zeit der Schulschließungen in erster Linie als Entlastung (Kategorie 4) empfunden wurde. Hierunter sind Aussagen zu finden, die sich explizit auf Aspekte wie z.B. Stress- und Druckreduktion, Entspannung, mehr Ruhe oder die Möglichkeit des Ausschlafens etc. beziehen. Beispielhaft für diese Kategorie sind die folgenden Zitate:

Ich war in der Lage mal ausgeschlafen zu sein, zu Zeiten schlafen zu gehen und aufzustehen, wo es der eigene Körper will, ist eine Sache, die ich stark vermissen werde, stattdessen muss ich an Zeiten aufstehen, wo ich mich krank fühle und ständig erschöpft bin. (ID 130)

Mehr Entlastung und weniger psychischen Stress. (ID 139)

Nicht so viel Stress & nicht so spätestes nachhause kommen wegen langem Unterricht und Busverbindungen. (ID 163)

Weniger Schlafprobleme und Stress trotz der vielen Aufgaben. (ID 144)

Ähnlich häufig sind Aussagen, die sich auf die Möglichkeit des Verfolgens eigener Bedürfnisse und Interessen (Kategorie 2) beziehen, d.h., neue Dinge anzufangen, neue Interessen zu entwickeln oder alte zu beleben und generell mehr Zeit für sich selbst zu haben. Beispielhaft hierfür sind folgende Zitate:

Ich habe mich viel mit eigenen Projekten beschäftigt, viele Reportagen geguckt und mich sehr viel außerschulisch informiert, das hat mir sehr viel Spaß gemacht. In einem Fach habe ich auch aus Spaß eine kleine Facharbeit auf Absprache mit dem Lehrenden geschrieben. (ID 75)

Durch die zahlreiche Freizeit konnte ich mich um das kümmern, was wirklich wichtig für meinen Gefühlszustand ist. (ID 11)

Ich hatte mehr Zeit mich mit Hobbys und mir selber zu beschäftigen. (ID 10)

Ich konnte mich meinen Interessen widmen. Das hat mir meinen gewünschten Berufsweg besser gezeigt, als jeder Orientierungskurs es je konnte. (ID 49)

Die Kollegiat*innen benennen auch Aspekte der Selbstbestimmung in Bezug auf Tagesstruktur und Lernen (Kategorie 1) als positive Erfahrungen. Hierunter sind Aussagen zu finden, die sich darauf beziehen, den Tag selbst strukturieren zu können, mehr Freiheit in der Zeitplanung oder Aufgabeneinteilung zu haben, aber auch Aussagen, die sich auf selbstständiges Lernen beziehen, d.h., im eigenen Tempo bzw. in Eigenregie zu lernen.

Ich war nicht an einen gewissen vordefinierten Tagesrhythmus gebunden und konnte mir selbst einteilen, wann ich welche Aufgaben erledigte. (ID 31)

Mehr Freiheit ob der selbständigen Einteilung des Lernens. (ID 103)

Ich konnte mir meine Zeit selber einteilen. (ID 21)

Ich habe gelernt mir meine Aufgaben alleine gut einzuteilen, sodass ich die meisten rechtzeitig fertig hatte. (ID 34)

Einigen Kollegiat*innen bot die Zeit der Schulschließungen die Gelegenheit zu Selbstreflexion und persönlicher Entwicklung (Kategorie 3), d.h., sich selbst aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und eigene Schwierigkeiten und/oder positive Dinge zu erkennen oder etwas über bzw. für sich (neu) zu lernen.

Einmal ins kalte Wasser geworfen zu werden und mitzubekommen, wie schlecht ich im selbstständigen Arbeiten bin, kann man als positiv werten. (ID 138)

Man konnte viel über sich selbst nachdenken und sich reflektieren. (ID 23)

Zu lernen in solchen extremen Situationen Struktur etc. zu behalten. (ID 40)

Nicht zuletzt gingen die Schulschließungen für einige der Kollegiat*innen auch mit einer Verbesserung der Lernbedingungen (Kategorie 5) einher, indem ein Lernen ermöglicht wurde, das weniger abhängig von äußeren Unterrichtsbedingungen und -störungen oder Rücksichtnahme auf leistungsschwächere Mitkollegiat*innen war. Vereinzelt wird auch die Qualität der Unterrichtsangebote gelobt.

Ich hatte deutlich mehr Zeit, da ich, wenn ich die Aufgaben fertig hatte, was bei mir meist schneller als bei den anderen geht, einfach was anderes machen konnte und nicht im Unterricht sitzen bleiben musste ohne etwas zu tun zu haben. (ID 165)

Mitschüler haben mich nicht von meinen Lern- und Denkprozessen abhalten können. (ID 161)

Wenig Verschwendung von Zeit durch überflüssiges im Unterricht, mehr konzentriertes lernen. (ID 131)

Lehrer bereiteten sich mehr vor. (ID 129)

Kreative und motivierende Aufgaben im Kunstunterricht. (ID 143)

Einige der Kollegiat*innen verneinten die Frage nach positiven Aspekten während der Schulschließungen explizit (Kategorie 7, z.B. „Nein“, „Nicht wirklich“), und einige der Antworten konnten keiner der Kategorien zugeordnet werden (Kategorie 6).

Einschränkend bleibt zu erwähnen, dass sich ein großer Teil der Kollegiat*innen nicht zu der Frage geäußert hat, sei es, weil sie die Frage nicht beantworten wollten oder weil sie keine positiven Erfahrungen benennen konnten, da sie keine gemacht haben.

5 Diskussion

Diese Untersuchung widmete sich der zentralen Frage, wie Kollegiat*innen ihr Lernen während der Schulschließungen und des Distanzunterrichts wahrgenommen haben. Insbesondere wurde darauf fokussiert, wie Kollegiat*innen den Distanzunterricht erlebt haben und welche Faktoren dabei die Lernqualität und das Belastungserleben während der Schulschließungen beeinflusst haben.

5.1 Forschungsfrage 1: Lernen unter Corona-Bedingungen (Deskriptive Befunde)

Insgesamt weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung große Ähnlichkeit zu denen vergleichbarer Befragungen von Schüler*innen zu den coronabedingten Schulschließungen auf (vgl. z.B. Helm et al., 2021; Huber et al., 2020).

Bezogen auf die *häuslichen Lernbedingungen* erwies sich die technische Ausstattung der Kollegiat*innen prinzipiell für die meisten der Kollegiat*innen als wenig problematisch, auch wenn sicher davon auszugehen ist, dass dieses für den*die Einzelne*n durchaus schwerwiegende Folgen für das Lernen zuhause gehabt haben wird. Ein geringer Anteil der Kollegiat*innen (ca. 6 %) hatte keinen regelmäßigen Zugang zu notwendigen technischen Arbeitsmitteln wie PC, Laptop oder Tablet, um am Unterricht teilnehmen zu können. Ähnlich geringe Prozentangaben zu dem Punkt lassen sich auch in anderen Studien finden, in denen Werte um zehn Prozent angegeben werden (Huber et al., 2020; Helm et al., 2021). Wesentlich bedeutsamer erscheinen in diesem Zusammenhang die von ca. einem Viertel der Kollegiat*innen berichteten Schwierigkeiten aufgrund einer schlechten Internetverbindung oder nicht funktionierender Software beim Lernen zuhause. Auch das Oberstufen-Kolleg war demnach wie auch andere Schulen (vgl. z.B. Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021; Wacker et al., 2020) mit dem Problem konfrontiert, dass die technische Ausstattung der Schule (z.B. das Angebot an Software für den Distanzunterricht) nicht in ausreichendem Maße vorhanden war, um einen reibungslos funktionierenden Distanzunterricht zu ermöglichen, so dass an dieser Stelle Optimierungsbedarf besteht, insbesondere wenn davon auszugehen ist, dass pandemiebedingter Distanzunterricht weiterhin nicht auszuschließen ist.

Die *individuellen Lernvoraussetzungen* der Kollegiat*innen scheinen insgesamt günstig ausgeprägt gewesen zu sein. Im Bereich der Medienkompetenz weisen die Kollegiat*innen günstige Voraussetzungen auf. Der Großteil der Kollegiat*innen schreibt sich selbst für basale Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien eine hohe computerbezogene Selbstwirksamkeit zu, wie auch die Schüler*innen in anderen Studien (vgl. z.B. Gerick et al., 2019). Des Weiteren nahmen sich die Kollegiat*innen im Schnitt eher selbstdiszipliniert und mit hoher Fähigkeit zum selbstständigen Lernen sowie wenig external motiviert wahr. Bei den Kollegiat*innen scheinen demnach insgesamt betrachtet günstige individuelle Voraussetzungen durchaus gegeben gewesen zu sein. Allerdings sollte die hohe Varianz in den Antworten nicht vernachlässigt werden, die darauf hinweist, dass durchaus einige der Kollegiat*innen Schwierigkeiten mit ihrer Motivation, der Selbstdisziplinierung und dem selbstständigen Lernen hatten. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass Schüler*innen im Distanzunterricht weniger motiviert sind (Voss & Wittwer, 2020) und dass darüber hinaus die höheren Anforderungen, die selbstständiges Lernen unter Pandemiebedingungen an sie stellt, als problematisch wahrgenommen werden (Wacker et al., 2020). Des Weiteren scheint die Motivation mit dem Leistungsniveau der Schüler*innen zu korrelieren und sich auf den Lernerfolg im Distanzunterricht unter Pandemiebedingungen auszuwirken (vgl. Huebener & Schmitz, 2020). Bei Kollegiat*innen mit ungünstigen individuellen Lernvoraussetzungen ist demnach davon auszugehen, dass die Folgen der Corona-Pandemie für sie auf Schule und Lernen bezogen schwierig sind. Die Befunde in dieser Studie zeigen, dass sich Selbstdisziplinierung auch im Regressionsmodell als ein bedeutsamer Prädiktor für günstiges Lernen zuhause in der Stichprobe der Kollegiat*innen erwiesen hat. Demnach ist davon auszugehen, dass Kollegiat*innen, die Schwierigkeiten damit haben, sich nicht durch andere Dinge ablenken zu lassen und sich voll auf die Schulaufgaben zu konzentrieren, das Lernen zuhause als wenig gewinnbringend wahrgenommen haben. Eine weitere Förderung dieser Kompetenzen, auch in Bezug auf Selbstständigkeit, am Oberstufen-Kolleg erscheint nicht nur im Zusammenhang mit Distanzunterricht sinnvoll, sondern auch generell für das Lernen am OS (vgl. Hahn et al., 2021). Dazu könnte vermehrt im Unterricht darauf fokussiert werden, Schüler*innen Lernstrategien zu vermitteln und dann deren Nutzung, z.B. im Distanzunterricht, anzuregen (Fischer et al., 2020).

Auf Seiten des *Unterrichts* ist auffällig, dass am Oberstufen-Kolleg der Kontakt zu den Kollegiat*innen überwiegend per E-Mail, gefolgt von Lernplattformen und Messenger-Diensten, stattgefunden hat. Auch in anderen Studien erfolgte der Kontakt zu den Schüler*innen überwiegend digital, am häufigsten per E-Mail (Anger et al., 2021; Huber

et al., 2020; Köller et al., 2020; Wacker et al., 2020). Darüber hinaus wurde von den Lehrenden am OS Unterricht über Videokonferenzen angeboten – für die Studienfachkurse größtenteils und für die Grundkurse in Teilen. Zum einen deuten diese Befunde darauf hin, dass es aus schulorganisatorischen und politischen Gründen eine deutliche Prioritätensetzung zugunsten von Studienfachkursen gab. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass ein erheblicher Teil der Kollegiat*innen (10 % in den Studienfach- und 15 % in den Grundkursen) überhaupt keinen Videounterricht erhielten. Für diese Kollegiat*innen fiel demnach eine wichtige Interaktionsmöglichkeit, die an den Präsenzunterricht angelehnt ist, im Distanzunterricht weg. In anderen Studien im Rahmen der Corona-Situation zeigt sich, dass Unterricht über Video eher selten stattfindet (Köller et al., 2020; Huber et al., 2020; Züchner & Jäkel, 2021). Allerdings konnten Züchner & Jäkel (2021) für ihre Stichprobe zeigen, dass die Teilnahme an regelmäßigen Videokonferenzen keinen bedeutsamen Effekt auf die Qualität des Lernens zuhause (Aufgabenbewältigung) hatte. Sie vermuten, dass das darin begründet liegt, dass die durchgeführten Videokonferenzen mit den zu erledigenden Aufgaben nur wenig zusammenhängen und/oder die Videokonferenzen weniger für inhaltliche Arbeit, sondern primär für organisatorische Aspekte genutzt wurden. Daraus schlussfolgernd scheint weniger die Häufigkeit von Videounterricht als vielmehr die inhaltliche Ausgestaltung der Videokonferenzen für das Lernen von Schüler*innen bedeutsam zu sein. Welche Schwerpunkte im Videounterricht am OS gesetzt wurden, wurde allerdings auch im Rahmen der VAmOS-Studie nicht untersucht, so dass dazu keine Aussagen getroffen werden können. Für die Gestaltung des digitalen Unterrichts am Oberstufen-Kolleg wurden für die Eingangsphase Lern- und Unterstützungsmaterialien mit einem Fokus auf „klassische“, aus dem Präsenzunterricht bekannte Materialien, wie z.B. von den Lehrenden erstellte Arbeitsblätter und schriftliche Erläuterungen, sowie niederschwellige Materialien, wie Links zu Tutorials, eingesetzt. Diese wurden von den Kollegiat*innen durchweg positiv bewertet. Auch in anderen Studien hat sich gezeigt, dass den Schüler*innen primär Arbeitsblätter für das Lernen zur Verfügung gestellt wurden, aber auch Erklärvideos (vgl. Huber et al., 2020). Die deskriptive Auswertung der Daten zeigt, dass die Lernbegleitung durch die Lehrenden, bezogen auf deren Erreichbarkeit, Unterstützung und Feedback, von den Kollegiat*innen überwiegend positiv wahrgenommen wurde. Gerade in Zeiten von Distanzunterricht sind eine konstruktive Unterstützung der Lernenden sowie eine zeitnahe und regelmäßige Erreichbarkeit von zentraler Bedeutung (Köller et al., 2020; Voss & Wittwer, 2020). Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen, in denen eine „unzureichende Begleitung der Lernprozesse durch die Lehrkräfte in Form von Rückmeldungen“ berichtet wird (vgl. Voss & Wittwer, 2020), scheint dieses den Lehrenden am OS gelungen zu sein. Für die Bewertung der Qualität des Distanzunterrichts durch die Kollegiat*innen ergibt sich ein eher uneinheitliches Bild bezüglich der einzelnen Aspekte des Distanzunterrichts. Besonders kritisch war anscheinend für die Kollegiat*innen, inwiefern der Distanzunterricht beim Bearbeiten der Arbeitsaufträge und beim Verstehen der Unterrichtsinhalte als Unterstützung wahrgenommen wurde. Möglicherweise verweist dieses auf eine fehlende Passung der inhaltlichen Ausrichtung des Videounterrichts und kann als Indiz für die von Züchner und Jäkel (2021) vermuteten Probleme im Videounterricht angenommen werden. Die Kollegiat*innen hatten in ihrer Wahrnehmung während der Zeit der Schulschließungen für das Lernen zuhause zu viele und zu umfangreiche Arbeitsaufträge erhalten. Die Befunde decken sich zwar mit den Wahrnehmungen von Eltern in anderen Studien (vgl. z.B. Huber et al., 2020); allerdings sollte dieses dennoch auch unter dem Aspekt der tatsächlich eher geringen mittleren Lernzeit betrachtet werden, so dass die Frage aufgeworfen wird, wo die subjektive Wahrnehmung des hohen Arbeitspensums herkommt, wenn doch eher wenig Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben genutzt wurde.

Die deskriptiven Befunde zu den *Lernaktivitäten* sind ebenfalls differenziert zu betrachten. Die Kollegiat*innen gaben mit 2,55 Stunden eine eher geringe mittlere Lernzeit an. Nicht zu vernachlässigen sind darüber hinaus die 10 Prozent der Kollegiat*innen, die

anscheinend während der Schulschließungen keine Zeit in das Lernen investierten bzw. investieren konnten. Auch andere Studien zeigen, dass die Lernzeit während der Schulschließungen unter der Präsenzzeit in der Schule liegt (vgl. z.B. Anger & Plünnecke, 2021; Helm et al., 2021; Huber et al., 2020; Nusser et al., 2021; Wacker et al., 2020; Züchner & Jäkel, 2021). Relevant erscheint in dem Zusammenhang, dass Schüler*innen, die eher viel Zeit für das Lernen während des Distanzunterrichts aufwendeten, auch über hohe Selbstorganisationsfähigkeiten wie das Einhalten eines geregelten Tagesablaufs und Planung ihres Tages verfügten (Huber & Helm, 2020). Des Weiteren zeigen Studien, dass insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen weniger Zeit für das Lernen nutzten (vgl. Anger & Plünnecke, 2021). Es ist demnach davon auszugehen, dass auch am OS insbesondere Kollegiat*innen, die bereits Schwierigkeiten mit der Schule haben, weiter „abgehängt“ wurden. Allerdings deuten die Befunde von Züchner und Jäkel (2021) darauf hin, dass eine höhere Lernzeit nicht unbedingt qualitativ „besseres“ Lernen bedeutet, sondern dass diese Schüler*innen mehr Zeit benötigen, um die gestellten Aufgaben adäquat zu bearbeiten. Umgekehrt geht weder aus unserer Studie noch aus den Befunden der anderen Studien hervor, inwieweit die Zeit für das Erledigen der schulischen Aufgaben möglicherweise vollkommen ausreichend war und die Aufgaben erledigt waren, so dass dieses vielleicht als Begründung für die niedrig erscheinenden Lernzeiten herangezogen werden kann. Zieht man diese Interpretation in Betracht, würde die vermeintlich geringe Lernzeit eher auf die Unterrichtsgestaltung als auf die Kollegiat*innen zurückzuführen sein. Erwartungsgemäß nahmen die Kollegiat*innen eher die Unterstützung ihrer Mitschüler*innen in Anspruch, als auf elterliche Unterstützung zurückzugreifen. Demnach scheinen für schulisches Lernen die Peers für die Kollegiat*innen bedeutsam zu sein, auch wenn sich die Relevanz der Peers auf das schulische Lernen in dem Regressionsmodell nicht zeigt. Möglicherweise liegt der Fokus in den Unterstützungskontakten woanders, insbesondere unter Berücksichtigung dessen, dass Schule „nicht nur ein Bildungsort im Sinne der Ausbildung und Vermittlung von Kompetenzen und Wissen, der Anleitung und Überprüfung, sondern ein Ort des in-Kontaktretens und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen“ ist (vgl. den Beitrag von Fiedler-Ebke, Matthias, Gold und Vos, S. 55–75 in diesem Heft, hier S. 72f.).

Zusammenfassend lässt sich anhand der deskriptiven Befunde sagen, dass der Distanzunterricht und die Zeit der Schulschließungen von den befragten Kollegiat*innen sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden, was sich an den teilweise hohen Streuungen im Antwortverhalten zeigt. Für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Kollegiat*innenschaft war die Zeit der Schulschließungen belastend; zudem hatten nicht wenige mit Motivations- und Selbstorganisationsproblemen zu kämpfen, worunter die Lernqualität zuhause litt. Auch die häuslichen Lernbedingungen waren für viele Kollegiat*innen nicht optimal, sei es aufgrund von technischen Problemen oder aufgrund außerschulischer Aufgaben, die sie zu erledigen hatten. Auf der anderen Seite scheinen die individuellen Voraussetzungen in Bezug auf Selbstständigkeit und Motivation mehrheitlich günstig zu sein, so dass sich die Frage stellt, welchen Einfluss die verschiedenen Faktoren und Aspekte im Hinblick auf die Bewältigung der Anforderungen im Distanzunterricht und das persönliche Erleben der Schulschließungen ausüben. Dies war Gegenstand der multivariaten Regressionsanalysen.

5.2 Forschungsfragen 2 und 3: Einfluss auf die wahrgenommene Lernqualität zuhause und das Belastungserleben

In den Regressionsanalysen zeigt sich, dass die wahrgenommene Lernqualität zuhause in erster Linie von der wahrgenommenen Qualität des Distanzunterrichts abhängt, aber auch von den häuslichen Lernbedingungen sowie von individuellen Ressourcen der Kollegiat*innen. Lernaktivitäten, wie die tägliche Lernzeit oder der Austausch mit Mitschüler*innen in Form von Lernunterstützung, die Lernbegleitung der Lehrenden sowie die selbsteingeschätzte allgemeine Fähigkeit zur Selbstständigkeit zeigen in dem Modell

keine signifikanten Beziehungen zur Lernqualität zuhause. Eine allgemeine Fähigkeit zur Selbstständigkeit, eher als Bedürfnis nach Selbstständigkeit operationalisiert, hat demnach keinen Einfluss auf den Lernerfolg der Kollegiat*innen – die Selbstdisziplinierung, die situationsgebunden erfasst, wie gut es Kollegiat*innen gelungen ist, konzentriert und diszipliniert an Aufgaben zu arbeiten, allerdings schon. Huber und Helm (2020) finden in ihrem Strukturgleichungsmodell ähnliche Zusammenhänge. Wie auch in unserer Regressionsanalyse zeigt sich hier ein Einfluss des Unterrichts und der Selbstständigkeit der Schüler*innen (im Sinne dessen, wie gut eine selbstständige Planung des Lernens gelingt) auf den wahrgenommenen Lernerfolg. Weitere Aufgaben haben hier ebenfalls keinen Einfluss auf den Lernerfolg. Allerdings gibt es bei Huber und Helm (2020) im Gegensatz zu unserem Modell einen deutlichen Effekt der Lernzeit auf den Lernerfolg, der sich in dieser Untersuchung lediglich im Einzelmodell zeigt, nicht aber im Gesamtmodell.

In Bezug auf das individuelle Belastungsempfinden konnten die von uns berücksichtigten Variablen nur wenig zur Aufklärung der Unterschiede zwischen den Kollegiat*innen beitragen; lediglich die wahrgenommene Qualität des Distanzunterrichts hatte hier einen signifikanten Effekt. Kollegiat*innen, die demnach das Gefühl hatten, „guten“ Distanzunterricht zu erleben, fühlten sich insgesamt beim Lernen zuhause weniger belastet. Alle anderen ins Modell aufgenommenen Prädiktoren (kein ruhiger Raum, weitere Aufgaben, Fähigkeit zur Selbstständigkeit, Selbstdisziplinierung, Lernbegleitung durch die Lehrenden, Lernzeit, Lernunterstützung durch Mitschüler*innen), die sich größtenteils auf schulisches Lernen beziehen, stellten allerdings keine signifikanten Prädiktoren dar. Dementsprechend liegt die Vermutung nahe, dass es eher außerschulische Faktoren sind, die das Belastungsempfinden der Kollegiat*innen während der Schulschließungen beeinflusst haben. Dabei scheinen es weniger die außerschulischen Aufgaben zu sein, die die Kollegiat*innen zu erledigen hatten, sondern andere, mit den Schulschließungen, oder besser gesagt mit dem Lockdown insgesamt einhergehende Umstände wie z.B. der Wegfall sozialer Kontakte, der Freizeitaktivitäten oder einer Tagesstruktur (vgl. den Beitrag von Fiedler-Ebke et al., S. 55–75 in diesem Heft), die jedoch in unserem Modell nicht berücksichtigt sind.

Einschränkend ist bei den Befunden darauf hinzuweisen, dass die von uns untersuchte Stichprobe vergleichsweise klein ist und aufgrund hoher fehlender Werte in den relevanten soziodemographischen Variablen keine Angaben zur sozialen Zusammensetzung der Befragten berücksichtigt werden konnte. Die bisherige Forschungslage zu Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigt diesbezüglich zum Teil große Unterschiede zuungunsten von Schüler*innen aus sozioökonomisch schlechter aufgestellten Familien oder Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Helm et al., 2021; Dietrich et al., 2021; Anger et al., 2021). Da diese und andere möglicherweise relevante Einflussfaktoren – auch aufgrund der gebotenen Modellsparsamkeit – nicht berücksichtigt werden konnten, bleiben daher einige Fragen ungeklärt, etwa die zum Einfluss von Struktur- und Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft oder von psychosozialen Merkmalen der Kollegiat*innen auf das Erleben während der Schulschließungen.

5.3 Forschungsfrage 4: Positive Aspekte der Schulschließungen

In den Antworten der Kollegiat*innen auf die *offene Frage* nach positiven Aspekten der Schulschließungen deutet ein Großteil der Antworten darauf hin, dass die Kollegiat*innen mit den Schulschließungen Entlastung und Stressreduktion sowie die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse in den Fokus stellen zu können, verbinden. Daraus lässt sich umgekehrt schlussfolgern, dass Unterricht zu Präsenzzeiten für die Kollegiat*innen mit erhöhtem Stress, wenig Flexibilität und deutlichen Einschränkungen verbunden ist. Aspekte, die sich auf günstigeres Lernen beziehen, werden zwar auch genannt, allerdings deutlich weniger. Einen ähnlichen Fokus in den Antworten zur Frage nach positiven Aspekten des Lernens während der Corona-Zeit findet man in der Studie von Wacker et al. (2020).

Auch hier behandelt ein Großteil der Antworten den Aspekt der Flexibilisierung und Individualisierung im Sinne von selbstständiger Planung und Einteilung des Tages sowie der Möglichkeit zum Ausschlafen. Der Aspekt der Stressreduktion scheint allerdings für die befragten Schüler*innen im Gegensatz zu den Kollegiat*innen weniger relevant zu sein; möglicherweise liegt dieses in der sehr heterogenen Stichprobenzusammensetzung (Grundschule, Realschule, Gymnasien, Berufliche Schulen sowie Gemeinschaftsschulen, allerdings mit einem deutlichen Fokus auf ältere Schüler*innen) in der Studie von Wacker et al. (2020) begründet.

Einschränkend zu berücksichtigen ist bei der Analyse der Antworten allerdings auch, dass keine Angaben dazu vorliegen, wer sich an dieser Stelle geäußert hat bzw. wer sich nicht geäußert hat. Ein Großteil der Befragten hat auf die offene Frage gar nicht geantwortet. Das könnte daran liegen, dass sich diese Kollegiat*innen zu der Frage nicht äußern wollten oder generell keine offenen Fragen beantworten wollten, aber vielleicht auch daran, dass sie mit den Schulschließungen keine positiven Aspekte verbinden. Da analog dazu keine Frage nach negativen Aspekten gestellt wurde, bleibt es offen, welche negativen Punkte die Kollegiat*innen mit den Schulschließungen wahrgenommen haben und wie sich diese in Bezug zu den positiven Aspekten verhalten.

Insgesamt entsteht in der Analyse der offenen Frage der Eindruck, dass die Kollegiat*innen, die sich hier geäußert haben, Schule und Unterricht und die damit einhergehende Fremdbestimmung als belastend erleben, so dass die Zeit der Schulschließungen für sie mit einem Gefühl der Freiheit und Selbstbestimmung einhergeht. Möglicherweise wird damit auch die Notwendigkeit deutlich, die Gestaltung von Unterricht und/oder generell von Schule zu überdenken und den durch die Corona-Pandemie bedingten erzwungenen Lernwegen und Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten auch für Präsenzzeiten eine Chance zu geben und sie mitzudenken.

6 Fazit: Implikationen für das Oberstufen-Kolleg und die weitere Forschung

Bei der Bewertung der Ergebnisse dieser Untersuchung sollte die sehr spezifische und kleine Stichprobe berücksichtigt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Stichprobe eher positiv selektiert ist. Kollegiat*innen, die die Schule nach der 11. Klasse verlassen haben, möglicherweise u.a. auch, weil sie Schwierigkeiten mit dem Lernen unter Corona-Bedingungen hatten, konnten nicht befragt werden, und damit fehlt ihre relevante Perspektive auf den Distanzunterricht während der Schulschließungen. Eine darauf begründete positive Verzerrung tritt möglicherweise insbesondere in den offenen Angaben zutage. Des Weiteren stellen die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs aufgrund des im Vergleich zu anderen Schulen positiveren Schulklimas (Kuhnen & Palowski, 2018) in sich eine „besondere“ Stichprobe dar, die eine Generalisierung der daraus gewonnenen Befunde für Schüler*innen anderer Schulen nicht zulässt. Eine Übertragbarkeit auf den Distanzunterricht bzw. Distanz-Lernen sollte ebenfalls vermieden werden. Distanzunterricht unter Pandemiebedingungen lässt sich aufgrund der Umstände, dass keine wirkliche Vorbereitung möglich war und zu dem Zeitpunkt noch keine Routinen vorhanden waren, sondern sich die Lehrenden im Unterrichtsalltag erst auf die neue Situation einstellen und Wege der Umsetzung von Distanzunterricht finden mussten, nicht mit den etablierten Formen von Distance Education bzw. E-Learning vergleichen (vgl. Helm et al., 2021). Umso positiver zu bewerten sind die Befunde zum von den Lehrenden umgesetzten Distanzunterricht am OS. Die Kollegiat*innen scheinen mit dem Distanzunterricht insgesamt zufrieden gewesen zu sein.

Besonders hervorzuheben ist die hohe Erklärungskraft im Regressionsmodell zur Lernqualität zuhause während des Distanzunterrichts, was darauf hindeutet, dass Unterricht einen erheblichen Einfluss hat und Lehrer*innen demnach in erheblichem Maße

dazu beitragen können, dass Lernen zuhause für ihre Schüler*innen positiv und gewinnbringend erlebt wird. Welche Merkmale der Unterrichtsqualität für das Lernen unter Pandemiebedingungen besonders relevant sind und wie Lehrer*innen davon ausgehend ihren Unterricht günstig gestalten können, ist allerdings noch wenig erforscht, so dass dazu noch Erkenntnisse fehlen und es zunächst weiterer Forschung bedarf (Voss & Wittwer, 2020). Möglicherweise spielt bei dem starken Effekt der Unterrichtsqualität in dieser Studie allerdings auch eine Rolle, wie die Konstrukte für die Prädiktoren (insb. Qualität des Unterrichts) und die abhängige Variable (wahrgenommene Lernqualität zuhause) operationalisiert wurden (vgl. Appendix, Tab. 3 und Tab. 4). Für den Lern- und Schulerfolg empirisch belegte Faktoren zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen (vgl. z.B. Huber & Helm, 2020; Dietrich et al., 2021; Anger et al., 2021) konnten aufgrund hoher fehlender Werte nicht berücksichtigt werden. Einzig das Vorhandensein eines ruhigen Raumes zum Lernen könnte als ein Hinweis auf die Lebensbedingungen der Schüler*innen, die mit dem sozioökonomischen Hintergrund korrespondieren, aufgefasst werden. Dadurch werden in unserem Modell potenzielle Einflüsse von soziodemographischen Bedingungen vernachlässigt, was eventuell zu einer Überschätzung des Einflusses des Unterrichts führt. Die Fokussierung auf den Zusammenhang zwischen häuslichen Lernbedingungen und Lernerfolg im Diskurs lenkt allerdings auch häufig den Blick weg von der „Verantwortung des Bildungssystems, für jedes Kind und jede Lehrkraft förderliche Voraussetzungen für das Lehren und Lernen zu ermöglichen“ hin zu einer Betonung der individuellen Verantwortlichkeit des einzelnen Lernenden aufgrund ungünstiger familiärer Rahmenbedingungen und defizitärer Unterstützungspraktiken (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 211–212). Bedeutsamer für den Diskurs über weitere Forschung erscheint dahingegen, „Beziehungen, Haltungen, die Qualität von Schule und Unterricht sowie eine Reflexion von normativen Zieldimensionen und Steuerungslogiken des Bildungssystems“ zu thematisieren (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 212).

Zusätzlich drängen sich Fragen zur Plausibilität und Aussagekraft von traditionellen Angebots-Nutzungs-Modellen für Lehr-/Lernprozesse unter Pandemiebedingungen, aber auch darüber hinaus aus genereller Sicht auf. Wir konnten in beiden Regressionsmodellen zwar – teilweise erhebliche – Einflüsse der betrachteten potenziellen Prädiktoren auf die Lernqualität zuhause sowie das Belastungserleben der Kollegiat*innen während der Schulschließungen zeigen. Emmerich und Hormel (2017) verweisen in diesem Zusammenhang auf das immanente „Beobachtungsdefizit“ (S. 103) empirischer Bildungsforschung, die sich „nur innerhalb ihrer eigenen Beobachtungskategorien bewegen“ (S. 107) kann: In Erklärungsmodellen zum schulischen Lernen und Lehren werden ausschließlich Faktoren berücksichtigt und können ausschließlich diese berücksichtigt werden, die zuvor von Forschenden als relevant ausgewählt wurden. Weiterhin zu beachten ist, dass aus derartigen Modellen keine Interpretationen der diesen Zusammenhängen zugrundeliegenden Mechanismen möglich sind (Emmerich & Hommel, 2017). Es lässt sich z.B. zwar die Aussage treffen, dass in unserer Stichprobe sozioökonomische Bedingungen über das Vorhandensein eines ruhigen Raumes zum Lernen den Lernerfolg zuhause beeinflussen; allerdings lassen sich daraus keine Erkenntnisse darüber ziehen, wodurch sich dieser „kausale“ Zusammenhang begründen lässt, inwiefern also schulische und unterrichtliche Handlungsprozesse zu diesem Phänomen beitragen. In dieser Hinsicht erscheinen generell die Richtungspfeile, die in derartigen Regressionsmodellen immer nur in eine Richtung gehen (können), besonders kritisch (Kohler & Wacker, 2013). Dabei bleiben potenzielle Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren, aber auch zwischen Faktoren und Wirkungen unberücksichtigt. Für unser Modell wäre es z.B. auch begründbar anzunehmen, dass die Lernqualität zuhause, wie gut das Lernen zuhause also bei den Kollegiat*innen funktioniert hat, sich auch wiederum auf die Selbstdisziplinierung auswirkt. Analog dazu ist auch eine Wechselwirkung zwischen der wahrgenommenen Belastung und der Selbstdisziplinierung denkbar. Jemand, der

sich beim Lernen stark belastet fühlt, wird wahrscheinlich auch wieder umgekehrt weniger Selbstdisziplin aufbringen können, so dass sich dadurch über die Zeit der Effekt einer ungünstigen Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung weiter verstärken kann.

Da im Moment ein Ende der Pandemie noch nicht absehbar ist und auch in den Medien Stimmen laut werden, die eher davon ausgehen, dass noch keine vollständige Rückkehr zum regulären Schulbetrieb möglich sein wird, ist davon auszugehen, dass uns das Thema Schule unter Pandemiebedingungen noch weiter verfolgen wird und damit auch weitere Forschung zu dem Thema relevant bleibt. Insbesondere Untersuchungen zu psychosozialen Dauerfolgen der Corona-Pandemie bei den Kollegiat*innen und Untersuchungen dazu, wie sich möglicherweise Lernen und Unterricht auch dauerhaft in Folge der „zwangsweisen“ Notwendigkeit zur Umstrukturierung und Umgestaltung von Lernangeboten verändern, wären sicher gewinnbringend.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen* (Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“). Ispra: IAB-Forum. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/>.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2021). *Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu* (Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“). Ispra: IAB-Forum. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>.
- Anger, C., & Plünnecke, A. (2021). *Bildung: Verschärfung der Ungleichheit durch Schulschließungen vermeiden* (IW-Kurzbericht 19/2021). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.eco-nstor.eu/handle/10419/233613>.
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 292–307.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2021). Social Inequality in the Homeschooling Efforts of German High School Students during a School Closing Period. *European Societies*, 23 (sup1), 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Lehrkräfte-Umfrage: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag*. Hrsg. von der Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.

- Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A., & Vennemann, M. (2019). Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 137–172). Münster: Waxmann.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021a). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021b). Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Feld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 7–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J., & Vos, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt Jugendlicher in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 55–75. https://doi.org/10.11576/we_os-4942
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Gerick, J., Masek, C., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 271–300). Münster: Waxmann.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems* (Explorationen, Bd. 31). Bern: Lang.

- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., et al. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4), 1–145. <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>
- Heller, S., & Zügel, O. (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern. Auftraggeber: Deutsche Telekom, Auftragnehmer: Accelerom AG. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>.
- Helm, C., Huber, S., & 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 (2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Huebener, M., & Schmitz, L. (2020). Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? *DIW aktuell*, (30), 1-6.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital Transformation of Everyday Life – How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care? *International Journal of Information Management*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Knauf, H. (2021). „Es war ok, aber es hätte, ehrlich gesagt, auch nicht viel länger noch so gehen dürfen“. *Familie während der Kita- und Schulschließung infolge der COVID-19-Pandemie* (Bielefeld Working Paper, 4). Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22436/pdf/Knauf_2021_Es_war_ok_aber-pre.pdf.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 163–174). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (3), 203–218. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Bausgabe%5D=AUG100058&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=ausgabe&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=d52ceff41b66d0d38217f4fb7f0a92e4

- Kohler, B., & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105 (3), 241–257. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Bausgabe%5D=AUG100178&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=ausgabe&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=a102a3904759205ea09f267a018649df.
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E.R., Schober, B., et al. (2021). Gender Differences in Digital Learning during COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12, Art. 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2009). *Evaluation online – Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91317-9>
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1 (Diversität, Leistung und Inklusion)*, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Pelikan, E.R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The Role of Self-regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Picciano, A.G. (2017). Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model. *Online Learning*, 21 (3). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
- Seidel, T., Rimmel, R., & Dalehefte, I.M. (2003). Kapitel 14: Skalendokumentation: Schülerfragebogen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 317–386). Kiel: IPN.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Urban, D., & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis* (Studienskripte zur Soziologie) (5., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0>
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Züchner, I., & Jäkel, H.R. (2021). Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 479–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01006-7>

Appendix

Tabelle 1: Übersicht über die eingesetzten Items im Bereich der Dimension „Häusliche Lernbedingungen (Familie)“

	Item(s)	Antwortskala
Digitale Infrastruktur zuhause		
Technische Ausstattung	(1) Desktop-Computer, PC (2) Tablet/iPad (3) Laptop/Notebook	Ja/Nein
Schwierigkeiten mit Technik	(1) Ich hatte kein Smartphone. (2) Ich hatte keinen Laptop/PC. (3) Programme haben nicht funktioniert. (4) Meine Internetverbindung war oft schlecht. (5) Ich habe kein Internet (W-Lan) zuhause.	Ja/Nein
Angemessener Arbeitsplatz/Arbeitsatmosphäre		
Schwierigkeiten mit Lernbedingungen zuhause	(1) Ich hatte keinen ruhigen Raum. (2) Ich hatte viele andere Aufgaben zu erledigen.	Ja/Nein

Tabelle 2: Übersicht über die eingesetzten Items im Bereich der Dimension „Individuelle Lernvoraussetzungen“

	Item(s)	Antwortskala
Lernmotivation		
Metakognition: Selbstdisziplinierung (5 Items, Cronbachs $\alpha = .87$)	<i>Während ich am OS selbstständig ein Referat vorbereite, eine Hausarbeit geschrieben oder einen anderen individualisierten Leistungsnachweis erstellt habe, ...</i>	
	(1) ... habe ich die Arbeit immer wieder vor mir hergeschoben.	„trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (6-stufig)
	(2) ... hat mir oft das Durchhaltevermögen gefehlt.	
	(3) ... fiel es mir schwer, bei der Sache zu bleiben.	
	(4) ... fiel es mir leicht, konzentriert daran zu arbeiten.	
	(5) ... habe ich diszipliniert daran gearbeitet.	
externe Motivation (3 Items, Cronbachs $\alpha = .65$)	<i>Im Unterricht der meisten Fächer ...</i>	
	(1) ... habe ich nur mitgearbeitet, wenn ich dazu aufgefordert wurde.	„trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (6-stufig)
	(2) ... habe ich mich nur beteiligt, wenn es nicht anders ging.	
	(3) ... habe ich nur so viel getan, wie von mir verlangt wurde.	
Medienkompetenz		
Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (basale Fähigkeiten) (8 Items)	<i>Wie gut kannst Du die folgenden Aufgaben am Computer erledigen?</i>	
	(1) Ein Foto oder ein anderes Bild bearbeiten	„Ich weiß, wie man das macht.“ –
	(2) Einen Text schreiben oder bearbeiten	
	(3) Relevante Informationen für ein Projekt im Internet finden	„Ich habe das noch nie gemacht, könnte aber herausfinden, wie man das macht.“ –
	(4) Eine Multimedia-Präsentation erstellen (mit Ton, Bildern oder Videos)	„Ich denke nicht, dass ich das kann.“
	(5) Texte, Bilder oder Videos in ein Online-Profil hochladen	
	(6) Ein Bild in ein Dokument oder eine Nachricht einfügen	
	(7) Ein Programm oder eine App installieren	
	(8) Die Vertrauenswürdigkeit von Informationen aus dem Internet einschätzen	
Selbstmanagement		
Fähigkeit zur Selbstständigkeit (Selbstkonzept) (3 Items, Cronbachs $\alpha = .87$)	(1) Ich fühle mich wohl, wenn ich selbstständig arbeite.	„stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ (6-stufig)
	(2) Ich arbeite gerne selbstständig.	
	(3) In der Regel gelingt es mir gut, selbstständig zu arbeiten.*	

Anmerkung: * Item gehört nicht zur Skala „Fähigkeit zur Selbstständigkeit“ von Grob und Maag Merki (2001, S. 387), sondern ist eines der „aussortierten“ Items.

Tabelle 3: Übersicht über die eingesetzten Items im Bereich der Dimension „Unterricht“

	Item(s)	Antwortskala
Instruktionen		
Häufigkeiten: Distanzunterricht in der Kursgruppe (2 Items)	<i>Haben Deine Lehrenden während der Schulschließung Distanzunterricht in der Kursgruppe, bspw. über Zoom, Jitsi oder andere Plattformen, angeboten?</i> (1) In meinen SF[Studienfach]-Kursen (2) In meinen Grundkursen	„Ja, regelmäßig (wöchentlich oder öfter).“, „Ja, unregelmäßig“, „Ja, selten“ oder „Nein, gar nicht“ (4-stufig)
Anforderungen: Umfang der Arbeitsaufträge (2 Items)	<i>Wie bewertest Du den Distanzunterricht, den Du während der Zeit der Schulschließungen am OS erlebt hast?</i> (1) Wir haben insgesamt zu viele Arbeitsaufträge erhalten. (2) Die Arbeitsaufträge waren zu umfangreich.	„stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ (6-stufig)
Kontakt zu Kurslehrenden (7 Items)	<i>Wie hast Du während der Zeit der Schulschließungen mit Deinen Kurslehrenden in Kontakt gestanden?</i> (1) Arbeitsmaterialien, die in der Schule abgeholt werden mussten (2) E-Mail (3) Messenger-Dienste (bspw. WhatsApp, Telegram) (4) Post (5) Videokonferenz (6) Moodle (7) Telefon	Ja/Nein
Lernmaterialien		
Arten von Lernmaterialien (9 Items)	<i>Welche der folgenden Hilfsangebote und Materialien hast du von Deinen Lehrenden während der Schulschließung erhalten?</i> (1) Erklärvideos der Lehrenden (2) Schriftliche Erläuterungen (3) Eigens für uns erstellte Arbeitsblätter (4) Links zu Tutorials oder Erklärungen im Internet (bspw. Sofatutor, YouTube) (5) Lernseiten (z.B. Links zu Internetseiten) (6) Tagespläne (7) Wochenpläne (8) Digitale Lernquizzes/Lernspiele (9) Lernprogramme/Lern-Apps	Ja/Nein
Bewertung der Lernmaterialien (nur erhaltene) (9 Items)	<i>Wie bewertest Du die Hilfsangebote und Materialien, die Du von Deinen Lehrenden während der Schulschließung erhalten hast?</i>	„gar nicht hilfreich“ bis „sehr hilfreich“ (6-stufig)

	Item(s)	Antwortskala
Rückmeldungen		
	<i>Wie hast Du die Lernbegleitung durch Deine Lehrenden wahrgenommen?</i>	
Lernbegleitung durch Lehrende (3 Items, Cronbachs $\alpha = .75$)	(1) Ich konnte meine Lehrenden gut erreichen, wenn ich Fragen hatte. (2) Ich fühlte mich beim Lernen gut von meinen Lehrenden unterstützt. (3) Ich habe regelmäßig Feedback von meinen Lehrenden erhalten.	„stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ (6-stufig)
Angebotsqualität		
	<i>Wie bewertest Du den Distanzunterricht, den Du während der Zeit der Schulschließungen am OS erlebt hast?</i>	
Qualität des Distanzunterrichts (4 Items, Cronbachs $\alpha = .86$)	(1) Der Distanzunterricht hat mir geholfen, die Inhalte zu verstehen. (2) Der Distanzunterricht hat mir geholfen, Aufgaben zu bearbeiten. (3) Für mich waren die Aufgaben im Distanzunterricht gut zu erledigen. (4) Für mich waren die Arbeitsaufträge verständlich.	„stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ (6-stufig)

Tabelle 4: Übersicht über die eingesetzten Fragen im Bereich der Dimension „Lernaktivitäten“

	Item(s)	Antwortskala
Lernzeit		
Lernzeit pro Tag	(1) <i>Wie viele Stunden hast Du während der Schulschließung ungefähr am Tag mit Schularbeiten verbracht?</i>	offene Frage
Unterstützung beim Lernen zuhause		
	<i>Wie häufig haben Dir folgende Personen beim Lernen zuhause bzw. beim Erledigen der Schulaufgaben während der Zeit der Schulschließung geholfen?</i>	
Hilfe durch Familie (3 Items)	(1) Mutter (2) Vater (3) Mitschüler*innen	„nie“, „selten“, „manchmal“, „häufig“, „(fast) immer“ (5-stufig)

Tabelle 5: Übersicht über die eingesetzten Items im Bereich der Dimension „Wirkungen“

	Item(s)	Antwortskala
Wahrgenommene Lernqualität zuhause (5 Items, Cronbachs $\alpha = .85$)	<i>Wie ging es Dir beim Arbeiten zuhause während der Zeit der Schulschließung?</i>	„trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (6-stufig)
	(1) Ich konnte mir meine Zeit beim Arbeiten zuhause gut einteilen.	
	(2) Ich war motiviert, die schulischen Aufgaben zu erledigen.	
	(3) Ich konnte ungestört arbeiten.	
	(4) Ich konnte die Aufgaben selbstständig bearbeiten.	
	(5) Ich konnte meinen Tag gut strukturieren.	
Belastung (1 Item)	<i>Wie ging es Dir beim Arbeiten zuhause während der Zeit der Schulschließung?</i>	„trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (6-stufig)
	(1) Die Zeit der Schulschließung war für mich persönlich eine große Belastung.	

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

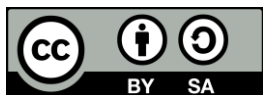
Stiller, C., Lojewski, J., & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943

Online-Supplement:

Kurzfassung des Originalbeitrags

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg

Hannah Herbers^{1,*}

¹ *Absolventin des Oberstufen-Kollegs*

* *Kontakt: hannah.herbers@ergo-sumus.de*

Zusammenfassung: Wie an anderen Schulen musste auch am Oberstufen-Kolleg ab März 2020 der Unterricht für einige Wochen in Distanz durchgeführt werden. Die Umsetzung des Distanzunterrichts war dabei unterschiedlich. In diesem Beitrag wird die Phase von März bis Sommer 2020 aus der Perspektive einer Kollegiatin des Oberstufen-Kollegs geschildert, und es werden die jeweiligen Vor- und Nachteile der Umsetzung abgewogen.

Schlagwörter: Distanzunterricht, Corona-Pandemie, Kollegiat*innenperspektive



English Information

Title: Distance Learning at the Oberstufen-Kolleg

Abstract: As in other schools, classes at the upper secondary level had to be held by distance learning for a few weeks from March 2020. The implementation of distance learning varied. This article describes the phase from March to summer 2020 from the point of view of a student in the experimental upper school Oberstufen-Kolleg Bielefeld and weighs up the respective advantages and disadvantages of the implementation.

Keywords: distance learning, Corona pandemic, student's perspective

Einleitung

Daran, wie der erste Lockdown für mich begann, erinnere mich noch sehr genau. Am Freitag, den 13. März 2020, saß ich in der ersten und einzigen Klausur, die ich in diesem Semester schreiben sollte. Ungefähr zur Hälfte der Klausur kam jemand von der Schulverwaltung herein, und kurz darauf unterbrach die Klausuraufsicht diese für einen kurzen Augenblick. Sie forderte uns auf, in den kommenden Tagen regelmäßig unsere Mails abzurufen, für den Fall, dass es zu einem Lockdown kommen sollte.

Beim Verlassen des Raumes sah ich auf meinem Handy eine Eilmeldung der Tagesschau,¹ die verkündete, dass Schulen und Kitas bis zu den Osterferien geschlossen bleiben würden. Wenige Tage zuvor hatte ich noch mit meinen Freund*innen darüber geschertzt, dass wir durch das Coronavirus vielleicht „extra Ferien“ bekämen. Keine*r von uns konnte sich damals ausmalen, wie gravierend das Virus unsere Leben verändern sollte. Ungefähr eineinhalb Jahre später kämpft die Welt immer noch mit der Coronapandemie, und auch der Schulalltag ist nach wie vor beeinträchtigt.

Diese knapp eineinhalb Jahre waren für meine Ausbildungszeit am Oberstufenkolleg sehr prägend und haben einen Großteil meiner Vorbereitungszeit auf das Abitur ausgefüllt. Begonnen hat meine Zeit am Oberstufenkolleg im Wintersemester 2018/19 und endete nach drei Jahren mit einem erfolgreich absolvierten Abitur im Sommersemester 2021. Als der erste Lockdown begann, hatte ich ungefähr zwei Drittel der Zwölften Klasse absolviert.

Die folgenden Seiten möchte ich nutzen, um von einigen meiner Erfahrungen aus und mit dem Distanzunterricht zu berichten. Insbesondere möchte ich verschiedene Arten des Distanzunterrichts beleuchten und über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Methoden und Distanzunterrichtstools reflektieren. Auch auf die technischen Voraussetzungen für den Distanzunterricht sowie die Erbringung von Leistungen und Noten möchte ich eingehen.

Technische Voraussetzungen für den Distanzunterricht

Damit Onlineunterricht sinnvoll funktionieren kann, brauchen sowohl die Lehrenden als auch die Kollis (Kollegiat*innen) entsprechende Technik und Kenntnisse im Umgang mit dieser. Die optimale Ausstattung für Kollis ist dabei aus meiner Sicht ein Laptop oder ein PC, mit mindestens zwei Bildschirmen oder zusätzlich einem Tablet, dazu ein Smartphone, ein gutes Mikrofon/Headset sowie vor allem eine vernünftige Internetverbindung. Je nachdem, wie mit Arbeitsmaterialien wie Texten oder dergleichen gearbeitet wird, empfiehlt es sich ebenfalls, einen Drucker oder ein Tablet zur Verfügung zu haben.

¹ Tagesschaumeldung vom 13.03.2020; <https://web.archive.org/web/20200314094-609/>; <https://www.tagesschau.de/inland/corona-schulschliessungen-101.html>; Zugriff am 28.08.2021.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass bei Onlineunterricht über eine Onlinekonferenz im Schnitt zwei bis drei verschiedene Fenster am Laptop oder PC geöffnet sind. Meist sind dies die Konferenz selbst, in der häufig eine Bildschirmübertragung zu sehen ist, ein weiteres Fenster für das Unterrichtsmaterial, mit dem aktuell gearbeitet wird, und ein Fenster für Notizen. Wer das Unterrichtsmaterial ausdrucken kann, die Notizen auf Papier anfertigt oder ein zusätzliches Tablet dafür nutzt, braucht entsprechend weniger Fenster und dadurch weniger Bildschirme.

Ein Smartphone ist besonders dann ratsam, wenn Arbeiten per Hand angefertigt werden und diese mittels des Smartphones abfotografiert und an Lehrpersonen oder Kollis gesendet werden können. Onlineunterricht allein über ein Smartphone bringt einige Probleme mit sich. Diese sorgen dafür, dass Kollis, welche nicht die Möglichkeit haben, mit einem Laptop/PC oder einem Tablet zu arbeiten, deutlich benachteiligt werden. Bei der Bildschirmübertragung einer Videokonferenz ist ein Smartphone-Bildschirm zu klein, um alles vernünftig erkennen zu können. Wenn ebenfalls kein Drucker vorhanden ist, wird es schwer, an dem kleinen Smartphone-Bildschirm sowohl einer Onlinekonferenz zu folgen als auch die Unterrichtsmaterialien aufzurufen und zu bearbeiten. An einem durchschnittlichen Smartphone-Bildschirm ist das Lesen von Texten mühsam und nur unpraktisch möglich, ganz abgesehen davon, dass Markierungen und Notizen innerhalb eines Textes meist kaum anzufertigen sind.

Ein gutes Mikrofon/Headset ist nicht zwangsläufig nötig, um sinnvoll am Onlineunterricht teilnehmen zu können. Jedoch ist es für alle Beteiligten angenehmer und leichter, wenn jede*r gut zu verstehen ist. Auch ist es wichtig, dass das Headset oder die Kopfhörer den ganzen Unterrichtstag über getragen werden können, ohne dass es unangenehm oder schmerzhaft wird.

Weshalb ein guter Internetanschluss zwangsläufig für Onlineunterricht notwendig ist, dürfte wohl klar sein. Besonders in einem Haushalt mit mehreren Personen, die über das Internet dem Unterricht beiwohnen oder arbeiten, ist es unabdingbar, dass die bestehende Internetverbindung die entsprechende Bandbreite und Stabilität aufweist.

Um den Distanzunterricht vollständig digital bewältigen zu können, ist es ratsam, ein Tablet oder touchfähiges Gerät zu nutzen, mit dem Texte bearbeitet und handschriftliche Notizen angefertigt werden können. Besonders bei Fächern wie Kunst oder Mathe, in denen häufig Notizen mit der Hand geschrieben werden müssen oder gezeichnet werden muss, erleichtert dies den Unterricht ungemein.

Um technisch optimal auf den Distanzunterricht eingestellt zu sein, bedarf es also einer Vielzahl an Geräten, für die die finanziellen Mittel vorhanden sein müssen, sowie Kenntnisse im Umgang mit Technik. Zusätzliche sind Platz und eine geeignete Lernatmosphäre unabdingbar, um sinnvoll arbeiten zu können.

Distanzunterricht

Die größte Herausforderung für den Distanzunterricht war es, digitale Unterrichtsformen zu finden und zu entwickeln, mit denen es möglich wurde, den ausgefallenen Präsenzunterricht adäquat zu ersetzen und alle Kollis zu erreichen. Insgesamt konnte ich drei verschiedene Formen des Distanzunterrichts erleben.

Diese drei waren:

- Unterricht über Onlinekonferenzen,
- Unterricht über Arbeitsmaterialien, die per Mail oder Moodle zur Verfügung gestellt wurden, und
- Unterricht, der nicht stattgefunden hat.

Im Folgenden werde ich genauer darauf eingehen, wie diese drei Unterrichtsarten aufgebaut waren, welche Tools zur Anwendung kamen und welche Vor- und Nachteile diese jeweils mit sich brachten.

Onlinekonferenzen

Im nun Folgenden werde ich darlegen, wie ich den Unterricht über Onlinekonferenzen erlebt habe, und im Besonderen werde ich auf ein Tool eingehen, welches ich als sehr nützlich wahrgenommen habe. Zusätzlich werde ich auf die veränderte Lernatmosphäre und das Kursklima genauer eingehen.

Der Unterricht über Onlinekonferenzen war konzeptionell in der Regel wie klassischer Frontalunterricht aufgebaut. Während des Unterrichts hatte die lehrende Person den größten Redeanteil; Kollis hingegen beteiligten sich meist nur auf Nachfrage. Zur Unterstützung des Unterrichts nutzten meine Lehrenden häufig Texte, Arbeitszettel und ähnliche Materialien. Diese wurden entweder über Bildschirmübertragung dem Kurs gezeigt, per Mail vorher verschickt oder auf Moodle hinterlegt.

Moodle ist eine webbasierte Lernplattform, auf der sogenannte „Kurse“ eingerichtet werden können. In diesen Kursen können Arbeitsmaterialien, Lernvideos oder Weblinks von Lehrenden hinterlegt und von allen Kollis dieses Kurses aufgerufen werden. Ab Juni 2020 stellte das Land NRW für alle Schulen „Logineo NRW LMS“ (Logineo) – eine Anwendung, die auf Moodle basiert – zu Verfügung.² Einige Zeit später stellte auch das Oberstufen-Kolleg auf diese Moodle-Variante um. Zu Beginn des Distanzunterrichts gab es Logineo allerdings noch nicht, so dass zunächst nur die bereits vorhandene, in die Jahre gekommene Moodle-Version zur Verfügung stand. Diese war jedoch aus meiner Sicht äußerst unübersichtlich und daher für sinnvollen Onlineunterricht nicht praktikabel. Nichtsdestotrotz schafften es einige (wenige) meiner Lehrenden, auch mit dieser veralteten Version guten digitalen Unterricht zu machen. Leider war unsere alte Moodle-Version zudem auch sehr schwer vom Smartphone aus zu bedienen, weshalb die Kollis ohne einen Laptop oder PC darüber kaum erreicht werden konnten.

Dies führte dazu, dass in den ersten Monaten viele Unterrichtsmaterialien auch über E-Mail versendet wurden. Da gleichzeitig viele organisatorische Informationen über E-Mail verbreitet wurden, war das Postfach meist ziemlich voll. Den Überblick darüber zu behalten, in welchen Fächern welche Aufgaben noch erledigt werden mussten oder wo genau der Link zu einer Onlinekonferenz zu finden war, erwies sich dadurch als schwierig. Auch Arbeitsmaterialien zu einem späteren Zeitpunkt wiederzufinden, wurde teilweise eine Herausforderung.

Bildschirmübertragung

Einige Lehrende nutzten während der Onlinekonferenz die Möglichkeit, ihren Bildschirm unmittelbar zu übertragen, um dem Kurs das aktuelle Arbeitsblatt zu zeigen. Diese unmittelbare Übertragung des Bildschirms konnte vielfältig eingesetzt werden und hat sich in einigen meiner Kurse als nützliches Tool erwiesen.

Die Bildschirmübertragung konnte, sofern die lehrende Person ein touchfähiges Endgerät oder ein Zeichentablet besaß, als Tafelersatz genutzt werden. Dies ergab aus meiner Sicht insbesondere in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern Sinn, in denen es notwendig ist, Formeln oder Rechenwege aufzuschreiben oder Grafiken anzuzeichnen. Wenn jedoch die lehrende Person kein touchfähiges Gerät oder Zeichentablet besaß, war es schwer, andere Möglichkeiten zu finden, dieselben Informationen auf ähnlich gutem Wege darzustellen.

Die Bildschirmübertragung bot aus meiner Sicht zudem den Vorteil, dass wichtige Tafelbilder als Bildschirmfoto für alle Kollis digital festgehalten und direkt in digitale Notizen eingefügt werden konnten. Dies ermöglichte es mir, mich vollständig auf die Entstehung und Erarbeitung des Tafelbildes zu konzentrieren. Hinzu kam, dass die Lehrenden auf diese Weise über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg an demselben Tafelbild arbeiten konnten.

² Vgl. <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-gebauer-wir-unterstuetzen-die-lehrerinnen-und-lehrer-mit>; Zugriff am 15.12.2021.

Ein Nachteil gegenüber der klassischen grünen Tafel liegt jedoch in meiner Sicht darin, dass die gezeigte Fläche deutlich kleiner ist. Sofern eine Tafelseite vollgeschrieben ist, kann zunächst eine weitere beschrieben werden, wobei die Kollis trotzdem weiterhin die erste Seite betrachten können. Dies ist bei einer Bildschirmübertragung, die nur jeweils eine Seite anzeigen kann, nicht der Fall.

Bei einer Bildschirmübertragung ist es wiederum einfacher, dass Kollis auf diesem Weg Arbeitsergebnisse vergleichen oder Aufzeichnungen mit dem Kurs teilen. Im Präsenzunterricht vor dem Lockdown war dies noch mit deutlich größerem Aufwand verbunden. Wenn zum Beispiel dem Kurs ein nur digital vorhandenes Schaubild gezeigt werden sollte, musste dies entweder auf die Tafel oder ein Plakat übertragen werden oder das entsprechende digitale Endgerät musste mit einem Beamer verbunden werden. Hierbei stellte sich häufig das Problem, dass diese entweder nicht über passende Kabel verfügten oder grundsätzlich nicht funktionierten. Dies hatte zur Folge, dass das Schaubild doch per Mail oder Messenger an den restlichen Kurs verschickt werden musste. Im Unterricht in Onlinekonferenzen konnte einfach die Bildschirmübertragung aktiviert werden, und alle Kollis konnten das Schaubild sehen.

In meinem Studienfach „Informatik“ erwies sich dieses Tool als so hilfreich, dass wir es auch später im Präsenzunterricht anwendeten. Es kam häufiger vor, dass etwas programmiert und dies dann mit dem Kurs verglichen werden sollte. In der Zeit, in der Präsenzunterricht wieder teilweise stattfinden konnte, kam es einige Male zu der Situation, dass wir, obwohl wir alle im selben Raum saßen, mit unseren Endgeräten einer gemeinsamen Onlinekonferenz beitraten, um dort die Bildschirmübertragungsfunktion nutzen zu können. Mit der Bildschirmübertragung war es uns möglich, den Code, den ein Kolli geschrieben hatte, auf unseren eigenen Bildschirmen zu sehen und gemeinsam daran arbeiten zu können. Zudem konnte einfach zwischen den unterschiedlichen Codes verschiedener Kollis gewechselt werden, um bestimmte Aspekte zu vergleichen.

Kursklima

Unterrichtsabschnitte, in denen gemeinsam an etwas gearbeitet wurde, waren im Onlineunterricht mit Hilfe der Bildschirmübertragung zwar recht gut machbar; es zeigte sich jedoch, dass der Austausch nur schleppend funktionierte. Häufig entstand die Situation, dass niemand aus dem Kurs sich zu Wort meldete, und es schien, als würden alle Kollis hoffen, auch nicht drangenommen zu werden. Dieses kommt zwar auch im Präsenzunterricht vor, doch mir schien dieses Phänomen im Onlineunterricht deutlich häufiger aufzutreten. Ein Grund hierfür mag sein, dass es in einer Onlinekonferenz, in der sowohl die Kamera als auch das Mikrofon ausgeschaltet werden können, deutlich einfacher ist, sich abzulenken, wieder einzuschlafen oder dem Unterricht nur noch als Beobachter*in zu folgen.

Ich empfand den Onlineunterricht als deutlich anstrengender als den Präsenzunterricht. Dies könnte unter anderem daran gelegen haben, dass es mir schwerer fiel, meine Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen zu richten und mich nicht ablenken zu lassen. Auch von meinen Mitkollis wurde mir berichtet, dass der Onlineunterricht für sie anstrengender war.

Im Speziellen erlebte ich es als kraftzehrend, dass häufig Entspannungs- und Pausenphasen im Onlineunterricht fehlten oder von mir nicht effektiv genutzt werden konnten – Entspannungsphasen in dem Sinne, dass es möglich gewesen wäre, sich einmal kurz mit anderen Kollis zu unterhalten, oder dass es wirklich sinnvolle Pausen gab. Mal kurz einen Kommentar zu etwas aus dem Unterricht loszuwerden oder sich etwas von dem*der Nachbar*in erklären zu lassen, bietet auf gewisse Art einen kurzen Moment der Entspannung, bei dem nicht die gesamte Aufmerksamkeit auf dem Unterrichtsgeschehen liegt, ohne dass wirklich etwas verpasst wird.

Meiner Meinung nach ist der Aspekt der schlecht nutzbaren Pause nicht zu unterschätzen. Zwar kann auch in einer Onlinekonferenz ohne Probleme eine Pause gemacht werden, doch dann ist die Frage, was man zur Erholung in dieser Pause machen kann. Im Präsenzunterricht würde man sich vielleicht mit anderen Kollis unterhalten, einmal nach draußen gehen, sich etwas in der Cafeteria kaufen oder dergleichen. In einer Onlinekonferenz besteht nach meiner Erfahrung eine solche Pause eher darin, dass man entweder einmal auf die Toilette geht oder vor dem Bildschirm sitzt und darauf wartet, dass die Pause wieder vorbei ist. Sehr erholsam und ablenkend ist dies nicht. Die Interaktionen mit den anderen Kollis oder anderen Menschen, die einem im Gebäude begegnen, fehlen. Generell fehlte diese Interaktion häufig auch während des Unterrichts. Ein Großteil der Kollis in Onlinekonferenzen war nach meiner Erfahrung stummgeschaltet und hatte seine Kameras ausgestellt, so dass neben der Lehrperson vielleicht eine Hand voll Kollis zu sehen waren.

Wenn es dann darum ging, etwas mit dem ganzen Kurs zu besprechen, interagierten meist auch nur ein paar wenige der Kollis. Und auch wenn dies im Präsenzunterricht nicht zwangsläufig anders wäre, so wäre es dort immerhin möglich, anhand der Reaktionen der anderen zu sehen, was sie zu etwas denken. In Onlinekonferenzen fühlte es sich so an, als sei jede*r auf sich allein gestellt.

Etwas besser war dies während Gruppenarbeitsphasen in Breakout-Rooms oder separaten Onlinekonferenzen. Dort kam es zu mehr Interaktion mit anderen Kollis. An sich waren Gruppenarbeitsphasen im Onlineunterricht nicht anders als in Präsenz. In manchen Gruppen funktionierte es, dass alle arbeiteten, in anderen nicht. Bei manchen Gruppen wurde zusammengearbeitet, in anderen hat jede*r für sich einen Teil der Aufgabe bearbeitet. Andere Gruppen haben gar nicht gearbeitet und die Zeit genutzt, um sich zu unterhalten. Bei mir entstand der Eindruck, dass es im Onlineunterricht häufiger als im Präsenzunterricht vorkam, dass Gruppenarbeitsphasen dafür genutzt wurden, sich auszutauschen, da durch die räumliche Distanz außerhalb des Unterrichts häufig die (spontane) Gelegenheit fehlte.

Unterricht über Material

Einige Lehrende entschieden sich dazu, den Unterricht nicht oder nur zum Teil mit Hilfe des direkten Austausches über Onlinekonferenzen zu halten. Stattdessen wurde über bereitgestelltes Arbeitsmaterial und dazugehörige Arbeitsaufträge unterrichtet. Auch zu dieser Unterrichtsform möchte ich im Folgenden einige Vor- und Nachteile erörtern.

Zur Bereitstellung der Materialien wurden auch hier zu Beginn des Onlineunterrichts vor allem E-Mails genutzt. Später stellten die meisten Lehrenden auf die Verwendung von Logineo um. Nachdem bei uns Logineo eingeführt worden war und die meisten sich an den Umgang damit gewöhnt hatten, ging das Verbreiten und Zur-Verfügung-Stellen von Material deutlich besser. Für jeden Kurs gab es einen Ort, an dem alle wichtigen Materialien gesammelt waren. Damit wurde zwar nicht das Problem gelöst, dass es bei der großen Flut von Dateien und Material schwierig war, den Überblick darüber zu behalten, in welchem Kurs noch was erledigt werden musste, doch gab es wenigstens einen zentralen Ort, an dem diese Informationen im Zweifel zu finden waren. Anders als die veraltete Version von Moodle kann Logineo am Smartphone mittels einer App bedient werden. Auch dadurch wurde der Umgang mit dieser Lernplattform für den Distanzunterricht deutlich praktikabler.

Für mich war ein wesentlicher Vorteil von Unterricht über Arbeitsaufträge, dass ich die dafür aufzuwendende Zeit sehr flexibel gestalten konnte. Es bot sich jedoch meist an, die Arbeitsaufträge in der regulären Kurszeit zu bearbeiten, da vorgesehen war, dass die Lehrenden zu dieser Zeit per E-Mail erreichbar waren. Auch gab es manche Kurse, in denen Arbeitsaufträge zu Beginn der regulären Kurszeit online gestellt oder versendet wurden und die Abgabe direkt nach Ende der Kurszeit erfolgen sollte. Abgesehen davon war es meist für die Arbeitsaufträge nicht von Bedeutung, ob sie zur Kurszeit oder zu

einem beliebigen anderen Zeitpunkt vor Abgabe bearbeitet wurden. So konnte ich z.B. mal ausschlafen, wenn der erste Block ein solcher Unterricht war, oder auch früher Schluss machen, um noch draußen etwas Sonnenschein mitzubekommen.

Der bedeutende Nachteil dieser Unterrichtsform war und ist, dass es schwieriger ist, allen Kollis wichtige Inhalte nachhaltig zu vermitteln. Es bedarf einiges an Selbstdisziplin und -organisation sowie der Fähigkeit, Inhalte selbstständig zu erarbeiten und zu verinnerlichen. Auch ist es wichtig bei Schwierigkeiten oder Unklarheiten, diese in Form einer E-Mail oder dergleichen so artikulieren zu können, dass die lehrende Person das Problem versteht und sinnvoll darauf antworten kann.

Ohne Selbstdisziplin und -organisation ist es möglich, dass Arbeitsaufträge bis nach der Abgabe aufgeschoben oder vergessen werden und so wichtige Unterrichtsinhalte nicht gelernt werden können. Zwar ist Selbstorganisation auch im Präsenzunterricht oder im Unterricht über Onlinekonferenzen vonnöten, doch gibt es dort meist mehrere Erinnerungen daran, wenn Abgaben anstehen. Wenn die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen fehlt, ist es meiner Meinung und Erfahrung nach fast nicht möglich, in dieser Form des Unterrichts erfolgreich die Lernziele zu erreichen. Denn der Unterricht ist darauf aufgebaut, dass die Kollis die Arbeitsmaterialien selbstständig durcharbeiten, ohne dass der unmittelbare Kontakt zur Lehrperson und anderen Kollis besteht. Selbst in Formen des Präsenzunterrichts, die von der Idee her genau gleich aufgebaut sind, besteht immer die Möglichkeit, sich mit Mitkollis oder der Lehrperson auszutauschen und Fragen zu klären. Auch kann die lehrende Person im Zweifel einen Sachverhalt noch einmal in anderen Worten oder auf eine andere Art direkt erklären. Zusätzlich fällt es einigen wahrscheinlich leichter, konzentriert an etwas zu arbeiten, wenn in ihrem unmittelbaren Umfeld ein ganzer Kurs ebenfalls daran arbeitet und weniger ablenkende äußerliche Einflüsse vorhanden sind.

Das Artikulieren von Fragen und Problemen ist auch im Präsenzunterricht häufig nicht einfach. Doch aus meiner Erfahrung ist es im direkten Gespräch oft einfacher, einer Person zu erklären, wo genau das Problem liegt. Genauso ist es auch für die andere Person einfacher, durch gezielte Nachfragen herauszufinden, worin die Schwierigkeit besteht.

Der Distanzunterricht über bereitgestellte Materialien setzt also die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen in deutlich erhöhtem Maße voraus und benachteiligt vor allem jene, welche selbstständiges Lernen in ihrer vorherigen Schullaufbahn nicht ausreichend lernen konnten. Jene, die ohne Schwierigkeiten selbstständig lernen können, bekamen dadurch jedoch die Möglichkeit, ihren Tag freier zu gestalten, ohne an Kurszeiten gebunden zu sein.

Nicht gehaltener Unterricht

Über die Erfahrungen mit Kursen, in denen Distanzunterricht kaum stattgefunden hat, kann ich nicht viel schreiben. Es war schwierig, Inhalte zu lernen und Leistungen zu erbringen, die benotet werden können, oder sich auf eine Prüfung vorzubereiten, wenn es während der harten Lockdown-Phasen keinen bis kaum Unterricht gab.

Der einzige Vorteil und vielleicht kleine Trost bei solchen Kursen war, dass die dadurch „frei“ gewordene Zeit in andere Kurse oder das eigene Wohlergehen investiert werden konnte. Wenn in kaum unterrichteten Kursen eine Abiturprüfung abgelegt werden musste, lag es vermehrt in der Verantwortung der Kollis, den Inhalt dieses Kurses dennoch selbstständig zu erarbeiten und zu lernen. Dieses selbstständige Erarbeiten der Inhalte bedeutete meist einen deutlichen zeitlichen Mehraufwand und vor allem eine große Ungewissheit, ob die Inhalte richtig und detailliert genug gelernt wurden.

Leistungsnachweise

Auch bei der Erbringung von (benoteten) Leistungsnachweisen ([b]LNW) gab es im Distanzunterricht einige Unterschiede zum Präsenzunterricht. Im folgenden Abschnitt werde ich etwas näher auf diese Unterschiede eingehen und einige Vor- sowie Nachteile darlegen.

Im ersten Corona-Semester gab es eine Sonderregelung für (b)LNW, die es ermöglichte, dass Leistungen aus dem vorherigen Semester übernommen werden konnten. Dies galt sowohl für Noten als auch für die Frage des Kursbestehens. De facto resultierte daraus, dass keine Verschlechterung, jedoch eine Verbesserung im Vergleich zum vorherigen Semester möglich war. Dies reduzierte den Druck und sorgte für eine Entspannung der ohnehin schwierigen Situation. Insbesondere galt dies für die Kollis, die während des Distanzunterrichts ohnehin Schwierigkeiten hatten. Auch war es durch diese Regelung weniger problematisch, dass einige Kurse kaum unterrichtet wurden. Zwar fehlte der Inhalt dieser Kurse noch immer, doch wenigstens gab es keine weiteren Schwierigkeiten, wenn keine Leistungen erbracht werden konnten.

Auch für mich hat diese Sonderregelung bedeutet, dass ich mit weniger Leistungsdruck an meine (b)LNW heran gehen konnte, doch am Ende hat es sich für mich gelohnt, in fast allen Kursen (b)LNW zu erbringen und damit meine Noten des Vorsemesters zu verbessern. Die (b)LNW, die ich im Distanzunterricht erbracht habe, unterschieden sich in der Art und in der Erarbeitung teilweise deutlich von denen, die ich im Präsenzunterricht erbracht hätte. Besonders war dies der Fall bei mündlichen (b)LNW.

Mündliche (b)LNW

Welche Veränderungen es bei den mündlichen (b)LNW im Onlineunterricht gab, möchte ich in diesem Abschnitt etwas genauer beleuchten. Im Präsenzunterricht bestanden mündliche (b)LNW meist aus Referaten, übernommenen Unterrichtsstunden, mündlicher Mitarbeit oder Simulationen einer mündlichen Prüfung. Auch im Distanzunterricht waren diese Arten der (b)LNW weiterhin möglich, gestalteten sich jedoch in der Umsetzung anders. Hinzu kamen (für mich neue) Formen von (b)LNW wie Lernvideos oder Podcasts.

Ein Referat zu halten oder Unterrichtsstunden zu übernehmen, empfand ich im Distanzunterricht als deutlich anstrengender. Ein wesentliches Problem war für mich dabei, dass die direkte Interaktion mit meinem Kurs online deutlich schwerer war, als es dies in einem Kursraum der Fall gewesen wäre. In einem Kursraum war es mir möglich abzuschätzen, wie gut der Rest meines Kurses mich verstand, mit den Inhalten mitkam, ob ich zu schnell oder zu langsam war oder ob ich etwas nochmal genauer ausführen sollte. Generell war es mir möglich, auch nonverbale Kommunikation zu verwenden. In einer Online-Konferenz, in der ich meist nur eine Handvoll meiner Mitkollis sehen konnte, war dies kaum machbar. Dass nur so wenige Kollis zu sehen waren, lag nicht nur daran, dass die meisten keine Kamera angeschaltet hatten und hinter ihren schwarzen Kacheln verschwanden, sondern auch daran, dass bei den meisten Videokonferenztools nur vier oder fünf Videos angezeigt werden können, wenn zeitgleich eine Bildschirmübertragung läuft. Bei meinen Präsentationen nutzte ich für die Bildschirmübertragung meist eine PowerPoint-Präsentation oder ein Whiteboard, so dass ich kaum Kollis (live) sehen konnte. Weitere Nachteile bei mündlichen (b)LNW, die in einer Onlinekonferenz erbracht wurden, wie das Fehlen einer Tafel, unterscheiden sich kaum von den bereits oben beschriebenen Problemen, die auch bei Unterricht über Onlinekonferenzen auftreten.

Als ein weiteres Problem bei mündlichen (b)LNW in Onlinekonferenzen stellte sich für mich heraus, dass meine Konzentration nicht gänzlich auf den Inhalten der Präsentation lag, da ich mir nebenbei Gedanken über die Internet- und Tonqualität oder darüber machte, ob sich das Videokonferenztool mal wieder „aufgehängt“ hatte. Aus diesem Grund versuchte ich, es zu vermeiden, Referate über Onlinekonferenzen zu halten, und

stattdessen Referate als Lernvideos aufzunehmen. Diese hatten zudem den Vorteil, dass ich Passagen, die mir nicht gelangen, erneut aufnehmen konnte. Zeitgleich stellte sich dies jedoch auch als Nachteil heraus, da ich durch die vermeintliche Möglichkeit, dass ein Abschnitt „perfekt“ sein konnte, viel Zeit und Energie investierte, um diesen Zustand zu erreichen. Bei einem Referat wäre dies gar nicht möglich und auch nicht mein Anspruch gewesen. Das hatte zur Folge, dass in meinem Fall bereits das Aufnehmen der Präsentation zwei bis drei Mal so lange dauerte wie ein Referat zu halten.

Zusätzlich waren die technischen Hürden auch bei einem Lernvideo nicht gerade gering. Ich habe meine Videos mit PowerPoint erstellt, was die Zusammenführung von Video und Ton vereinfachte. PowerPoint hat eine Funktion, bei der zu jeder Folie sowohl das Audio als auch das Video aufgenommen und gespeichert werden kann. So konnte ich mich durch die Folien durchklicken und zu jeder erzählen, was ich zu berichten hatte. Ohne PowerPoint wüsste ich nicht, wie ich diese Aufnahmen sinnvoll hätte machen können. Trotz aller Begeisterung für diese Aufnahmemethode über PowerPoint musste ich feststellen, dass auch diese nicht immer funktionierte und hin und wieder Aussetzer hatte, so dass ich auch dadurch einzelne Abschnitte wiederholt aufnehmen musste. Insgesamt bedeutete die Erstellung von Lehrvideos für mich einen enormen zeitlichen Mehraufwand.

Bei Simulationen von mündlichen Prüfungen hingegen konnte ich für mich keinen großen Unterschied zwischen Präsenz- und Distanzunterricht erkennen.

Schriftliche (b)LNW

Schriftliche (b)LNW an sich veränderten sich kaum. Einzig die Tatsache, dass ab dem 13.03.2020 bis Ende des Schuljahres keine Klausuren mehr geschrieben werden konnten, stellte eine Veränderung dar. Die Erbringung anderer Arten schriftlicher (b)LNW war auch im Distanzunterricht möglich. Einzig die Abgabe dieser Arbeiten erfolgte, anders als vor dem Distanzunterricht, nun digital.

Zu Beginn des Schuljahres 2020/21 ging der Unterricht teilweise in Präsenz, teilweise auf Distanz weiter. Dadurch konnten von da an auch wieder Klausuren geschrieben werden. Diese Klausuren stellten jedoch eine andere Art der Herausforderung dar, als es bei Klausuren vor Corona der Fall gewesen war. Der im Allgemeinen mit Klausuren verbundene Stress war zwar nicht anders als sonst; hinzu kam jedoch, dass während der Klausuren in der Regel eine Maske getragen werden musste. Eine gewisse Gewöhnung an das Konzentrieren mit einer Maske vor Mund und Nase bestand zwar aus dem Präsenzunterricht, doch aus meiner Erfahrung ist es anstrengender, sich auf eine Klausur intensiv zu konzentrieren, wenn ein konstant stickiger Bereich Mund und Nase von der Umwelt trennt. Mir ist dies besonders unangenehm in den Langzeitabiturklausuren aufgefallen, in denen es uns Abiturient*innen nicht einmal gestattet war, für einen kleinen Augenblick nach draußen zu gehen, um frische Luft zu atmen.

Fazit

Die unterschiedlichen Distanzunterrichtsarten brachten verschiedene Vor- und Nachteile mit sich. Welche davon am schwerwiegendsten wahrgenommen wurden, unterschied sich von Kolli zu Kolli erheblich.

Die Zeit des Onlineunterrichts konnte ich gut und sinnvoll nutzen, was unter anderem an einer gewissen Affinität für Technik sowie bereits vorhandener Erfahrung im digitalen Unterricht lag. Bereits vor der Corona-Pandemie arbeitete ich für den Unterricht fast ausschließlich an meinem Laptop. Kollis, denen diese Affinität für Technik oder die Erfahrung im Umgang mit digitalem Arbeiten fehlten, brauchten im Zweifel deutlich mehr Eingewöhnungszeit und hatten mehr Schwierigkeiten, sich mit den technischen Aspekten zu arrangieren.

Der Unterricht über Onlinekonferenzen erwies sich für mich als die sinnvollste Unterrichtsart. Dort konnte ich direkte Fragen stellen, und es war für mich angenehmer, mit anderen zusammen etwas zu lernen, als nur mittels bereitgestellter Materialien zuhause allein lernen zu müssen. Zu meinem Glück wurden alle meine Fächer, die für meine Abiturprüfungen wichtig waren, über Onlinekonferenzen unterrichtet, so dass ich mich den Umständen entsprechend gut auf die meisten Prüfungen vorbereiten konnte.

Von anderen Kollis hörte ich jedoch, dass für sie Onlinekonferenzen kaum effizient waren und sie lieber Materialien durchgearbeitet und bei Fragen E-Mails geschrieben hätten. Onlinekonferenzen stelle ich mir auf Dauer besonders anstrengend vor, wenn nur ein Smartphone oder ein Gemeinschafts-PC dafür zu Verfügung steht oder es kaum möglich ist, eine ruhige Arbeitsatmosphäre zuhause zu erzeugen.

Zusätzlich zu Onlinekonferenzen empfand ich es als sehr angenehm, dass einige, für mich nicht abiturelevante Fächer über bereitgestelltes Material unterrichtet wurden. Dadurch war es mir möglich, mich auf die Onlinekonferenzen und die prüfungsrelevanten Fächer zu konzentrieren. Die weiteren Inhalte für andere Fächer konnte ich mir, angepasst daran, wie viel Energie ich noch hatte, in meinem eigenen Tempo erarbeiten.

Für einige meiner Mitkollis funktionierte diese Unterrichtsmethode wiederum nicht gut, und sie haben dadurch einige Inhalte nur schlecht bis gar nicht verstanden. Auch war die Verlockung für einige groß, sich aus dem Unterricht vollständig zurückzuziehen und gar nichts mehr für dieses Fach zu erarbeiten. Dadurch war der Wiedereinstieg in diese Fächer nach dem Lockdown häufig umso schwerer.

Schriftliche (b)LNW empfand ich auch während des Distanzunterrichts kaum anders als im Präsenzunterricht. Bei mündlichen (b)LNW war dies jedoch anders. Sie unterschieden sich nach meiner Erfahrung deutlich und wurden besonders durch die technische Komponente verkompliziert. Dadurch, dass im ersten Corona-Semester die Noten und das Kursbestehen aus dem vorherigen Semester übernommen werden konnten, war es möglich, vollständig darauf zu verzichten, (mündliche) (b)LNW zu erbringen. Damit war jedoch verbunden, dass auch keine Verbesserung zum vorherigen Semester erreicht werden konnte. Die darauffolgenden Semester waren zumindest zu einem Teil in Präsenz, weshalb es ebenfalls möglich war, mündliche (b)LNW in Präsenz zu erbringen. Dadurch konnten Kollis, die Schwierigkeiten damit hatten, es vollständig vermeiden, mündliche (b)LNW digital erbringen zu müssen.

Außerschulische Auswirkungen

Zusätzlich zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Schulalltag dürfen die außerschulischen Auswirkungen nicht vergessen werden.

Mir ist vor allem aufgefallen, dass für mich persönlich, aber auch für einige meiner Freund*innen der Ausgleich zur Schule fehlte. Bei vielen Hobbys ist es vorgesehen, dafür andere Menschen zu treffen, was während einer Pandemie nicht ratsam ist und auch zum Teil nicht möglich war. Dadurch konnten einige dieser Hobbys nicht mehr durchgeführt werden. Dies führte dazu, dass ein Ausgleich zum Unterricht und zum Lernen fehlte. Dieser wäre umso wichtiger gewesen, da der Großteil des Tages auf einem Stuhl vor einem digitalen Endgerät verbracht wurde.

Wer sich vor Corona zum Abschalten mit Freund*innen traf, Gemeinschaftssport machte, am Wochenende feiern ging, Kulturangebote nutzte oder Ausflüge unternahm, musste nun irgendwie einen Ersatz dafür in den eigenen vier Wänden finden. Klar war es möglich, sich mit Freund*innen online zu treffen und gemeinsam Zeit zu verbringen. Doch dazu wurde noch mehr Zeit vor dem digitalen Endgerät verbracht, an dem schon der ganze Schulalltag ablief – also auch kein richtiger Ausgleich.

Sport, der allein und zuhause oder draußen gemacht werden kann, war vermutlich für viele die einzige Möglichkeit, sich zu bewegen, Energie abzubauen und mal rauszukommen. Doch die Möglichkeiten hierzu sind für sportliche Laien begrenzt. Mir fiel nicht

mehr ein als spazieren oder laufen zu gehen, Fahrrad zu fahren oder zuhause ein kleines Workout zu machen.

Im ersten Lockdown war für mich persönlich Musik der Ausgleich. Ich habe am Anfang des ersten Lockdowns angefangen, Ukulele zu lernen. Doch das war auch wieder damit verbunden, dass ich drinnen gesessen und gelernt habe – also auch nicht der größte Unterschied zu dem schulischen Lernen am Schreibtisch oder Laptop. Dennoch hat es mir geholfen, dass ich mich mit etwas anderem als Schule beschäftigen konnte und etwas in der Zeit zu tun hatte, die mir zum Abschalten zu Verfügung stand.

Neben dem fehlenden Ausgleich habe ich die konstante Ungewissheit darüber, wie der Unterricht weitergehen soll, als sehr belastend empfunden. Die Entscheidungen darüber wurden häufig in einem Intervall von zwei Wochen getroffen. Es gab also nur für zwei Wochen Gewissheit, wie mein schulisches Leben weiterging.

Insgesamt kann ich zu meinem Glück sagen, dass ich die Corona-Pandemie bisher gut überstanden habe und meine Schulzeit erfolgreich mit einem zufriedenstellenden Abitur beenden konnte. Andere hatten da nicht so viel Glück wie ich.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herbers, H. (2021). Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 44–54. https://doi.org/10.11576/we_os-4998

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

„... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“

**Explorative Zugänge zur Lebenswelt
von Jugendlichen in pandemischen Zeiten**

Wiebke Fiedler-Ebke^{1,*}, Alexander Matthias²,
Johanna Gold³ & Ian Voß⁴

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld*

² *Versuchsschule Laborschule Bielefeld*

³ *Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universität Bielefeld*

⁴ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: In Folge der Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie musste ein mobilitätsbezogenes Praxisforschungsprojekt der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule sowie beider Versuchsschulen angepasst werden. Nach dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 wurden Jugendliche vom Oberstufen-Kolleg interviewt und ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer Mobilität vor und während des Lockdowns, ihre Aktivitäten vor und in dieser Zeit sowie die Pflege ihrer Kontakte erhoben und in mehreren Schritten mit verschiedenen qualitativen Vorgehensweisen analysiert. So konnte eine unerwartete Fokussierung der Jugendlichen auf eine bestimmte Form des Kontakts in der Schule wahrgenommen und aufgegriffen werden. Der Beitrag spiegelt die Suchbewegungen in Folge der notwendigen Flexibilisierung des Vorgehens wider und zeigt die Potenziale qualitativer Vorgehensweisen bei der Erschließung von Lebenswelten auf.

Schlagwörter: Mobilität, Lockdown, Kontakte, Schule, Jugendliche, Qualitative Forschung



English Information

Title: “... that I Have My Social Contacts There Every Day. I Definitely Miss That.” Explorative Approaches to the Everyday Life of Adolescents in Pandemic Times

Abstract: As a consequence of the measures taken to combat the Covid pandemic, a mobility-related practical research project of the scientific institution Oberstufen-Kolleg and the scientific institution Laborschule, as well as of both experimental schools had to be adapted. After the first lockdown in spring 2020, adolescents from the Oberstufen-Kolleg were interviewed and their experiences regarding their mobility before and during the lockdown, their activities before and during this time, as well as the maintenance of their contacts were collected and analyzed in several steps, using different qualitative approaches. In this way, an unexpected focus of the young people on a certain form of contact in school could be perceived and picked up. The article reflects the search movements as a consequence of the necessary flexibility of the procedures and shows the potentials of qualitative procedures in the exploration of their living environment.

Keywords: mobility, lockdown, contact, school, adolescents, qualitative research

1 Einleitung

Die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung ist das Ergebnis einer Folge von Veränderungen, die durch die Maßnahmen zur Eingrenzung der COVID-19-Pandemie notwendig wurden. Die im Rahmen von „*Move it – Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Mobilitätssoziologische und pädagogische Sozialraumanalysen zum Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständigkeit und Lernraumschließung*“, einem Kooperationsprojekt der Wissenschaftlichen Einrichtungen des Oberstufen-Kollegs (WE_OS) und der Laborschule (WE_LS) sowie der jeweiligen Versuchsschulen, geplante Untersuchung konnte zu dem Zeitpunkt nicht zielführend umgesetzt werden.¹ Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorarbeiten zum Zugang zu nicht-formalen Bildungsgelegenheiten von Laborschüler*innen und Kollegiat*innen und den damit zusammenhängenden Bildungsungleichheiten, die in die Versuchsschulen hineinwirken (vgl. den Beitrag von Gold, Voß, Fiedler-Ebke & Matthias, S. 76–83 in diesem Heft), sowie der aktuellen Situation drängten sich neue Forschungsfragen auf, so dass modifizierte Forschungs-, Auswertungs- und Analysezugänge erarbeitet und umgesetzt wurden. Der Prozess war hierbei, anders als bei der ursprünglichen Planung, nicht von vorneherein durchgeplant, sondern entsprechend der Situation eher explorativ angelegt, so dass die Analyse der Materialien gewissermaßen in Suchbewegungen verschiedene Aspekte der in den Interviews repräsentierten Lebenswelt der Befragten aufgreift und beleuchtet.

Den Ausgangspunkt der Forschung der Projektgruppe bildet die Annahme, dass Bildungsprozesse nicht nur in der Schule stattfinden, sondern auch und vor allem in der Lebenswelt der Jugendlichen, den außerschulischen Lernräumen. Das Potenzial für Bildungsprozesse und Lerngelegenheiten, das außerhalb der Schule in der jeweiligen Lebensumwelt der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt, kann von diesen

¹ Kern des zunächst angedachten Forschungsdesigns war der Einsatz eines von der Forschungsgruppe konzipierten und pilotierten Mobilitätstagebuchs, in dem über jeweils fünf aufeinander folgende Tage das Mobilitätsverhalten, also alle zurückgelegten Wege, von den Schüler*innen und Kollegiat*innen dokumentiert werden sollten. Ziel war die Erfassung der alltäglichen Wege und somit ein Einblick in die Erschließung von Sozialräumen (vgl. den Beitrag von Gold, Voß, Fiedler-Ebke und Matthias, S. 76–83 in diesem Heft).

sowohl unterschiedlich gestaltet sein als auch unterschiedlich erkannt und genutzt werden. Dies bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen sich zum einen in unterschiedlichen Sozialräumen bewegen und zum anderen diese Sozialräume auch unterschiedlich wahrnehmen. Ausgehend vom Mobilitätsverhalten der Kinder und Jugendlichen sah das Forschungsdesign vor, die Erschließung der Sozialräume und die jeweilige Wahrnehmung und Nutzung dieser zu analysieren. Aus diesen Analysen sollten Erkenntnisse gewonnen werden, zu welchen außerschulischen Bildungsgelegenheiten die Kinder und Jugendlichen Zugang haben oder Zugang suchen, also wie sie sich selbstständig Lern- und Bildungsräume erschließen.

Eine der gewichtigsten Folgen der SARS-CoV2-Pandemie lag in der massiven Einschränkung der physischen Mobilität der Bevölkerung. Ein reales Aufsuchen von außerschulischen – und über eine lange Zeit auch schulischen – Lernräumen war nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt möglich. Das führte die Forschungsgruppe zu der Frage, welche Praktiken und Strategien von Sozialraumschließung und damit von Zugängen zu außerschulischen Lern- und Bildungsräumen sich beobachten lassen, wenn die Bedingungen von physischer Mobilität für die Akteur*innen massiv eingeschränkt sind.

In dem vorliegenden Beitrag skizzieren wir den Ausgangspunkt unserer Forschung, erläutern unser Forschungsdesign und stellen unsere Ergebnisse dar. Der Beitrag endet mit Schlussfolgerungen und Implikationen aus den Ergebnissen, die sich durch die modifizierte, explorative Vorgehensweise teilweise auf Aspekte beziehen, die die Forschungsgruppe nicht fokussiert hatte, die aber interessante Dimensionen des schulischen Alltags deutlich machen.

2 Theoretische Vorannahmen

Am Anfang unserer Forschung standen zwei Vorannahmen: Zum einen (a) gehen wir davon aus, dass die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte eine – positive – Auswirkung auf schulische Bildungsteilhabe haben und, im Umkehrschluss, ein geringer Zugang zu und eine geringe Nutzung von außerschulischen Lernorten Bildungsdisparitäten in der Schule verstärken. Zum anderen (b) erwarten wir, dass selbständige Mobilität die Erschließung außerschulischer Lernorte begünstigt bzw. selbstständig zurückgelegte Wege einen außerschulischen Lernort darstellen können.

Wie in der Einleitung dargestellt, war die Erhebung der Mobilität von Kindern der Laborschule sowie Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Oberstufen-Kollegs unter Pandemiebedingungen obsolet geworden. Das ursprüngliche Design eines Mobilitätstagebuchs zur Erhebung an mehreren Zeitpunkten und an beiden Schulen wurde deshalb, zunächst notgedrungen, dahingehend modifiziert, dass eine kleine Gruppe von Kollegiat*innen anhand eines Interviewleitfadens befragt wurde, so dass sowohl Erkenntnisse über mobilitätsbezogene Praktiken vor der Lockdown-Situation als auch über die Auswirkungen dieser auf unterschiedliche Aspekte gewonnen werden können. Auch weil zum Erhebungszeitpunkt (Juni 2020) noch kaum theoretische Kenntnisse über die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen in dieser Situation vorlagen, wählten wir ein qualitatives Erhebungsinstrument und nahmen auch die Analyse der Daten entsprechend vor, um der besonderen Situation und ihren möglicherweise unerwarteten Auswirkungen Rechnung zu tragen. Im Folgenden werden die Entwicklung des Leitfadens auf der Basis des Mobilitätstagebuchs, die Erhebung und das Vorgehen bei der Auswertung der Daten sowie die Ergebnisse vorgestellt.

3 Das Forschungsdesign – Ausgangspunkt, Modifikation und Analyse

Die Basis des neu entwickelten Forschungsdesigns bildeten weiterhin die Überlegungen zur Konstruktion des Mobilitätstagebuchs (vgl. Gold et al., S. 76–83 in diesem Heft). Diese wurden unter Berücksichtigung der neuen Lebensumstände und der Änderung des Forschungsvorgehens in einen Leitfaden für ein Interview überführt. Für die aus dem Mobilitätstagebuch überführten Aspekte wurden dementsprechend Erzählimpulse formuliert, welche sich sowohl (1) auf die Zeit vor Ausbruch der Pandemie als auch (2) auf die Zeit des ersten Lockdowns und in Ansätzen (3) auf den Erhebungszeitpunkt im Juni 2020² bezogen. Auch die Stichprobe musste modifiziert werden, weil es deutlich schwieriger war, Interviewpartner*innen zu finden, als vor dem Lockdown. Die Teilnehmenden kommen daher nur aus dem Oberstufen-Kolleg, da es hier auf Grund des Alters und der entsprechenden Selbstständigkeit der Jugendlichen leichter war, Gesprächspartner*innen zu finden. Es wurden insgesamt fünf Interviews mit Hilfe eines digitalen Konferenztools durchgeführt. Die Proband*innen hatten sich freiwillig auf einen videogestützten Aufruf zur Teilnahme an der Studie gemeldet. Damit ist die Generierung der Stichprobe grundsätzlich vollkommen zufällig, ihre Zusammensetzung hingegen eher nicht, da davon auszugehen ist, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an solchen Studien, im Sinne einer Selbstselektion, von individuellen Voraussetzungen beeinflusst ist und sich daher bei einer solchen Stichprobe, die auf einer freiwilligen und selbstinitiativen Beteiligung basiert, nicht die ganze Breite der Zielgruppe abbildet (vgl. Akremi, 2014). Dies stellt zunächst grundsätzlich keinen Nachteil dar, muss aber bei den Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen bedacht werden.

3.1 Leitfaden

Bei der Erstellung des Leitfadens war es für uns von Bedeutung, eine Balance zwischen themenzentrierten Frageformaten und erzählgenerierenden Impulsen herzustellen (vgl. Hopf, 2000). Als Einstieg wählten wir die hypothetische Frage danach, was die befragten Jugendlichen tun würden, wenn einen Tag lang kein Corona wäre. Hierdurch sollte einerseits das freie Erzählen angeregt werden und andererseits eine Prioritätensetzung durch die*den Befragte*n ermöglicht werden, aus der sich ablesen lässt, welche pandemiebedingten Einschränkungen er*sie am stärksten wahrnimmt.

Des Weiteren wurden die Bereiche des Mobilitätstagebuchs (Wohin fahren die Kinder und Jugendlichen? Wie oft? Mit welchem Mobilitätsmittel? Mit wem?) in Fragebereiche überführt, die zudem noch nach den Rahmenbedingungen (ohne und mit pandemiebedingte(n) Einschränkungen) differenziert wurden. Der Frageimpuls sollte die Grundidee eines Mobilitätstagebuchs abbilden, welches dazu gedacht ist, alltägliches Handeln zu dokumentieren und insbesondere wiederkehrende Aktivitäten sichtbar zu machen. Um diese erwünschte Regelmäßigkeit zu fokussieren, wählten wir hier die Frage „Denk’ an

² Zum Zeitpunkt der Befragung Ende Juni 2020 waren nach dem umfassenden „Shutdown“ ab dem 16.03.2020 (vgl. Land NRW, 2020a) in NRW weitergehende Öffnungsschritte vorgenommen worden. So waren nicht nur der Schulbesuch, das Einkaufen und auch diverse Freizeitaktivitäten im Freien (seit Ende April und im Mai 2020), sondern auch größere private Feiern, Sportaktivitäten in geschlossenen Räumen und Schwimmbadbesuche wieder erlaubt. Dabei galt eine umfängliche Pflicht zum Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes (MNS), insbesondere im Einzelhandel und im ÖPNV, zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht ausdrücklich in Form medizinischer Masken (vgl. Land NRW, 2020b). Ende Juni 2020, also rund um den Zeitpunkt der Interviews, war im Nachbarkreis ein „Corona-Hotspot“ bekannt geworden. In einem Fleischverarbeitungsbetrieb im benachbarten Landkreis wurden daraufhin alle 7.000 Mitarbeiter*innen unter Quarantäne gestellt und die entsprechenden Landkreise erneut in einen verschärften Lockdown geschickt (vgl. Tagesschau, 2020). Zwar betraf dieser Lockdown die Stadt Bielefeld nicht. Dennoch führte die Situation auch hier zu erneuter Verunsicherung; so sollten z.B. die Kinder von Mitarbeiter*innen der Firma auch an Bielefelder Schulen nach Hause geschickt werden (vgl. RP-online, 2020). Die Lage war also einerseits von wiedergewonnenen Freiheiten geprägt, zeigte aber andererseits auf, dass ein größeres Infektionsgeschehen schnell wieder entstehen kann.

eine typische Woche, bevor das Corona-Virus kam. Wo bist du, außer in die Schule, hingefahren oder hingegangen?“

Jenseits dieser retrospektiven Abfrage der Erfahrungen vor dem Lockdown bestand die Notwendigkeit, den Fragefokus auch auf die Bedingungen des Lockdowns zuzuschneiden. Auch hier sollte eine Regelmäßigkeit angesprochen werden („Wie sieht derzeit deine Woche aus? Was machst du den Tag über?“), um anschließend das aktuelle Mobilitätsverhalten in mehrfacher Hinsicht anzusprechen, sowohl in Bezug auf noch vorhandene Mobilität („Hast du seit der Schulschließung das Haus verlassen? Das ist ja nicht verboten. Wenn ja, was hast du gemacht?“) als auch mit Blick auf die Aktivitäten, ohne das Haus zu verlassen („Du hast das Haus wahrscheinlich nicht so oft verlassen. Was hast du gemacht, was du vorher nicht gemacht hast?“).

Da wir in unserer Ausgangsfragestellung auch die sozialen Aspekte von Mobilität berücksichtigt hatten, ergänzten wir den Leitfaden um den Bereich „Individuelle Relevanz von Aktivitäten und Kontakten“, welcher neben den Aktivitäten auch die individuelle Bedeutsamkeit unterschiedlicher Personen in den Blick nimmt und dabei explizit auf die Bedeutsamkeit von Peer-Kontakten und die Auswirkung von deren Einschränkung zielt. Der Fragebereich zur Lebenssituation, insbesondere zu den Wohnbedingungen, basierte auf der Annahme, dass ein eigenes Zimmer oder Rückzugsmöglichkeiten und auch ein möglicher Aufenthalt im Freien in der Situation des Lockdowns den Alltag erleichtern. Studien aus der Zeit des Lockdowns sind inzwischen zu differenzierten Ergebnissen zu dieser Annahme gelangt (vgl. Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020, S. 22f.). Für die Freizeitgestaltung waren insbesondere für ältere Kinder und Jugendliche der Zugang und die Nutzbarkeit von digitalen Geräten und Angeboten wichtig: „Drei Viertel der Heranwachsenden nutzen häufiger Fernsehen, Streaming-Dienste oder YouTube, fast ebenso viele sind häufiger im Internet (72 %) und gut zwei Drittel spielen häufiger am Computer, Tablet oder Smartphone (68 %)“ (Langmeyer et al., 2020, S. 17f.). Ein eigenes Zimmer hatten im Lockdown etwa vier Fünftel der Heranwachsenden zur Verfügung. „Es kann spekuliert werden, dass besonders bei älteren Kindern ein höherer Anteil über ein eigenes Kinderzimmer verfügt. Einen eigenen Schreibtisch haben beispielsweise 90 Prozent aller 12-Jährigen und älteren Jugendlichen“ (Langmeyer et al., 2020, S. 9f.). Die Kollegiat*innen der Oberstufen-Kollegs gaben in der Untersuchung der Verlaufs- und Absolventenstudien am OS (VAmOS) ebenfalls zu 10 Prozent an, nicht über einen ruhigen Raum zum Arbeiten zu verfügen (vgl. den Beitrag von Stiller, Kuhnen & Lojewski, S. 7–43 in diesem Heft).

Die Möglichkeit, direkt am Wohnort oder in der Nähe einen Außenbereich (Garten/Park) nutzen zu können, hatten zwischen 62 und 73 Prozent der Heranwachsenden (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 10). Es gibt inzwischen deutliche Hinweise darauf, dass diese beiden Tatsachen („eigener Bereich“ in der Wohnung, nutzbare Außenflächen) zu einem besseren bzw. leichteren Aushalten der Kontaktbeschränkungen beigetragen haben dürften (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 22). Zum Abschluss befasst sich der Bereich „Neue Aktivitäten“ mit den individuellen Bewältigungsmechanismen. Welche Alternativen für bisherige Aktivitäten entwickelten die Jugendlichen? Wie viel Aufwand betrieben sie für die Bearbeitung welcher Einschränkungen? Hier können Hinweise auf Prioritätensetzungen, aber auch auf individuelle Ressourcen gefunden werden. Die Studien von Langmeyer et al. (2020) sowie Andresen et al. (2020a) haben aufgezeigt, dass bei Kindern und Jugendlichen (Altersspanne der Studienteilnehmer*innen 3 bis 30 Jahre über beide Studien zusammen) eine sehr starke Einschränkung der Kontakte zu Freund*innen stattfand sowie eine gravierende Verschiebung der Aktivitäten in den häuslichen Bereich vorgenommen wurde (Andresen et al., 2020a, S. 9f.; vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 12, 17).

Der Leitfaden wurde in einem Pretest mit der*dem ersten der fünf Befragten erprobt, und es wurden Rückmeldungen eingeholt, auf deren Basis kleine Änderungen vorgenommen wurden. Der Pretest ist aus diesem Grund nicht in die Analyse einbezogen worden.

Tabelle 1: Leitfaden

Bereich	Erzählimpuls	Ggf. Nachfragen	Themenspektrum
Vorstellung Interviewer*in, Vorstellung Projekt, Aufklärung Datenschutz			
Wunschvorstellung	Wenn es einen Tag lang kein Corona gäbe, was würdest du den ganzen Tag lang tun?	Wie würdest du dich bewegen (Verkehrsmittel)? Wen würdest du treffen? Wo würdest du hingehen?	Primär wahrgenommene Beschränkungen der Mobilität; Relevanz außerschulischer Kontakte und Aktivitäten
Mobilität vor Corona	Denk' an eine typische Woche, bevor das Corona-Virus kam. Wo bist du, außer in die Schule, hingefahren oder hingegangen?	Wie bist du dort hingekommen (Mobilitätsmittel)? Mit wem bist du dort hingefahren / -gegangen? Was hast du / habt ihr dort gemacht?	Typisches Mobilitäts- und Freizeitverhalten in Anlehnung an das Mobilitätstagebuch
Woche mit Corona	Wie sieht derzeit deine Woche aus? Was machst du den Tag über?	Welche Medien benutzt du? Wie hältst du Kontakt? Besuchst / Triffst du Andere?	Allgemeine Alltagsgestaltung; Hinführung zur aktuellen Situation; Schwerpunktsetzung in der Situation
Aktuelle Mobilität	Hast du seit der Schulschließung das Haus verlassen? Das ist ja nicht verboten. Wenn ja, was hast du gemacht?	Welche Mobilitätsmittel hast du benutzt? Mit wem warst du unterwegs? Wo warst du dann?	Welche Möglichkeiten werden wahrgenommen und genutzt? Informelle Bildungsmöglichkeiten ohne reale Mobilität
	Was hast du gemacht, was du vorher nicht gemacht hast?	Hast du neue Sachen im Internet ausprobiert? Mehr Bücher gelesen? Filme / Dokumentationen gesehen?	Welche neuen Quellen und Ressourcen wurden erschlossen?
Häusliche Situation	Wie wohnst du /ihr und wie viel Platz hast du / habt ihr?	Alleine, mit Familie, WG, ... Hast du ein eigenes Zimmer? Habt ihr einen Garten?	Platz im Haushalt relevant für Umgang mit Lockdown; unterschiedlicher Einsatz nötig, um Bedürfnisse zu befriedigen; unterschiedliche Notwendigkeit, (weitere) Kontakte zu suchen / pflegen
Relevanz Kontakte und Aktivitäten	Was aus deinem „normalen“ Alltag vermisst du am meisten?	Was davon machst / hast du jetzt in anderer Form? Wie? Wo?	Kreative Lösungen? Durch das Gespräch fallen den Jugendlichen ggf. noch andere Sachen ein, oder sie haben für sich etwas sortieren können.
Neue Möglichkeiten	Was macht Dir in der Corona-Zeit Spaß?	Hast du das vorher schon gemacht? Ist es eine neue Aktivität? Kann man es auch nach Corona weiterhin machen?	Eine umfassende Krise kann als Ursprung für neue Perspektiven und Ideen wirksam werden.

Quelle: eigene Entwicklung

3.2 Auswertung

An das veränderte, nun nicht mehr quantitative, Forschungsdesign angepasst, erfolgten qualitative Auswertungen der Interviews, die in mehreren Schritten und mit unterschiedlichen Zugängen vorgenommen wurden. So wurden unterschiedliche Aspekte der Lebenswelt der Befragten aufgegriffen und zudem noch die Chance genutzt, Aspekte in der Ausnahmesituation des Lockdowns aufzugreifen, die von den Forscher*innen auf der Basis des vorhandenen Vorwissens nicht antizipiert werden konnten. Im Folgenden werden die Auswertungsmethoden, das Vorgehen und die Analyseergebnisse dargestellt.

3.2.1 Methodisches Vorgehen

Grundsätzlich basiert das Vorgehen bei der Analyse der Daten auf der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Diese wurde in den 1960er-Jahren von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (1967) als wissenschaftliches Vorgehen entwickelt, das als Alternative zu und in Abgrenzung von einer vorherrschenden Priorisierung von quantitativen „hypothetiko-deduktiven“ Methoden zu verstehen ist (Mey & Mruck, 2011, S. 11). Die dieser und anderen qualitativen Methode(n) inhärente Sichtweise auf die Wirklichkeit ermöglicht es, Theorien aus dem Material und damit aus der Wirklichkeit heraus zu entwickeln. Dies ist insbesondere in Situationen und bei Fragestellungen relevant, in und bei denen kaum Daten und Erfahrungen hinsichtlich der Realität zur Verfügung stehen, denn

„in Zeiten gesellschaftlichen Wandels und von Globalisierung [reichen] quantitative Verfahren nicht [...], weil sie per Definition nur erfassen, was an prüfbarem theoretischem Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert“ (Mey & Mruck, 2011, S. 11).

Die Situation des flächendeckenden Lockdowns stellt zusätzlich zu den oben genannten Aspekten eine besondere Ausnahmesituation dar, in der eine Offenheit für evtl. erwartungswidrige Impulse aus dem Material und damit der Realität explizit erwünscht sein muss.

Die GTM zielt auf eine „regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie“ (Mey & Mruck, 2011, S. 11) und setzt dabei auf eine Wechselwirkung zwischen den analysierten Daten und einer sogenannten „theoretischen Sensibilität“ der Forschenden (Mey & Mruck, 2011, S. 15). Diese kann sich aus dem ohnehin schon vorhandenen Wissen und den Erfahrungen der Forschenden speisen, in anderen Methodenauslegungen aber auch eine Erweiterung durch entsprechende Litteraturrezeption beinhalten (vgl. Mey & Mruck, 2011, S. 31). Die aus diesen unterschiedlichen Vorgehensweisen entstandene Kontroverse (Mey & Mruck, 2011; für eine Zusammenfassung der Kontroverse vgl. Strübing, 2008) macht die Bedeutsamkeit dieses Aspekts für die Methode deutlich: Die grundlegende Ausrichtung der Methode fokussiert die Passung der entwickelten Theorien zu den Daten, und eine zu weitreichende theoretische Auseinandersetzung der Forschenden birgt das Risiko, dass die zu entwickelnde Theorie dahingehend forciert wird, mehr zum Vorwissen zu passen als zu den empirischen Daten. Ein rein induktives Vorgehen ist jedoch in den meisten Fällen nicht realisierbar, weil zumindest erfahrungsbezogenes, in den meisten Fällen auch theoretisches Vorwissen vorhanden ist. Um zu verhindern, „dass die Gewinnung neuer Einsichten aus dem empirischen Material dadurch eingeschränkt wird“ (Strübing, 2008, S. 58), bedarf es einer Reflexion und Kontrolle der Bedeutung des Vorwissens für den Forschungsprozess. Um dies zu gewährleisten, haben wir unsere theoretischen Vorannahmen zunächst expliziert und im konkreten Forschungsprozess immer wieder kommunikativ daraufhin hinterfragt, inwiefern sie unsere Kategorisierung beeinflussen. Wir haben darüber hinaus die multiprofessionelle Zusammensetzung des Forscher*innen-Teams dazu genutzt, eine Kontrollschleife der Profilbildung im Hinblick auf die einzelnen Fälle vorzunehmen, indem die beteiligten Lehrer anhand von anonymisierten Ko-

dierungen die Schlüssigkeit der Profile nachvollzogen haben. Damit konnten wir sicherstellen, dass die Profile dem empirischen Material entsprechen und nicht von Vorannahmen der beteiligten Wissenschaftlerinnen überformt wurden, ohne dass dabei die empirischen Rohdaten durch Lehrer*innen ausgewertet wurden, welche oft durch genaue Kenntnisse der Lebensumstände der befragten Schüler*innen auch bei pseudonymisierten Daten noch ungewollt Personenbezüge zu den Daten herstellen können.

Die konkrete Ausgestaltung des Forschungsprozesses im Rahmen der GTM folgt dem Grundgedanken einer zirkulären Forschung, die grundlegend auf dem Hermeneutischen Zirkel basiert. Vorwissen/Theorie wird immer wieder auf die Empirie bezogen, welche wiederum dazu genutzt wird, das eigene Vorwissen zu reflektieren und evtl. zu erweitern oder zu modifizieren (vgl. Breuer, 2009, S. 48). Dieser Prozess wird im Folgenden skizziert. Die Auswertung wurde mit dem Analysetool *Atlas.ti* vorgenommen. Dieses Tool dient der Verwaltung, Sortierung, Analyse und Interpretation von qualitativen Daten und bietet eine Vielzahl von Werkzeugen für die systematische Durchführung der analytischen Verfahren (vgl. Schütte, 2007). *Atlas.ti* wurde an der Technischen Universität Berlin im Rahmen eines interdisziplinären Projekts entwickelt. Im Rahmen dieses Projekts war die GTM die hauptsächlich angewandte Methode, so dass die methodologische Konzeption von *Atlas.ti* insbesondere von der GTM beeinflusst wurde (vgl. Mühlmeyer-Mentzel, 2011). Nachdem im Rahmen dieses Prozesses Aussagen ins Auge fielen, die nach dem Abgleich mit den theoretischen Vorannahmen und dem verwendeten Leitfaden bemerkenswert waren, haben wir diese Äußerungen, die sich auf einen gemeinsamen Aspekt der schulischen Lebenswelt der Befragten beziehen, weiterführend rekonstruktiv aufgegriffen und damit einen letzten Analyseschritt vorgenommen.

3.2.2 Analyse des Materials

Der Ablauf unseres Arbeitsprozesses folgte den Grundsritten einer qualitativen Datenanalyse. Zuerst erfolgte die Aufbereitung der Daten für eine computergestützte Analyse, und darauf aufbauend wurde eine Kodierung und anschließenden Strukturierung der Daten mit der Absicht, Systematiken und Zusammenhänge zu entdecken, vorgenommen (vgl. Friese, 2019). Zunächst wurden die Interviews von den Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Einrichtungen offen und textnah kodiert. Diese Kodierungen wurden dann zu Kategorien zusammengefasst. Da die Interviews anhand eines Leitfadens durchgeführt wurden, ist die Breite der Kodierungen dadurch thematisch begrenzt. Das Mobilitätsverhalten (a) vor und (b) während des Lockdowns, (c) die Relevanz von Kontakten, (d) die Lebenssituation und (e) neue Aktivitäten wurden hier zunächst entsprechend abgebildet. Diese Eingrenzung entspricht einer Bestimmung des Forschungsgegenstands auf der Basis des theoretischen Vorwissens, die aber noch keine Einschränkung im Hinblick auf das Finden erwartungswidriger Aspekte darstellt, wenn „keine auf den Fall bezogenen Vorannahmen gemacht werden, die diesen vorwegnehmen oder nur in dieser Hinsicht interpretieren“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 50).

In mehreren weiteren Analyseschritten, die im Wechsel zwischen den beteiligten Wissenschaftlerinnen vollzogen wurden, wurden anhand der durch die Fragestellung vorgegebenen Leitlinie die Kategorien immer weiter ausdifferenziert, aufeinander bezogen und ihr Verhältnis zueinander bestimmt. Im Hinblick auf die Frage nach der Mobilität vor der Corona-Pandemie entstand so zunächst ein Netzwerk von sich bedingenden bzw. ausschließenden Mobilitätsaspekten, welches einen Einblick in das komplexe Ursachengefüge für Handlungsweisen in der Realität gibt (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Profile der Befragten am OS

Interview 1

Mobilität:

Die Person besitzt einen Führerschein, aber „[...] momentan kein Auto. Ich bin noch zu jung. Und deswegen [...] bin ich auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen“.

Aktivitäten:

Vor Corona bestand der Alltag der Person in der Woche vorwiegend aus dem Schulbesuch, der verbunden ist mit einem langen Anfahrtsweg, den sie „ganz normal [...] mit Bus, Bahn, Zug“ bewältigte. Am Freitag hat die Person abends noch Musikunterricht; das Wochenende verbringt sie zumeist mit ihrer Familie. Die Nachmittage hat sie zumeist mit ihren Freund*innen verbracht, „in dem Jugendzentrum. Da wo wir uns immer treffen. (...) Wir haben so ein Stamm, äh, Jugendzentrum, wo wir uns immer treffen jeden Tag. Von Dienstag bis Freitag eigentlich.“

Während des Lockdowns fallen alle genannten Aktivitäten weg. Stattdessen betätigt die Person sich sportlich, geht im Park spazieren und, im Zuge der Lockerungen, auch mal ins Einkaufszentrum, wo man „aufpassen muss, dass nichts passiert“.

Die Person beschreibt mehrere Aktivitäten, die sie neu oder wieder angefangen hat: zeichnen, puzzeln und Briefe schreiben. Den Aufgaben aus der Schule „kann sie kaum hinterherkommen“.

Kontakte:

Den Kontakt zu Freund*innen hält die Person durch Videoanrufe, schriftliche Kommunikation über einen Messenger-Dienst und vor allem durch telefonischen Austausch. Sie vermisst das Treffen mit Freund*innen, thematisiert das Kontakthalten aber nicht weiter.

Zukunftsperspektive:

Die Person benennt nichts, was sie konkret nach dem Lockdown beibehalten will. Sie macht deutlich, dass sie nur versucht, die Zeit „rumzukriegen“. Dennoch hat sie offenbar ein paar „Lehren“ aus der Erfahrung gezogen und betont, „[...] auf jeden Fall, dass man froh sein sollte über das, was man hat. Also nicht schwarzsehen, sondern weiter machen. Egal was kommt“, und auch für die Schule nicht den Mut verlieren, sondern die Aufgaben angehen: „Und nicht den Kopf in den Sand zu stecken jetzt. Und ja. Das Beste draus machen würde ich sagen.“

Interview 2

Mobilität:

Die Person besitzt keinen Führerschein, ist aber dabei, einen zu machen. Sie benutzt das Fahrrad und auch den ÖPNV; die gelegentlichen Fahrten im Auto mit den Eltern begründet sie explizit mit einer höheren Flexibilität oder damit, dass „meine Eltern [mich] bringen [...], wenn es nicht anders geht“, weil es keine Alternative gibt, bestimmte Wege zu bewältigen.

Auch Alltagswege, wie z.B. zur Schule, in die Stadt oder zum Supermarkt, absolviert sie normalerweise mit dem Fahrrad oder dem ÖPNV.

Aktivitäten:

Vor Corona ist die Person neben dem Schulbesuch diversen Hobbys nachgegangen (Kampfsport, Musikunterricht, Fitnesstraining). Insgesamt war sie viel draußen und hatte viel Abwechslung, was ihr im Lockdown auch fehlt. Sie ist dabei offenbar auch spontan mit dem ÖPNV unterwegs gewesen, denn sie vermisst es, sich „einfach in den Bus zu setzen und irgendwo hinzufahren“.

Während des Lockdowns fallen fast alle genannten Aktivitäten weg. Der Musikunterricht wird online fortgesetzt, was die Person als „ein bisschen komisch“ beschreibt. Die

sportlichen Aktivitäten hat die Person mit mehrmaligem Joggen in der Woche zu kompensieren versucht („*dass ich halt so in den Tag reinkomme.*“). Darüber hinaus ist sie mit ihrer Mutter spazieren gegangen, und sie haben „*angefangen eine Terrasse zu bauen, weil wir [...] nichts anderes zu tun hatten*“. Nachdem die anfängliche Motivation, einen Tagesrhythmus zu gestalten und die schulischen Aufgaben gut zu bewältigen, nachgelassen hatte, hat die Person sehr viel YouTube geschaut, betont aber, dass sie dies oftmals in englischer Sprache getan habe, was zumindest einen lernbezogenen Nebeneffekt hat („*Also ich gucke viel Englisch, damit ich vielleicht auch irgendwas lerne, auch, weil es mir auch Spaß macht.*“). Sie hat bewusst angefangen, viel zu lesen, vor allem am Abend, und auch mehr auf ihrem Instrument gespielt. Abends habe sie etwas mit ihrer Familie gemacht. Neu hinzugekommen sei der theoretische Unterricht für den Führerschein, den die Person vor allem in der Hinsicht positiv wahrnimmt, dass er durch die terminliche Bindung den Tag mit strukturiert habe, und sie beschreibt: „*Hat mir dann auch Spaß gemacht, weil ich habe da auch noch ein paar Leute kennengelernt, und die ich mich dann auch so ein bisschen unterhalten habe*“.

Kontakte:

Die Kontaktpflege erfolgt bei dieser Person über Messenger-Dienste, Videokonferenztools, und sie hat eine Freundin auch regelmäßig, unter Beachtung des Abstands, getroffen. Dabei beschreibt sie eine intensive Pflege der Freundschaft durch wechselseitige, selbstgemachte Geschenke. Insbesondere direkt miteinander zu reden, beschreibt sie als „*schön*“. Andere Freunde hat sie nicht persönlich getroffen, „*weil die halt auch nicht in der Nähe wohnen*“. Die Person beschreibt eine bewusste Selbsteinschränkung hinsichtlich der Kontakte, um die im Haus lebende Großmutter und den mit älteren Menschen arbeitenden Vater zu schützen.

Die Person beschreibt in ihren Wünschen, dass sie gerne ihre Freunde persönlich treffen würde, „*ohne Abstand halten zu müssen*“.

Sie nimmt bei der Beschreibung der Kontaktpflege eine Unterscheidung vor zwischen „*Freund*innen*“ und „*Leuten, mit denen ich etwas zu tun habe*“, vor. Später wird deutlich, dass nicht nur der konkrete freundschaftliche Austausch z.B. in der Schule vermisst wird, sondern auch die zufälligen Kontakte mit Personen. Daher hat auch der Theorieunterricht in der Fahrschule für diese Person einen so positiven Effekt.

Zukunftsperspektive:

Für die Zukunft möchte die Person das Lesen beibehalten. Sie fände es auch gut, das häufige Spielen ihres Instruments beizubehalten; es fehlt ihr aber schon länger die Motivation dazu. Sie beschreibt, dass sie den Lockdown anfangs als entschleunigend empfunden habe, „*aber jetzt wird es langweilig. Und (.) ja, so ein Stück Normalität wäre eigentlich schon wieder toll.*“

Interview 3

Mobilität:

Die Person besitzt keinen Führerschein. Sie sieht „*gerade jetzt keine Notwendigkeit*“ und sagt zudem, sie „*habe auch kein Auto [...] und [...] sehe, dass [sie] dann ein bisschen aus der Übung komme, wenn [sie] nicht so direkt nach der Prüfung so ein bisschen fahren*“ könne.

Die Person benutzt das Fahrrad, den ÖPNV und geht auch zu Fuß; das Auto wird nicht erwähnt.

Insbesondere in dem Kontext, abends ausgehen zu wollen, beschreibt die Person das Szenario, sich vor dem Feiern bei Freund*innen zu treffen, und „*wir würden Alkohol trinken und dann kann ich nicht mit dem Fahrrad fahren*“. Dann würden die Wege zu Fuß oder mit dem ÖPNV bewältigt, wobei die mögliche Unzuverlässigkeit und die Kosten für sie eher gegen den ÖPNV sprechen.

Aktivitäten:

In der Zeit vor der Pandemie übte die Person neben dem Schulunterricht noch verschiedene Aktivitäten aus: Musikunterricht, Klettern, Blutplasma-Spenden. An den Wochenenden fand entweder nichts Besonderes statt, oder die Person machte etwas mit Freund*innen. Die oben beschriebene Sehnsucht nach einer Gelegenheit, feiern zu gehen, wird von der Person selbst damit gerahmt, dass sie dahingehend nicht „*besonders krass*“ sei, sie feiern aber „*schon cool*“ finde.

Darüber hinaus beschreibt die Person, dass sie regelmäßig Sport betrieben habe, so dass sie z.B. beim Joggen den meisten anderen Leuten zu schnell sei.

Das Plasma-Spenden und der Sport fanden im Lockdown weiterhin statt, letzteres täglich, ebenso wie das Musizieren. Das diene auch dem Ziel, den Alltag zu strukturieren. Insgesamt wurden die Aktivitäten aber deutlich reduziert, weil man „*aufpassen muss*“. Es gab aber einen gemeinsamen Mountainbike-Ausflug mit Freund*innen, und die Person hat regelmäßig online mit Freunden PC- oder Konsolenspiele gespielt. Das Lernen für die Schule hat die Person als nicht besonders herausfordernd eingeschätzt.

Kontakte:

Der Kontakt zu anderen wurde von der Person über telefonische Gespräche mit wenigen Personen gepflegt; guter Kontakt bestand hingegen zu den Freund*innen, mit denen online „*gezockt*“ und dabei auch geredet wurde. Hinzu kamen Videokonferenzen mit ausgewählten Freund*innen. Der schriftliche Kontakt scheint für die Person weniger selbstverständlich zu sein, da sie beschreibt, dass man mit manchen Personen eben schreiben „*muss*“. Insgesamt waren auch die Kontakte aus Vorsicht stark reduziert. Die Person beschreibt, dass sie im Rahmen des Lockdowns erkannt habe, welche Freunde ihr wichtig seien, weil sie die anderen eher vernachlässigt habe. Sie hebt aber auch hervor, dass die Bedeutsamkeit der Schule insbesondere darin liege, dass dort auch Leute getroffen werden können, die ihr nicht so nah seien, so dass mehr Abwechslung entstehe und man „*nicht immer in derselben Blase*“ sei.

Zukunftsperspektive:

Als konkrete Handlung nimmt die Person mit, das tägliche Musizieren beibehalten zu wollen. Darüber hinaus beschreibt sie, dass sie ein Bewusstsein für und einen gewissen Respekt vor ansteckende(n) Erkrankungen behalten werde und dass die präventiven Maßnahmen, wie Händewaschen o.ä., auch weiterhin präsent sein werden. Zudem ist ihr der Wert der Kontaktmöglichkeiten bewusst geworden sowie die Freiheit, draußen sein zu können. Die Erkenntnis, „*welche Leute einem wichtiger sind, und welche Leute einem (.) dann nicht so wichtig sind*“, ist ebenso zukunftsrelevant.

Interview 4*Mobilität:*

Die Person besitzt einen Führerschein und hat offenbar auch ein Auto zur Verfügung. Sie macht viele Angaben zur Autonutzung. Bevor sie einen Führerschein besaß, hat sie vor allem die Bahn häufiger benutzt. Sie begründet die Nutzung des Autos mit einer größeren Flexibilität und der Wohnlage, besonders, wenn sie bei ihren Eltern zu Besuch ist, wo sie „*zwangsläufig relativ viel mit dem Auto auch unterwegs ist [...], weil wir, ähm, auf dem Land wohnen*“.

Wie sie z.B. den Schulweg realisiert hat, wird nicht benannt. Da sie sehr nah an der Schule wohnt, kann hier angenommen werden, dass sie dazu ein anderes Mobilitätsmittel verwendet hat. Sie berichtet auch von Reiseplänen, die teilweise mit dem Auto, teilweise mit der Bahn realisiert werden sollen („*mit dem Auto und [...] Zug wieder nach Hause*“).

Aktivitäten:

Die Person beschreibt, dass sie vor dem Lockdown deutlich mehr unterwegs war, auch in der Stadt, zum Bouldern o.ä. Nach der Schule hat sie sich *„noch mit zwei, drei Leuten [...] was zu essen geholt [...] an der Uni. Und haben noch ein bisschen Zeit zusammen verbracht“*.

Im Hinblick auf die Situation im Lockdown beschreibt sie, dass die Veränderung zum Distanzunterricht für sie sogar eher positiv gewesen sei, weil sie das selbstständige Lernen besser finde. Im Freizeitbereich beschreibt sie mehrfach, dass sie lieber im *„geschützten Rahmen“* bleibe, den öffentlichen Raum und auch soziale Kontakte relativ stark vermeide. Auch hinsichtlich des ÖPNV beschreibt die Person, dass sie es *„ein bisschen unangenehm [findet] auch Bahn zu fahren“*, hinsichtlich der möglichen Enge. Als neue Aktivität beschreibt sie Federball.

Kontakte:

Die Kontaktpflege auf Distanz erfolgt über verschiedene Videoplattformen, schriftlich (also evtl. Messenger oder E-Mail) oder über das Telefon. Hierbei beobachtet sie, dass bestimmte Kontakte besonders intensiv sind, weil sie *„sich nicht wirklich verhindern lassen, die sind immer noch auf jeden Fall da“*. Eine bewusste, zielgerichtete Kontaktpflege wird nicht beschrieben. Die Schule, die ja für diese Person nicht so bedeutsam für das Lernen ist, wird im Hinblick auf die Kontaktpflege dagegen als sehr wichtig beschrieben.

Zukunftsperspektive:

Das selbstständige Lernen möchte die Person besonders gerne beibehalten; die Schule benötigt sie aber für die Kontaktpflege.

Die Profile zeigen deutlich die große Spannweite der Ausprägungen hinsichtlich der unterschiedlichen Themenbereiche. Aus den Kontrasten, aber auch den Ähnlichkeiten der Ausprägungen zwischen den verschiedenen Personen wurden folgende theoretische Ideen generiert:

Der Umgang mit den weitreichenden Folgen des Lockdowns hinsichtlich der möglichen Aktivitäten ist stark von individuellen Interessen und Prioritätensetzungen geprägt. Alle Interviewten verdeutlichen, dass viele Aktivitäten eingeschränkt waren. Die Suche nach einem Ersatz oder einer alternativen Möglichkeit, musikalische oder sportliche Aktivitäten dennoch zu realisieren, stellt einen hohen Aufwand dar. Es bedarf also einer größeren Motivation als vor der Lockdown-Situation. Dies könnte darauf hindeuten, dass die unternommenen Anstrengungen der Einzelnen, Aktivitäten trotz der veränderten Bedingungen beizubehalten, unterschiedlich groß waren; während für die eine Person die tägliche sportliche Betätigung zum strukturierenden Element wird, geben andere das regelmäßige eigenständige Musizieren nach einer Zeit wieder auf und suchen stattdessen nach einer Möglichkeit, den Unterricht auch ohne Kontakt wieder aufzunehmen, z.B. über Zoom.

Ein wiederkehrendes Thema in den Interviews ist die fehlende Alltagsstruktur im Lockdown. Die nicht mehr vorhandene äußere Struktur stellt eine wirkmächtige Veränderung dar und macht unterschiedliche Maßnahmen zur Bearbeitung notwendig. Die Interviewten gestalten entweder bewusst strukturierende Maßnahmen (Sport, abendliche Zeit mit der Familie) oder bewerten von außen hinzukommende Elemente als positiv, auch, weil sie den Alltag strukturieren, wie es bei der*dem Fahr*schüler*in der Fall ist.

Im Hinblick auf die Kontakte zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen bei der zugemessenen Bedeutsamkeit und entsprechenden Bestrebungen, Kontakte aufrechtzuerhalten und zu pflegen. In der Situation der fast vollständigen Einschränkung von Kontakten zu Freund*innen und Gleichaltrigen werden individuelle Strukturen der Kontaktpflege sichtbar und teilweise auch bewusst. Alle Befragten finden alternative Wege, die Kontakte zu pflegen. Telefon, Messenger-Dienst und Videotelefonie spielen

hier die größte Rolle. Diese werden aber offenbar als unterschiedlich wichtig oder selbstverständlich betrachtet. Am prägnantesten fällt hier die Formulierung ins Auge, „*mit manchen muss man schreiben*“, welche verdeutlicht, dass mündliche Kommunikation deutlich bevorzugt wird. Es zeigt sich, dass diese Situation einerseits zu einer Selektion im Freundeskreis führt, weil nur bestimmte Kontakte gepflegt werden bzw. weil die eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten die Priorisierung weniger Kontakte notwendig machen. Andererseits ist hier ein wiederkehrendes Motiv bemerkenswert: Die zufälligen Kontakte in der Schule stellen einen wichtigen Aspekt des sozialen Lebens dar, der erst erkannt wird, als er nicht mehr zur Verfügung steht. Hierbei geht es insbesondere auch darum, einen Austausch, auch thematisch, jenseits der eigenen Freundesgruppe zu haben, aber auch ohne Aufwand und ohne Verpflichtungen in Kontakt mit anderen Menschen zu sein. Dieser Aspekt stellt eine besonders bemerkenswerte Beobachtung für die Forschungsgruppe dar. Daher werden nach der Einordnung der mobilitätsbezogenen Befunde in die aktuellen Forschungsbefunde die entsprechenden Textpassagen noch einmal explizit in den Blick genommen.

3.2.3 Einordnung der Befunde zur Mobilität in die aktuelle Forschungslage

Ein Fokus unserer Untersuchung wurde auf die veränderte Mobilität und ihre Folgen in der Zeit der Kontaktbeschränkungen gelegt. Im letzten Jahr wurde eine Vielzahl an Studien durchgeführt und publiziert, die diesen Themenkomplex – die (veränderte) Mobilität in Zeiten von Corona – aufgreifen. Im Folgenden ordnen wir die Ergebnisse unserer Untersuchung in die Befundlage größerer Studien ein. Allen hier rezipierten Studien ist der Untersuchungsgegenstand „Mobilität während der Corona-Pandemie“ gemein.

In unserer hier vorliegenden Studie finden wir Hinweise darauf, dass die Befragten diejenigen Aktivitäten während der Zeit der Kontaktbeschränkungen drastisch eingeschränkt haben, die mit dem Treffen von fremden Personen einhergehen. Insbesondere wird der Verzicht auf Nutzung des ÖPNV hervorgehoben. Ein ähnlicher Befund geht aus der Studie des DLR (2021) hervor. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Befragten weniger oft einkaufen gegangen sind, um das Ansteckungsrisiko dort zu minimieren. Für den Weg dorthin nutzten die Befragten auch häufiger als „vor Corona“ das Fahrrad oder das Auto oder gingen zu Fuß. Das subjektive Gefühl der (möglichen) Enge bei ÖPNV-Nutzung und die daraus – wenn möglich – resultierende Weniger- oder Nichtmehr-Nutzung spiegeln sich in dieser Untersuchung wider (vgl. DLR, 2021, S. 1). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die ADAC-Studie „Corona und Mobilität: Mehr Homeoffice, weniger Berufsverkehr“ (2021). Die Befragten gaben dort zu 53 Prozent an, aus Angst vor Ansteckung in öffentlichen Verkehrsmitteln weitgehend auf deren Nutzung zu verzichten (vgl. ADAC, 2021). Den Wegfall von mindestens einem sonst üblichen Weg in Bezug auf Arbeit/Schule oder Freizeit bestätigten 98 Prozent der Befragten in der Studie „Wie verändert Corona unsere Mobilität langfristig?“ (vgl. TU Dresden, 2021).

Die von uns befragten Jugendlichen gaben an, neue Aktivitäten wie Joggen oder Musizieren aufgenommen zu haben, die weitgehend tagsüber stattfanden. Abendliches Feiern mit Gleichaltrigen entfiel zu der Zeit, wenngleich eine Sehnsucht danach ausgedrückt wurde. In der infas-Studie „Alles anders oder nicht?“ (infas, 2020), in der per Tracking-App die Bewegungsmuster und -zeiten untersucht wurden, zeigte sich ebenfalls, dass ab 20 Uhr abends eine weitere deutliche Abnahme der Mobilitätsaktivitäten zu sehen war (vgl. infas, 2020, S. 14).

Die von uns befragten Jugendlichen sind in einer Altersstufe, in der der Erwerb des (PKW-)Führerscheins möglich ist. Ein Teil der von uns Interviewten besitzt den Führerschein bereits. Diese Jugendlichen argumentieren für den Erwerb des Führerscheins und die Autonutzung mit einer höheren Flexibilität gegenüber dem ÖPNV bzw. dem mangelnden Angebot von ÖPNV-Verbindungen in ländlichen Gebieten. Diese Argumentation findet sich auch im Bericht der jährlichen Studie „ADAC Monitor“ (2020), nach der

von den Befragten die Zuverlässigkeit der Zielerreichung als wichtigster Grund für die Nutzung von PKWs genannt wurde (vgl. ADAC, 2020, S. 14). Auch in einer weiteren infas-Erhebung per Tracking-App (Zehl & Weber, 2020) wird eine mögliche langfristige Abwanderung von ÖPNV-Nutzer*innen zum PKW hin aus Gründen der größeren Zuverlässigkeit berichtet (vgl. Zehl & Weber, 2020, S. 19). Ein*e befragte*r Teilnehmer*in gibt an, keinen Führerschein zu haben und insbesondere vor dem Hintergrund der mangelnden Übungsmöglichkeiten zurzeit keine Notwendigkeit für den Führerscheinwerb zu sehen. Diese Person greift größtenteils darauf zurück, Wege mit dem Fahrrad, zu Fuß oder mit dem ÖPNV zu bewältigen, wobei auch in diesem Fall dem ÖPNV die geringste Zuverlässigkeit attestiert wird.

3.2.4 Zufällige Kontakte zu Gleichaltrigen als Aspekt der Schule als sozialem Ort

Neben den Erkenntnissen über das Verhalten und die Erfahrungen der Jugendlichen hinsichtlich der Mobilität unter den Bedingungen im Lockdown, auch im Vergleich zu der Zeit davor, zeigte sich eine Fokussierung von bestimmten Kontakten in der Schule, auf die wir expliziter eingehen wollen. Zu diesem Zweck haben wir die entsprechenden Zitate aus drei der vier analysierten Interviews einer genaueren Analyse unterzogen. Angelehnt an die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet, 2009) wurden die Passagen rekonstruktiv betrachtet und insbesondere bestimmte Begriffe in den Blick genommen.³ Hier zeigt sich, dass neben der Kontaktpflege mit Freund*innen im Hinblick auf die Schule auch eine bestimmte Gruppe von Menschen vermisst wird, zu denen der Kontakt kaum hergestellt werden kann: die „Leute“, also jene Personen, die nicht zum Freundeskreis der Jugendlichen zählen und bei denen ein spezifischer Bestandteil des Kontakts ist, dass er eben nicht sympathiegeleitet und evtl. nicht wechselseitig ist und dementsprechend kaum bewusst generiert bzw. gepflegt werden kann.

Im zweiten Interview wird dies nur kurz angerissen, aber immerhin als erste Antwort auf die Frage danach genannt, was am meisten vermisst wird:

I: *Ähm (.), wenn du jetzt nochmal ähm (.) an diese ganze Corona-Zeit denkst: Was vermisst du am meisten?* #00:11:17-0#

B: *(6) Ich glaube, (.) Leute sehen in der Sch/ Schule. (.)* (Interview 2, #00:11:08-5#)

Die Person muss hier auf eine Setzung der*des Befragenden reagieren, dass etwas vermisst wird, und soll dabei die extremste Ausprägung benennen. Nach längerem Zögern, welches entweder auf ein erstes Nachdenken oder auf eine Unsicherheit hinsichtlich der möglichen Offenheit gegenüber der*dem Befragenden hinweist, benennt die Person eine minimalste Form des Kontakts; „sehen“ beinhaltet weder Kommunikation noch Nähe, die Funktion des Kontakts scheint also unwichtig. Bemerkenswert ist zudem der Ausdruck „Leute“, der eine ganz allgemeine Gruppe von Menschen einschließt, die eben nicht explizit Freund*innen, ja nicht einmal Kolleg*innen oder Mitschüler*innen sind. Auch in Interview 4 wird dies so beschrieben, dass nicht eindeutig klar ist, was mit „meine sozialen Kontakte“ genau gemeint ist:

I: *Ähm, und wenn du jetzt trotzdem mal überlegst, was dir so am meisten fehlt seit es eben diese Pandemie jetzt hier auch gibt? Was meinst du? // (unv.)* #00:08:22-4#

B: *Mhm (bejahend) // (.) Mhm (fragend) Schule in der Hinsicht, dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall. Das hat mir auch bis zum ersten Schultag, äh, vor ein paar Wochen ist mir das super aufgefallen. Dass ich, ähm, halt vormittags war dann normal Schule. Und dann waren wir / Danach war ich noch mit zwei, drei Leuten. Haben wir uns noch was zu essen geholt. Und, ähm, an der Uni. Und haben noch ein bisschen Zeit zusammen verbracht.* #00:08:53-4#

³ Wir danken unserer Kollegin Lynn Keyser aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für die wertvollen Impulse bei der rekonstruktiven Betrachtung der Interviewpassagen.

I: *Mhm (bejahend) #00:08:53-1#*

B: *Und das fehlt mir auf jeden Fall, ähm, extremst, dass ich halt dieses Ausmaß an sozialen Kontakten genau nicht habe. (Interview 4, #00:08:12-4#)*

Hier wird einerseits eine Selbstverständlichkeit von Kontakten durch das passiv wirkende Verb („*habe*“) fokussiert, die eben den Aufwand, der für die Kontaktpflege ohne Schule benötigt wird, reduziert. Zudem wird hier der gemeinsame Schulbesuch als Ausgangspunkt von gemeinsamen Aktivitäten, möglicherweise nicht nur mit engen Freund*innen, angesprochen. In der Ergänzung am Ende wird aber auch die Quantität sozialer Kontakte („*dieses Ausmaß*“) einbezogen, die darauf verweist, dass der kleine Kreis der engen, bewusst gepflegten Freundschaften und evtl. auch inhaltlich für die Schule relevanten Mitschüler*innen-Kontakte aber nur einen Teil der bedeutsamen Schulumwelt ausmacht.

In Interview 3 wird dies nun ganz explizit und deutlich ausgesprochen:

I: *Was vermisst du denn so am meisten aus der Zeit bevor Corona kam?*

B: *(...) Hm (überlegend) also ich glaube schon, dass (lacht) für mich Schule was sehr Wichtiges ist. Also nicht unbedingt, um was zu lernen, das mach ich ja im Prinzip trotzdem, also auch, das ist schön aber, ähm, äh, auch die Leute da zu sehen. Also nicht nur die Leute, mit denen man jetzt immer noch Kontakt hat, sondern auch andere Leute zu sehen und einfach Kontakt zu haben, äh, (...) in den (unv.) auch mit Leuten (unv.) eigentlich finde ich sehr schön, ähm, und bringt dann, ne, ne Abwechslung rein und nicht immer nur in derselben Blase. (Interview 3, #00:09:52-0#)*

Auch hier wird die Unkompliziertheit des Kontakts („*einfach*“) hervorgehoben. Der Ausdruck „*eigentlich*“ verweist dabei darauf, dass diese Kontakte zusätzlich zu den Personen, zu denen bewusst Kontakt gehalten wird, erwünscht ist.

Der Mehrwert der Kontakte in der Schule, die auf keiner freundschaftlichen Verbindung basieren, liegt gerade auch darin, dass es kein inhaltliches oder emotional verbindendes Element gibt und sie so eine Erweiterung des eigenen Horizonts darstellen, also „*nicht immer nur in derselben Blase*“ zu verbleiben. Dies verstärkt die Bedeutsamkeit der Schule als Ort der Sozialisation durch den selbstverständlichen Kontakt zu Menschen, die andere Impulse für die Entwicklung des Subjekts geben können.

Die Bedeutsamkeit dieses Aspekts der Schule als sozialem Ort war von uns auf der Basis unseres Vor- und Alltagswissens nicht antizipiert worden. Auch in verschiedenen Studien zur Situation der Schüler*innen in der Corona-Pandemie finden sich vielfach Fokussierungen auf die lern- und leistungsbezogenen Folgen für die Schüler*innen (vgl. den Beitrag von Stiller et al., S. 7–43 in diesem Heft), und selbst in Studien, die sich gezielt und bewusst auf andere Bereiche des Lebens der Jugendlichen in der Pandemie fokussieren, wie die JuCo-Studien (Andresen et al., 2020a, 2020b), werden diese Formen des Kontakts nicht sichtbar. Dabei spielen sie offenbar für die befragten Jugendlichen spätestens dann eine Rolle, wenn sie nicht mehr zur Verfügung stehen. Theoretische Anknüpfungspunkte könnten hier zunächst Theorien zu Peer-Beziehungen sein. In den Grundannahmen dieser Theorien geht es oftmals um die Wirkung von „soziale(n) Beziehungen zu Gleichaltrigen[, die] eine entscheidende Bedeutung, nicht nur hinsichtlich der Freizeitgestaltung, sondern darüber hinaus auch bezogen auf die (kulturelle) Lebensführung und soziale Orientierung“ (Harring, Böhm-Kasper, Rohlf's & Palentien, 2010, S. 9) haben, und so „unterstützen sich [Peers] [...] bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgabe“ (Reinders, 2015, S. 402). Allerdings ist die in den Theorien zumeist fokussierte Form der sozialen Beziehung eine freundschaftliche, also auf der Basis eines gemeinsamen Interesses oder auf Sympathie beruhend, in der Austausch und neue emotionale Bindungen bedeutsam werden und neue Formen der Problemlösung entwickelt werden können (vgl. Harring et al., 2010, S. 12f.). Oder es wird eine cliquenbezogene Sozialform in den Blick genommen, also eine ganze Gruppe von Jugendlichen, die sich

in einer Freizeit mehr oder weniger organisiert trifft und in der die Abgrenzung gegenüber der Welt der Erwachsenen eine wichtige Rolle spielt, ebenso die Einübung von Konfliktbewältigung und die Erprobung von Lebensstilen etc. (vgl. Harring et al., 2010, S. 10f.). Auch wenn beide Formen der Beziehungen zu Gleichaltrigen massiv vom Lockdown betroffen gewesen sind (vgl. Andresen et al., 2020b, S. 16), geht diese theoretische Perspektive an dem von uns beobachteten Phänomen vorbei. Denn gerade die Unverbindlichkeit, die Unterschiedlichkeit und die Offenheit dieser Kontakte zu den „Leuten“, die eben nicht auf einem Netzwerk von Beziehungen basieren und eben nicht eine wiederkehrende Kommunikation und Anwesenheit voraussetzen (vgl. Scherr, 2010, S. 75), sind in der Situation des Lockdowns nicht verfügbar und kaum herzustellen. Welche Rolle sie für die Sozialisation der Jugendlichen spielen, lässt sich allein mit Theorien zu Peer-Kontakten daher nicht herausarbeiten, weil es sich per Definition eher um „Gleichaltrige“ handelt (vgl. Reinders, 2015, S. 396).

Die subjektive Bedeutsamkeit, die diese Kontakte innerhalb der Schule für die Befragten unserer Studien haben, kann aber ein Hinweis auf die Schule als Sozialraum sein, besonders wenn sie nicht nur Gleichaltrige, sondern auch andere „Leute“ in der Schule einbeziehen (Lehrkräfte, andere Mitarbeiter*innen, Sozialarbeiter*innen etc.). Die Forschung zur Schule als Sozialisationskontext hat in den vergangenen Jahrzehnten vielfältige Aspekte und Themen mit unterschiedlichsten Methoden in den Blick genommen (für einen Überblick vgl. Horstkemper & Tillmann, 2015). Dabei spielen auch Ungleichheitsdimensionen, unterschiedliche Zugangsbedingungen und biografische Entwicklungen eine Rolle.

Auseinandersetzungen mit Fragen des Schulklimas, als einem subjektiv wahrnehmbaren Ausdruck der kommunikativen Umsetzung institutioneller und organisatorischer Strukturen, welche sich z.B. in den Schüler*in-Schüler*in-Verhältnissen oder Schüler*in-Schüler*in-Interessen zeigen, können einen Einblick in die Erfahrungen der Schüler*innen in diesem Miteinander geben (vgl. Kuhnert & Palowski, 2018, S. 46), beziehen sich aber stärker auf die wahrgenommene Qualität dieser Kontakte, nicht auf ihre Bedeutsamkeit für den Sozialisationsprozess. Der Begriff der Schulkultur ist wiederum stärker auf die Sinnordnungen der gesamten Schule bezogen (vgl. Helsper, 2008, S. 66f.), sodass sich diese Kultur zwar vermutlich in den Kontakten zwischen Gleichaltrigen in der Schule niederschlägt, diese aber in diesem Forschungskontext keine große Bedeutung erlangen.

Es sind also weitere Klärungen nötig, welcher theoretische Blickwinkel dieses Phänomen der Bedeutsamkeit der „Leute“ in der Schule für die Jugendlichen angemessen aufgreifen und bearbeiten könnte, der insbesondere auf diejenigen Aspekte der Schule verweist, die nicht lern- und leistungsbezogen sind, sondern die Schule als sozialen Lebensraum in den Blick nehmen.

3.2.5 Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse

Die durch die Pandemiesituation notwendig gewordene Modifikation des Vorgehens soll im Folgenden auf der Basis der Analysen reflexiv betrachtet werden. Hierbei werden folgende Aspekte in den Blick genommen:

- (a) Die ursprüngliche grundlegende Fragestellung nach dem Zusammenhang von Mobilität, Lerngelegenheiten und Ungleichheit;
- (b) die Ausgangsfrage und Forschungsgrundlage nach dem „Was tun sie eigentlich?“;
- (c) die Angemessenheit des Forschungsvorgehens für die besondere Situation in der Pandemie.

Aus den durchgeführten Analysen lässt sich im Hinblick auf die ursprüngliche Fragestellung keine begründete Schlussfolgerung ziehen. Das liegt vorwiegend daran, dass wichtige Aspekte der Fragestellung in der Pandemiesituation komplett oder zum großen

Teil weggefallen sind (Mobilität, Lerngelegenheiten). Zudem lässt unsere Stichprobe keine Rückschlüsse auf vorhandene Ungleichheiten der Befragten zu. Vielmehr zeigt sich, dass offenbar alle Interviewpartner*innen über die von uns in der Pandemie als hilfreich angenommenen – und in späteren Studien nachgewiesenen (Andresen et al., 2020b; vgl. Langmeyer et al., 2020) – sozioökonomischen Ausstattungsmerkmale (eigenes Zimmer, Gartenzugang o.ä.) verfügen. Auch die beschriebenen Aktivitäten vor der Pandemie geben Hinweise darauf, dass die Befragten in relativ guten Ausgangslagen leben (Musikunterricht) und die Stichprobe dabei, wie schon auf Grund ihrer Generierung angenommen, homogen ist. Dennoch könnte insbesondere der von uns beobachtete höhere Aufwand für die Strukturierung des Alltags in der Freizeit und auch im (schulischen) Alltag bei unterschiedlichen Lebenslagen und Ressourcenausstattungen zu starken Effekten bei den Auswirkungen der Pandemie führen.

Der grundlegenden Frage nach dem „Was tun sie eigentlich?“ konnten wir in der realisierten Studie weiterhin nachgehen. Die Profile machen die individuellen Ausprägungen der Befragten deutlich sichtbar, und auch hinsichtlich der Mobilität vor der Pandemie lässt sich die Realität nachzeichnen. Die strukturierte Darstellung unter Berücksichtigung von Begründungszusammenhängen und Abhängigkeiten zwischen den Ausprägungen (s. Abb. 1) ermöglicht darüber hinaus eine allgemeinere Betrachtung der Mobilität.

Die Modifikation des Vorgehens hatte auch zum Ziel, in einer Situation angemessen zu agieren, die so unbekannt ist, dass weder wissenschaftliches noch alltagspraktisches Vorwissen vorhanden sind. In unseren Analysen konnte so die Realität der Befragten umfänglich einfließen, und es konnten unerwartete Schwerpunktsetzungen der Befragten berücksichtigt werden. Abschließend lässt sich also sagen, dass die modifizierte Vorgehensweise zwar nicht ermöglichen konnte, die ursprüngliche Fragestellung so zu bearbeiten, dass dahingehend begründete Schlussfolgerungen abgeleitet werden können; die grundlegende Prämisse, die Aktivitäten und die Realität der Befragten abzubilden, konnte aber erfolgreich umgesetzt werden. Auf dieser Basis werden im Folgenden begründete Schlussfolgerungen für die schulische Praxis gezogen.

4 Schlussfolgerungen und Interpretationen aus den Erkenntnissen

In der Betrachtung und Analyse der Realität der befragten Jugendlichen zeigen sich einige Aspekte im Hinblick auf die Situation in der Pandemie und die Rolle der Schule darin, die besonders bemerkenswert sind und zukunftsweisend für weiteres Handeln im schulischen Kontext sein sollten.

Neben der inzwischen in verschiedenen Untersuchungen festgestellten Relevanz der Schule für die Strukturierung des Alltags und des Lernens fallen hier besonders die Bedeutung und die individuelle Pflege von Beziehungen ins Auge, bei denen sich in den Interviews und Profilen zwischen den Befragten bemerkenswerte Unterschiede zeigten. Insgesamt wird aber deutlich, dass neben der mehr oder weniger bewussten und unterschiedlich intensiven Pflege der direkten freundschaftlichen Beziehungen auch die eher zufälligen Kontakte in der Schule als relevant wahrgenommen werden, wenn sie, wie in dieser Situation, wegfallen. Der nicht bewusst gewählte, also gewissermaßen zufällige Austausch mit anderen Menschen (Jugendlichen, Lehrpersonen, anderen Erwachsene) in der Schule wird als wichtiger Bestandteil des Sozialraums der Schüler*innen beschrieben.

Auf der Basis dieser Beobachtungen möchten wir einen Aspekt der Schule als besonders bedeutsam hervorheben: Schule ist hier nicht nur ein Bildungsort im Sinne der Ausbildung und Vermittlung von Kompetenzen und Wissen, der Anleitung und Überprüfung, sondern ein Ort des In-Kontakt-Tretens und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, Lehrer*innen wie Gleichaltrigen, vertrauten, sympathischen und auch eher

fremden Personen. Das verweist darauf, dass die nach den Öffnungen der letzten Monate besonders in den Vordergrund gerückten Aspekte der Schule – Leistungsüberprüfung, „Nachhilfe“ etc. – möglicherweise deutlich zu kurz greifen und einer der wichtigsten Aufgaben der Schule nicht angemessen gerecht werden. Diese Erkenntnis ist mitnichten innovativ oder gar neu. Verschiedene Untersuchungen der letzten Jahrzehnte setzen sich intensiv und kritisch mit den negativen Folgen von der Fokussierung auf den Output und die schulische Leistung auseinander, die dazu führen, dass die anderen wertvollen Beiträge der Schule zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht mehr im Blickfeld sind oder zumindest in den Hintergrund rücken.

Wenn wir also in diesem Projekt nicht die Frage danach beantworten konnten, wie außerschulische Lernorte im Zusammenhang mit Ungleichheiten, auch in der Schule, wirken können, so verweisen unsere Ergebnisse aus dieser sehr wirklichkeitsnahen Perspektive recht eindeutig darauf, dass die Schule sehr viel mehr ist als eine Ausbildungsstätte und dass sie den Jugendlichen (und Kindern) nicht gerecht wird, wenn sie sich ausschließlich auf leistungsbezogene Aufgaben ausrichtet.

Literatur und Internetquellen

- ADAC (Allgemeiner Deutscher Automobil-Club). (2020). *ADAC Monitor – Mobil in der Stadt. Eine Untersuchung zum Verkehrsverhalten in 29 mittleren Großstädten*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://assets.adac.de/image/upload/v1611570549/ADAC-eV/KOR/Text/PDF/ADAC-Monitor-2020-Bericht-gesamt_yjtuk2.pdf.
- ADAC (Allgemeiner Deutscher Automobil-Club). (2021). *Wie Corona unsere Mobilität verändert*. Zugriff am 15.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.adac.de/verkehr/standpunkte-studien/mobilitaets-trends/corona-mobilitaet/>.
- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_17
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., et al. (2020a). *„Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“ – Jugendalltag 2020*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., et al. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.dksb.de/fileadmin/user_upload/JuCo_StudieJugendliche.pdf.
- Breuer, F. (2009). Der Forschungsstil der Grounded Theory. In F. Breuer (Hrsg.), *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (S. 39–114). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7_2
- DLR (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt). (2021). *Dritte DLR-Befragung: Wie verändert Corona unsere Mobilität?* Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <https://verkehrsforschung.dlr.de/de/news/dritte-dlr-befragung-wie-veraendert-corona-unsere-mobilitaet>.
- Fiedler-Ebke, W. (2020). *„Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“: Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Dissertation Universität Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti* (3. Aufl.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *A Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

- Gold, J., Voß, I., Fiedler-Ebke, W., & Matthias, A. (2021). Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?! Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 76–83. https://doi.org/10.11576/we_os-5001
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9–19). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_1
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2015). Sozialisation in der Schule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollst. überarb. Aufl.) (S. 437–452). Weinheim: Beltz.
- infas (Institut für angewandte Sozialwissenschaft). (2020). *Ergebnisse aus Beobachtungen per Mobilitätstracking bis Anfang Mai, Ausgabe 3: Alles anders oder nicht? Unsere Alltagsmobilität in der Zeit von Ausgangsbeschränkung oder Quarantäne*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.infas.de/fileadmin/user_upload/infas_mobility_CoronaTracking_Nr.03_20200513.pdf.
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (*Diversität, Leistung & Inklusion*), 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Land NRW (Nordrhein-Westfalen). (2020a). *Landesregierung beschließt weitere Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Virus-Pandemie*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/landesregierung-beschliesst-weitere-massnahmen-zur-eindaemmung-der-corona-virus>.
- Land NRW (Nordrhein-Westfalen). (2020b). *Neue Fassung der Corona-Schutzverordnung mit weiteren Erleichterungen gilt ab Montag*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/neue-fassung-der-corona-schutzverordnung-mit-weiteren-erleichterungen-gilt-ab>.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. Ispra: Deutsches Jugendinstitut (DJI). Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/the-men/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 11–50). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>
- Mühlmeier-Mentzel, A. (2011). Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded-Theory“-Forschungsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1: The KWALON Experiment: Discussions on Qualitative Data Analysis Software by Developers and Users). <https://doi.org/10.17169/FQS-12.1.1621>
- Reinders, H. (2015). Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollst. überarb. Aufl.) (S. 393–413). Weinheim: Beltz.
- RP-online (Rheinische Post online). (2020). *Corona-Ausbruch in Schlachtbetrieb. Bielefeld schickt Schulkinder von Tönnies-Mitarbeitern nach Hause*. Zugriff am 27.11.

2021. Verfügbar unter: https://rp-online.de/panorama/coronavirus/bielefeld-schickt-schulkinder-von-toennies-mitarbeitern-nach-hause_aid-51722867.
- Scherr, A. (2010). Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 73–90). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_4
- Schütte, W. (2007). ATLAS.ti 5 – ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 8, 57–72.
- Stiller, C., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15) (2., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>
- Tagesschau. (2020). *Lockdown in Gütersloh*. Zugriff am 27.11.2021. Verfügbar unter: https://www.tagesschau.de/suche2.html?page_number=6&query=Lockdown+in+g%C3%bctersloh&sort_by=score&dnv_type=.
- TU (Technische Universität) Dresden. (2021). *Befragung: Wie verändert Corona unsere Mobilität langfristig?* Zugriff am 27.11.2021. Verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/bu/verkehr/ivs/vpsy/forschung/corona-mobilitaet>.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Zehl, F., & Weber, P. (2020). *Mobilitätsreport 03: Ergebnisse aus Beobachtungen per repräsentativer Befragung und ergänzendem Mobilitätstracking bis Ende Oktober. Ausgabe 15.12.2020: Die Vermessung der Mobilität in der Pandemie. Gedämpfte Hoffnung auf die Verkehrswende*. Zugriff am 27.11.2021. Verfügbar unter: https://www.infas.de/fileadmin/pdf-geschuetzt/infas_Mobilit%C3%A4tsreport_WZB_73_31_20201217.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J., & Voß, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt von Jugendlichen in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 55–75. https://doi.org/10.11576/we_os-4942

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?!

Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung

Johanna Gold^{1,*}, Ian Voß²,
Wiebke Fiedler-Ebke³ & Alexander Matthias⁴

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*

² *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld*

³ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

⁴ *Versuchsschule Laborschule, Bielefeld*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule,
Universität Bielefeld,*

*Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld
johanna.gold@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Praxisforschungsprojekte an den Bielefelder Versuchsschulen zeichnen sich durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Schulen und Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtungen aus. Durch die Verortung in den Schulen sind die Forschungstätigkeiten auf den Ablauf des Schuljahres abgestimmt und nehmen die Belange und Bedarfe der Schüler*innen sehr ernst. Durch die weltweite COVID-19-Pandemie und die weitreichenden Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen mussten in der Forschungsarbeit neue Wege gefunden werden, da diese wertvollen Arbeitsstrukturen zeitweise nicht umgesetzt werden konnten. Dieser Beitrag zeichnet nach, welche Zugänge und Arbeitsformen eine Praxisforschungsgruppe in dieser Zeit gefunden hat, die genau den Umstand erforschte, der in Pandemie-Zeiten eigentlich nicht mehr beobachtbar war: die Mobilität von Schüler*innen.

Schlagerwörter: Praxisforschung, Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell, Mobilität, Lockdown, Jugendliche



English Information

Title: Research on Mobility at the Experimental Schools in a Lockdown Situation

Abstract: Practitioner research projects at the experimental schools in Bielefeld are characterised by close cooperation between teachers at the schools and staff at the scientific institutions. By being located in the schools, the research activities are coordinated with the course of the school year and take the concerns and needs of the pupils very seriously. Due to the worldwide COVID-19 pandemic and the far-reaching contact restrictions including school closures, new ways had to be found in the research work, as these valuable working structures could not be implemented at times. This article traces the approaches and forms of work that a practitioner research group found during this time, researching precisely *the* circumstance that was actually no longer observable in pandemic times: the mobility of pupils.

Keywords: practitioners' research, teacher research, mobility, lockdown, juveniles

1 Einleitung

Die COVID-19-Pandemie und die dadurch bedingten Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 hatten weitreichende Auswirkungen auf die Forschungstätigkeiten der Projektgruppen der Wissenschaftlichen Einrichtungen der Versuchsschulen. Das Forschungskonzept der Projektgruppe „*Move it – Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene*“ sah vor, mit Hilfe von mobilitätssoziologischen und pädagogischen Sozialraumanalysen den Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständigkeit und Lernraumerschließung zu beleuchten. Bei dem Projekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der Wissenschaftlichen Einrichtungen des Oberstufen-Kollegs (WE_OS) und der Laborschule (WE_LS) sowie der jeweiligen Versuchsschulen. Die Forschungsgruppe sah sich im Zuge der Ereignisse im Rahmen der Pandemie einer Situation gegenüber, in der zwar das ursprüngliche Forschungsdesign zu dem Zeitpunkt nicht zielführend umgesetzt werden konnte, sich jedoch vor dem Hintergrund der theoretischen Vorarbeiten und der aktuellen Situation neue Forschungsfragen aufdrängten. Diese führten zu modifizierten Forschungs-, Auswertungs- und Analysezugängen.

Die Pandemie-Situation nahm sowohl Einfluss auf den Forschungsgegenstand als auch auf den Forschungszugriff der Projektgruppe und führte auf beiden Ebenen zu Modifikationen und Anpassungen.

Zentrale Merkmale des an den Versuchsschulen praktizierten Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells – die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Wissenschaftler*innen und die Verortung der Forschungsarbeit in den Schulen (Palowski-Göpfert, Gold & Klewin, 2019) – konnten pandemiebedingt nicht in der jahrzehntelang erprobten, praktizierten und intendierten Form umgesetzt werden, denn eine der gewichtigsten und unmittelbaren Folgen der SARS-CoV-2-Pandemie lag in der massiven Einschränkung der physischen Mobilität der Bevölkerung. Eine Analyse der Mobilität der Schüler*innen war somit nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt möglich.

Im Rahmen dieses Beitrags wird der komplexe und keinesfalls gradlinige Prozess dieser Modifikation auf mehreren Ebenen beleuchtet. Am Beispiel dieses Projekts werden die schulischen Abläufe, die einem ständigen Wandel der pandemiebedingten Vorgaben unterlagen, und die damit verbundenen Folgen für schulnahe Forschung dargestellt.

2 Schulische Prozesse in Zeiten der Pandemie – zwischen Vorgaben und Verantwortung

Grundsätzlich bewegt sich schulische Praxis immer in einem Spannungsfeld zwischen Vorgaben und Verantwortung. Vorgaben zu Unterrichtsinhalten, Betreuung und Benotung stellen zentrale Pfeiler des schulischen Lebens dar; die Verantwortung der Lehrkräfte und Pädagog*innen liegt in der angemessenen und an die Schüler*innen angepassten Umsetzung dieser Vorgaben. Die Bielefelder Versuchsschulen arbeiten mit Vorgaben, die z.B. im Hinblick auf Benotung und die Wahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte von den Regelschulen abweichen (Fiedler-Ebke & Klewin, 2020; Thurn & Tillmann, 2011). Wie mittlerweile immer mehr Regelschulen haben auch die Versuchsschulen aus dem pädagogischen Konzept und dem professionellen Selbstbild heraus das Bestreben, die Vorgaben möglichst individuell und zum Wohle der einzelnen Schüler*innen umzusetzen. Der Forschungsauftrag, ein immanenter Teil des Versuchsschulkonzepts, erhöht durch die parallel zum Schulalltag stattfindende Erforschung von Formen des Lehrens und Lernens die Komplexität der Aufgaben der Lehrkräfte und Pädagog*innen noch einmal. Lehrkräfte gestalten die Schulpraxis und erforschen diese gleichzeitig. Die Forschungstätigkeit weist auf der strukturellen Ebene Ähnlichkeit zum Umgang mit der Komplexität des Lehrer*innenberufes auf (Fichten, 2010); die zwei Rollen – Lernbegleiter*in und Forscher*in –, in denen sich die forschenden Lehrkräfte finden, folgen allerdings, jede für sich, verschiedenen Logiken in der Umsetzung. Viele pädagogische Aufgaben, die sich aus der Rolle der Lernbegleiter*innen ergeben, müssen, auch aus dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrkräfte heraus, unmittelbar bearbeitet werden, während die Forschungstätigkeit wenige Momente akuten Handlungsdrucks produziert. Trotz zur Verfügung gestellter Ressourcen in Form von Lehrertlastung kollidieren diese beiden Rollen zeitweise im häufig unvorhersehbaren Schulalltag miteinander.

Mit Beginn der Covid-19-Pandemie standen die Versuchsschulen vor der Herausforderung, sich häufig schnell ändernde Vorgaben (Schulschließungen, *distance learning*, Hygienevorgaben) in der eben skizzierten komplexen Praxis umsetzen zu müssen. Die angemessene Umsetzung dieser Vorgaben hat fraglos alle Schulen vor große Herausforderungen gestellt: Abläufe mussten neu konzipiert werden, und die Betreuung der Schüler*innen – sowohl im Hinblick auf Inhalte als auch im Hinblick auf die emotionale Situation der Schüler*innen – nahm viel mehr Ressourcen in Anspruch als in Zeiten eines geregelten Schulbetriebs. Die Pandemie-Situation nahm aber auch in zweifacher Hinsicht Einfluss auf die Forschungstätigkeiten in den Versuchsschulen: Zum einen führte die Bindung der Ressourcen der Lehrkräfte, die sich (auch) aus den schnell ändernden Vorgaben zum schulischen Umgang mit der Pandemie ergab, zu einem deutlichen Vorrang der pädagogischen Aufgaben gegenüber der Forschungstätigkeit; zum anderen konnten bestimmte Forschungsdesigns durch die Kontakteinschränkungen nicht durchgeführt werden.

Im Folgenden sollen diese beiden pandemiebedingten Einflussfaktoren am Beispiel der Forschungsaktivitäten zum Mobilitätsverhalten dargestellt werden.

Beim Schreiben des vorliegenden Beitrags fiel es den Mitgliedern der Forschungsgruppe ausgesprochen schwer, sich in die sehr unterschiedlichen und sich stets verändernden Vorgaben und Umstände zurückzusetzen, in denen jeweils die schulischen Rahmenbedingungen in die Forschungsaktivitäten miteinbezogen wurden. Die Dokumentation der Ereignisse, z.B. anhand der Schulmails des Ministeriums, erlaubt leicht, sachlich(e) Entscheidungen den vergangenen Zeitpunkten zuzuordnen. Die Herausforderung liegt aber darin, sich in die Wahrnehmung der sachlichen Situation zurückzusetzen und somit die damals getroffenen Entscheidungen auch heute noch nachvollziehen zu können. Dabei ist besonders bemerkenswert, dass auch dieser Artikel teilweise in einer solchen absoluten Ausnahmezeit für Schule entstand – in einer abermaligen Phase

von vollständiger Abwesenheit von Schüler*innen im Schulgebäude, im sogenannten Distanzunterricht.

Die Dynamik der Veränderungen der Situationen wurde von den Autor*innen als widersprüchlich zur Planungsnotwendigkeit von schulischen Abläufen und damit auch zu auf Schule angepassten Forschungsaktivitäten erlebt. Der Betrieb Schule ist ein über lange Zeiträume hinweg durchgeplantes Unterfangen. Die unterrichtlichen Inhalte sind bekannt und in der Regel als Unterrichtsvorhaben und Unterrichtseinheiten sorgfältig strukturiert. Die Vorhersagbarkeit ist über die Umsetzung von Fachlehrplänen weit über den Zeitraum eines Schulhalbjahres fortzuschreiben und bildet damit die gesamte schulische Ausbildung als durchgeplanten Ablauf ab. Von dieser Planung profitieren Schüler*innen, indem sie sich ihrerseits darauf einstellen können und ihre Lern- und sonstigen Aktivitäten sowohl in den unterschiedlichen Phasen eines Schuljahres als auch über ihre gesamte schulische Ausbildung hinweg darauf ausrichten können. Der bisherige schulpolitische Umgang in jeder Phase der Pandemie und die sich daraus ergebenden Notwendigkeiten der Veränderung waren dadurch geprägt, diese mittelfristigen und langfristigen Planungen unverändert zu lassen. Halbjahre haben ihre Länge behalten und Lehrpläne ihre Inhalte. Somit lag der Auftrag der Anpassung an die veränderten Rahmenbedingungen bei den lokalen schulischen Akteur*innen, den Schüler*innen sowie den Lehrer*innen. Unterrichtsvorhaben und Unterrichteinheiten mussten mit der Ankündigung, dass die Lehrpläne eingehalten werden sollen, umgestaltet werden – Schüler*innen mussten sich damit arrangieren. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Schüler*innen genau wie Lehrer*innen ahnten, dass diese Vorgabe der Einhaltung der mittel- und langfristigen Pläne nicht mehr realistisch sein würde.

In Einrichtungen wie den Versuchsschulen, in denen schulische Organisation und Forschungsvorhaben nicht nur parallel, sondern zusammen gedacht werden, wirkt sich eine solche massive Veränderung der Anforderungen auch auf die Koordinierung von Schulalltag und Forschungsvorhaben aus. Auch bei Forschungsvorhaben ist Planbarkeit ein wesentliches Element – nicht nur, um das Setting der Forschungsaktivitäten konstruieren zu können, sondern auch, um möglichst behutsam mit dem beobachteten Gegenstand umzugehen und Überlastungen zu vermeiden.

3 Schulnahe Forschung in Zeiten der Pandemie – Grundperspektiven und Modifikationen

Bei Antragstellung für dieses Projekt wurden zwei theoretische Blickwinkel auf das Thema Schüler*innenmobilität eingenommen: zum einen die Beschreibung von Bildungsdisparitäten außerhalb des Bildungssystems und ihren Auswirkungen in das System hinein (Baumert, Maaz & Trautwein, 2010) und zum anderen Ansätze der Mobilitätssozialisation (Döring, 2015; Kogler, 2015). Auf dieser Grundlage wurde ein Konzept ausgearbeitet, das die selbstständige Mobilität von Kindern und Jugendlichen an der Laborschule und am Oberstufen-Kolleg in den Beobachtungsfokus rückt, um darüber Aufschluss zu erhalten, welche Ziele die Kinder und Jugendlichen jenseits der Schule aufsuchen, welche Wege sie mit welchen Personen zurücklegen und welchen Zweck diese Wege haben. Ausgehend vom Mobilitätsverhalten der Jugendlichen sah das Forschungsdesign vor, die Erschließung der Sozialräume und die jeweilige Wahrnehmung und Nutzung dieser zu analysieren. Aus diesen Analysen sollten Erkenntnisse gewonnen werden, zu welchen außerschulischen Bildungsgelegenheiten die Kinder und Jugendlichen Zugang haben oder Zugang suchen, also wie sie sich selbstständig Lernräume erschließen. Auch wenn die Untersuchung aus den oben genannten Gründen nicht wie geplant durchgeführt werden konnte, waren die Grundannahmen weiterhin relevant für die Ausgestaltung eines modifizierten Forschungsvorgehens, welches in dem Artikel „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall“. Explorative Zugänge zur Lebenswelt Jugendlicher in pandemischen Zeiten“ (Fiedler-Ebke, Matthias,

Gold & Voß, S. 55–75 in diesem Heft) vorgestellt wird. Im Folgenden werden zuerst das geplante Vorgehen bei der Erhebung der Daten und anschließend das modifizierte Vorgehen skizziert.

Aus den theoretischen Vorannahmen und Bezügen der Forschungsgruppe ergab sich, dass für die Analyse der Sozial- und Lernraumschließung sowohl Informationen darüber notwendig sind, wie sich die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Sozial- und Lernraum bewegen, als auch Informationen über die Charakteristika ihrer Lebenslagen. Im ursprünglichen Forschungsdesign, welches als Grundlage für die durchgeführte Studie fungieren sollte, sollte der Aspekt der Bewegung im Sozialraum über ein Mobilitätstagebuch erhoben werden, während die Informationen zu den individuellen Lebenslagen in der Laborschule gesondert erhoben und am Oberstufen-Kolleg aus den in der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie (VAmOS) verfügbaren soziodemografischen Daten der teilnehmenden Jugendlichen unter Entwicklung eines den Datenschutz voranstellenden Datennutzungskonzepts mit den Angaben der Mobilitätstagebücher verbunden werden sollten.

Mobilitätstagebücher werden genutzt, um detaillierte Angaben über das Mobilitätsverhalten von Personen zu erhalten. Es handelt sich um ein erprobtes Instrument, denn eingesetzt wurden solche Tagebücher bereits in der „Mobilität in Deutschland“-Studie (infas, DLR, IVT & infas 360, 2018) und der „Haushaltsbefragung Bielefeld 2017“ (Stadt Bielefeld, 2017). Im Fokus des von der Gruppe konstruierten Mobilitätstagebuchs stand die Beobachtung der alltäglichen Mobilitätspraxis. Es sollten alle zurückgelegten Wege betrachtet werden und als Erlebnis-, Erfahrungs-, Lern- und Sozialisationswege in die Analyse einfließen.

Es wurde zwischen zwei zentralen Aspekten der Mobilität unterschieden: dem *Wohin* und dem *Wie*. Das *Wohin* beinhaltet alle von einem Individuum zurückgelegten Wege, z.B. um im weitesten Sinne berufliche Aufgaben zu erfüllen (Arbeitsweg, Schulweg, etc.), um Angelegenheiten der täglichen Lebensführung zu erledigen (Einkauf, Besuche bei Ärzt*innen etc.) und Wege der Freizeitgestaltung (Besuch von Freund*innen, Sportvereinen, Urlaubsreisen etc.).

Das *Wie* lässt sich auch in zweifacher Hinsicht in Teilaspekte zerlegen. Zum einen lässt sich die Unterscheidung treffen, ob die Wege allein oder in Begleitung zurückgelegt werden. Dahinter steht die Frage, ob der Weg eine soziale Interaktion mit einem gewählten Gegenüber ermöglicht, also ob Peer-Beziehungen einen Teil der alltäglichen Mobilität begleiten. Da der Aspekt der Selbstständigkeit ausschlaggebend für Sozialisationsprozesse ist, ist des Weiteren von Interesse, ob die Wege selbstständig zurückgelegt werden oder (mindestens) eine weitere Person unmittelbar nötig ist, um diesen Weg zurückzulegen. Darüber hinaus sollte erhoben werden, welches Mobilitätsmittel für die Wege benutzt wird. So sollte die Annahme überprüft werden, ob Zugang zu öffentlichen Nahverkehrsmitteln einen Beitrag zur Bearbeitung der ungleichen Chancen der Erreichbarkeit der nicht-formalen Bildungsgelegenheiten im weiten Sinne leisten kann. Aus diesen Überlegungen ergab sich die Konstruktion eines Mobilitätstagebuchs, in dem die Befragten folgende Aspekte ihrer zurückgelegten Wege festhalten sollten:

- (a) Wohin?
- (b) Was habe ich dort getan?
- (c) Mit wem war ich unterwegs?
- (d) Habe ich den Weg selbstständig zurückgelegt?
- (e) Welches Mobilitätsmittel habe ich benutzt?

Für die Antragstellung eines Forschungsprojekts im Kontext der Versuchsschulen Oberstufen-Kolleg (OS) und Laborschule (LS) ist eine explizite Zeitplanung ebenso obligatorisch wie auch bei sonstigen Forschungsanträgen. Der für das vorliegende Projekt erstellte Erhebungsplan erreichte durch die Verzahnung der Erhebungsereignisse im Längs- und Querschnitt mit den Ereignissen im schulischen Regelbetrieb über die Grenzen zweier Schulen hinweg einen Grad an Komplexität, der an den Versuchsschulen

deutlich höher war als üblich. Diese aufwändige Zeitplanung war erforderlich, um eine Vielzahl von Erhebungsereignissen zeitlich so im Schuljahr zu platzieren, dass die an den zwei Schulen jeweilig unterschiedlichen schulischen Abläufe möglichst wenig beeinträchtigt waren bzw. gewährleistet war, dass die Schüler*innen bzw. Kollegiat*innen, die im Zentrum unserer Forschung standen, anwesend waren. Zwei Beispiele für die Notwendigkeit einer solchen Zeitplanung sind sowohl Zeiten für Klassenfahrten und Exkursionen, welche für Erhebungen nicht infrage kommen, als auch arbeitsintensive Phasen durch die Häufung vieler Klausurtermine in der Oberstufe, in welchen Erhebungen einen geringeren Rücklauf erwarten lassen als in weniger angespannten Phasen des Schuljahrs.

Die Struktur, inklusive der komplexen Verschachtelung der Erhebungszeitpunkte in verschiedenen Jahrgängen an beiden Schulen, ist somit theoretisch erarbeitet; eine Praxiserprobung konnte aufgrund der Pandemiesituation bisher nicht durchgeführt werden. Das Projekt kann somit zu einem späteren – pandemiefreien – Zeitpunkt durchgeführt werden. Im Verlauf der Forschung unter veränderten Bedingungen haben sich Hinweise darauf ergeben, dass das geplante Vorgehen nach wie vor aussichtsreich erscheint zur Generierung wertvoller Erkenntnisse über mobilitätssoziologische Strukturen der Schüler*innen und Kollegiat*innen der Versuchsschulen. Die alternativ zum geplanten Vorgehen durchgeführte Interviewstudie wurde mit einem Instrument durchgeführt, dessen Leitfaden auf dem Mobilitätstagebuch der ursprünglichen Studie beruht. Die Interviewstudie wurde mit einer Stichprobe von Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden im Anschluss qualitativ ausgewertet. Die Studie wird in diesem Jahrbuch ausführlich dargestellt (Fiedler-Ebke et al., 2021).

4 Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags haben wir den Arbeitsprozess einer Projektgruppe skizziert, die in einer höchst ungewöhnlichen und für sie bislang nie dagewesenen Situation – einer weltweiten Pandemie – Praxisforschung betrieb.

Die Erfahrung in diesem Prozess und insbesondere die Aufarbeitung des Prozesses in dem vorliegenden Beitrag führten die Gruppe zu folgenden Schlussfolgerungen:

Durch die Reflexion der Arbeit ist deutlich geworden, dass auch ohne die erschwerten Umstände einer Pandemie die Forschungsarbeit im Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell herausfordernd ist. Insbesondere die an der Forschung beteiligten Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, ihren pädagogischen Auftrag gegenüber den Schüler*innen mit ihrer Rolle als forschende Lehrkräfte zu vereinbaren. Dies zeigt sich besonders augenfällig an zwei Punkten: Im Schulalltag ergeben sich immer wieder Situationen, in denen unmittelbares Eingreifen, z.B. in Form von Gesprächen mit Schüler*innen oder Kolleg*innen, unabdingbar ist. Dieses Primat des Schullebens interferiert bisweilen empfindlich mit den geplanten Abläufen und Terminen der Forschungsgruppen. Die Lehrkräfte tragen darüber hinaus die pädagogische Verantwortung für die Schüler*innen und müssen die Abwägung treffen, wie viel und welche Forschung sie den Schüler*innen zumuten können, um Überlastung zu vermeiden.

Die enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Wissenschaftler*innen der Wissenschaftlichen Einrichtungen trägt in der „normalen“ Praxis dazu bei, diese Problematiken zu bearbeiten. Durch die auch räumliche Verortung der Forschungsarbeit in den Schulen können Treffen der Projektgruppen flexibel auf spontane Situationen des Schullebens abgestimmt werden. Die Wissenschaftler*innen sind mit dem Forschungsfeld und den schulischen Abläufen vertraut und können so mit den Lehrkräften zusammen die Forschungsarbeit so gestalten, dass eine Überforderung der Schüler*innen möglichst nicht eintritt – sowohl zeitlich als auch emotional.

Durch die Pandemie-Situation aber wurde einerseits die pädagogische Herausforderung an die Lehrkräfte verschärft und andererseits die (auch räumlich) enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Wissenschaftler*innen stark erschwert.

Trotzdem zeigt das hier beschriebene Beispiel, dass die etablierten Strukturen des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells sehr hilfreich sind, auch unter außergewöhnlichen Umständen Forschungsaktivitäten fortzusetzen und Erkenntnisse zu generieren.

So konnte die Projektgruppe auf gemeinsam erarbeitete theoretische Grundlagen zurückgreifen, um die veränderte Situation erforschen zu können. Die vor der Pandemie erarbeitete Kenntnis des Feldes und der Schulpraxis ermöglichte es den Wissenschaftler*innen in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, ein empirisches Vorgehen zu konstruieren und durchzuführen, das die Schüler*innen in der auch für sie ungewöhnlichen und unter Umständen belastenden Situation nicht überforderte. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit und das am Anfang des Projekts erarbeitete Konzept zum Umgang mit Fragen des Datenschutzes ermöglichten es der Gruppe, gemeinsam an der Auswertung der Daten zu arbeiten.

Der Beitrag zu den Ergebnissen des modifizierten Forschungsvorgehens in diesem Heft (Fiedler-Ebke et al., S. 55–75) verdeutlicht das Potenzial solcher Forschungsprojekte, bei der Betrachtung der Lebenswelten von Schüler*innen auf Themen zu stoßen, die für das schulische Handeln relevant werden sollten.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Sonderheft). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4>
- Döring, L. (2015). Biografieeffekte und intergenerationale Sozialisierungseffekte in Mobilitätsbiografien. In J. Scheiner & C. Holz-Rau (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Studien zu Mobilitätsbiografien und Mobilitätssozialisation* (Studien zur Mobilitäts- und Verkehrsforschung) (S. 23–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07546-0_2
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J., & Voß, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt Jugendlicher in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, S. 55–75. https://doi.org/10.11576/we_os-4942
- infas, DLR, IVT & infas 360. (2018). *Mobilität in Deutschland*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur. Zugriff am 18.12.2021. Verfügbar unter: <http://www.mobilitaet-in-deutschland.de/>.
- Kogler, R. (2015). Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumaneignung im Alltag von Kindern. In J. Scheiner & C. Holz-Rau (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Studien zu Mobilitätsbiografien und Mobilitätssozialisation* (Studien zur Mobilitäts- und Verkehrsforschung) (S. 43–56). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07546-0_3
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*

(Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Sonderheft) (S. 11–46). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_2

Palowski-Göpfert, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>

Stadt Bielefeld, Amt für Verkehr. (2017). *Haushaltsbefragung 2017 zur Mobilität in Bielefeld*. Zugriff am 18.12.2021. Verfügbar unter: https://anwendungen.bielefeld.de/bi/vo0050.asp?_kvonr=25191.

Thurn, S., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft* (Impuls Laborschule) (2., überarb. u. erg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gold, J., Voß, I., Fiedler-Ebke, W., & Matthias, A. (2021). Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?! Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 76–83. https://doi.org/10.11576/we_os-5001

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

„Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“

Eine explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe

Julia Frohn^{1,*} & Marcela Pozas^{1,*}

¹ Humboldt Universität zu Berlin

* Kontakt: Humboldt Universität zu Berlin,

Professional School of Education,

Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin

julia.frohn@hu-berlin.de; pozasmar@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Der Beitrag zielt auf die explorative Bearbeitung zweier wenig beachteter Forschungsfelder im Rahmen der bildungsbezogenen Covid-19-Forschung: Zum einen soll er Aufschluss darüber geben, welche Potenziale und Herausforderungen der „Fernunterricht“ in der Oberstufe im Vergleich zu anderen Schulstufen und -formen birgt; damit verbunden steht zum anderen die Frage im Mittelpunkt, wie die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit über die Distanz dazu beitragen kann, den besonderen Bedingungen im „Fernunterricht“ der Oberstufe zu begegnen. Methodisch stützt sich der Beitrag auf Impulse aus einer Interviewstudie ($N = 14$) sowie aus einer detaillierten Analyse eines Fallbeispiels als Sonderfall im Datenmaterial. Die Interviews wurden – als Nachfolgeerhebung zu einer Befragung im April 2020 – zwischen April und Juni 2021 geführt und nach Anonymisierung und Transkription inhaltsanalytisch mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Aus dem Material wurden die Kategorien Selbstständigkeit, Corona-bedingte Unsicherheiten sowie Wissenschaftspropädeutik durch fachliches und überfachliches Lernen als Besonderheiten für den Distanzunterricht in der Oberstufe herausgearbeitet. Das Fallbeispiel wiederum zeigt als „practice example“ Möglichkeiten auf, diesen Besonderheiten durch Stärkung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit produktiv zu begegnen.

Schlagwörter: Fernunterricht, Oberstufe, Lehrkräfteinterviews, Motivation, Selbstbestimmung



English Information

Title: “And the Most Difficult Thing Remains Having to Study Alone”. An Explorative Study on Distance Teaching and Learning at Upper Secondary School

Abstract: The paper presents an exploratory study on two current research gaps within the context of Covid-19 educational research: On the one hand, the study aims to examine the potentials and challenges of “distance learning” at upper secondary school (*Oberstufe*) compared to other school forms and tracks. On the other hand, it focuses on investigating how fostering students’ autonomy, competence and relatedness through distance learning can help meet the special learning and teaching conditions at upper secondary school. Following a qualitative research design, the study analyses data from an interview study ($N = 14$) including an in-depth exploration of data material from a case study. Concerning the interviews, data stems from a follow-up survey conducted between April and June 2021. After anonymization and transcription, the data was analyzed using the MAXQDA program. From the material, the categories of self-regulated learning, Corona-related uncertainties, and science propaedeutics through subject-specific and interdisciplinary learning were worked out as special features concerning distance teaching and learning at the upper level of secondary school. Furthermore, the case study serves as a “practice example” and sheds information on the possibilities to productively work these peculiarities by strengthening autonomy, competence and relatedness.

Keywords: distance learning, upper secondary school, motivation, self-determination

1 Einführung

Seit den ersten pandemiebedingten Schulschließungen in Deutschland und der Welt im März 2020 widmen sich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte möglichen Formen und Folgen des Lehrens und Lernens auf Distanz. Während einerseits zunehmend Erkenntnisse zu schulischen Lehr-Lern-Prozessen im Distanzunterricht vorliegen (zusammenfassend zum deutschsprachigen Raum siehe z.B. Fickermann & Edelstein, 2021; Frohn & Heinrich, 2020; Helm et al., 2021), kommen neue Fragen und Forschungsbereiche auf, die spezifische Felder im Distanzlernen betreffen.

Daher zielt dieser Beitrag auf die – explorative – Bearbeitung eines Desiderats, das sich aus zwei Forschungslücken in der aktuellen bildungsbezogenen Pandemieforschung ergibt: Zum einen existieren bislang kaum Untersuchungen zum Thema „Fernunterricht“¹ in der Oberstufe; zum anderen wurde die Förderung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit als Bedingung für intrinsische Motivation über die Distanz bisher kaum erforscht (siehe z.B. den Beitrag von Stiller, Lojewski & Kuhnen, S. 7–43 in diesem Heft). Anhand eines Fallbeispiels soll der Fokus dieses Beitrags deshalb auf der Schnittstelle zwischen beiden Bereichen liegen, wobei folgende explorative Fragestellungen im Fokus stehen:

1. Welche besonderen Potenziale und Herausforderungen birgt der „Fernunterricht“ in der Oberstufe im Gegensatz zu anderen Schulstufen und -formen?
2. Wie kann die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit über die Distanz dazu beitragen, diesen besonderen Herausforderungen im „Fernunterricht“ zu begegnen?

¹ In Anlehnung an Fickermann & Edelstein (2020) wird das pandemiebedingte Lehren und Lernen auf Distanz hier mit dem Begriff „Fernunterricht“ – bei synonyme Nutzung von Lehren und Lernen auf Distanz und Distanzunterricht – bezeichnet.

2 Untersuchungsgegenstand und aktueller Stand der Forschung

2.1 Die Oberstufe als Ort selbstbestimmten Lernens

Die gymnasiale Oberstufe umfasst, je nach Bundesland und Schulart, die Klassenstufen 11–13 oder 10–12 und wird als Nachweis der allgemeinen Hochschulreife mit der Abiturprüfung abgeschlossen (KMK, 2021). Die Oberstufe kann daher als eine Brücke zwischen allgemeiner Schule und Hochschule betrachtet werden mit dem Ziel einer

„vertiefte[n] Allgemeinbildung, allgemeine[n] Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische[n] Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK, 2021, S. 5).

Die hier hervorgehobene Wissenschaftspropädeutik wird zwar unterschiedlich definiert (Beielecke et al., 2014), stellt jedoch das grundsätzliche Distinktionsmerkmal der Sekundarstufe II gegenüber anderen Schulformen dar. Darüber hinaus vermittelt die Oberstufe eine Einführung in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden und zielt auf eine „Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK, 2021, S. 5). Zum Erreichen dieser Ziele soll der Unterricht fachlich, fachübergreifend und fächerverbindend organisiert sein (vgl. KMK, 2021, S. 5).

Die Oberstufe gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifizierungsphase (Neumann, 2009). Dementsprechend kann die 10. Klasse eine Doppelfunktion als letztes Schuljahr der Sekundarstufe I und als erstes Schuljahr der gymnasialen Oberstufe innehaben. Dabei stellt der Übergang in die Sekundarstufe II die Schüler*innenschaft vor neue Herausforderungen (Klomfaß, Stübiger & Fabel-Lamla, 2013, S. 152), sowohl hinsichtlich der Entscheidung, entweder die allgemeinbildende Schule zu verlassen oder ihre Ausbildung fortzusetzen, als auch im Hinblick auf die Tatsache, dass die Entscheidung für das Abitur mit steigenden (fachlichen) Leistungsanforderungen im wissenschaftspropädeutischen Sinn einhergeht (Klomfaß et al., 2013). Die Erhöhung des Leistungsniveaus kann als umso anspruchsvoller angesehen werden, als damit auch die Erwartung an Selbstständigkeit und Verantwortung für den eigenen Lernprozess steigt (Bräu, 2002; Hülsmann, 2015; Klafki, 2003; KMK, 2021), auch im Hinblick auf die Strukturierung der Wahlfächer.

Obschon diese Selbstständigkeit auch in den aktuellen Oberstufenleitlinien eine maßgebliche Voraussetzung für das Lernen in der Oberstufe darstellt, stand das Konstrukt der Selbstständigkeit in der Oberstufenreform der 1970er-Jahre noch sehr viel stärker im Fokus der Lernziele: Noch vor dem Ziel des „wissenschaftspropädeutischen Arbeitens“ und dem Ziel der „Persönlichkeitsbildung“ stand das „selbständige Lernen“, u. a. mit Fokus auf „Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie“ (KMK, 1977, S. 4), an erster Stelle der drei Lernzielschwerpunkte der gymnasialen Oberstufe. Im Hinblick auf die „Persönlichkeitsbildung“ im Sinne der „Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens“ (KMK, 1977, S. 5) sollte die Oberstufenreform zudem u. a. dazu beitragen, „ethische und ästhetische Werte zu erfassen sowie Werturteile zu bilden und zu begründen“ sowie eine „Bereitschaft zu Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge“ (KMK, 1977, S. 5) herauszubilden. Der größte Unterschied zur heutigen Gestaltung der Oberstufe, die auf der „Husumer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe“ vom 22. Oktober 1999 (KMK, 1999) beruht, lag jedoch in der damaligen Festschreibung einer „Gleichwertigkeit der Fächer unter wissenschaftspropädeutischen Aspekten“ (KMK, 1977, S. 5) und dem damit einhergehenden offenen Kurssystem. Begründet wurde diese Gleichwertigkeit 1977 mit der Auffassung,

„dass alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen. [...] Wissenschaftliches Arbeiten setzt nicht nur rationale Fähigkeiten voraus, sondern soll auch ethisch fundiertes Verhalten einschließen“ (KMK, 1977, S. 5).

Dabei galt das übergeordnete Ziel, „die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft“ (KMK, 1977, S. 3) bestmöglich zu verbinden, wobei den individuellen Bedürfnissen u.a. durch eine „Freigabe von Fächern für die individuelle Wahl der Schüler“ (KMK, 1977, S. 6) Rechnung getragen wurde.

Mit den Oberstufenreformen der Nuller- und Zehnerjahre des neuen Jahrhunderts wurden diese – von den 1968er-Bewegungen begünstigten, reformpädagogisch begründeten (siehe z.B. Häsing, 2009; Huber, 1997) – Öffnungen wieder deutlich eingeschränkt:

„Die wesentliche Zielsetzung der Neuausrichtung wird in der Stärkung und Vereinheitlichung der Kompetenzen der Abiturienten in den ‚traditionellen Kernbereichen des Gymnasiums‘ – Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen – sowie einer stärkeren Betonung der Naturwissenschaften gesehen“ (Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtké & Maaz, 2010, S. 11).

Trotz dieser sukzessiven (Wieder-)Verengung der Rahmenbedingungen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gibt es – je nach Bundesland – auch aktuell unterschiedliche Tendenzen, diese Vereinheitlichung zugunsten einer größeren Individualisierung zu lockern: So besteht z.B. in Berlin seit dem Schuljahr 2010/2011 ein zweigliedriges System aus Gymnasien einerseits und Integrierten Sekundarschulen (ISS) bzw. Gemeinschaftsschulen andererseits, in dem die ISS als diejenige Schulform gilt,

„die aufgrund größerer Heterogenität bildungsfernerer Jugendlichen ein anregungsreicheres Lernumfeld, höhere Bildungsabschlüsse – einschließlich der Hochschulreife – und somit bessere Berufswahlmöglichkeiten“ zu bieten sucht (Drope & Jurczok, 2013, S. 496).

Analog dazu betonen Gemeinschaftsschulen „die Verbesserung des individuellen Kompetenzerwerbs und der damit verbundenen Erschließung individueller Lebenschancen“ (Wiechmann, 2009, S. 416).

Zur Erschließung dieser individuellen Wege ist – wie auch an Gymnasien – ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Lernen vonnöten. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und auch Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu tragen, bedarf es, so die hier rahmenbildende These, eines erhöhten Maßes an Motivation bzw. Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler*innen (Bräu, 2002; Hülsmann, 2015; Klafki, 2003; Stübiger & Schäfer, 2003).

2.2 Schulisches Lernen und Selbstbestimmungstheorie

Motivation gilt als eine Grundvoraussetzung für selbstständiges Lernen (Bräu 2002; Klafki, 2003), wobei sich „motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung [...] unterscheiden lassen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine Theorie zur menschlichen Motivation, die darauf abzielt, die Dynamiken menschlicher Bedürfnisse und Motivationen sowie menschlichen Wohlbefindens in einem sozialen Kontext zu erklären (Deci & Ryan, 1985, 2000). Die Theorie fußt auf dem Konzept der Grundbedürfnisse, nach dem die Befriedigung von drei grundlegenden Bedürfnissen – Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit – kontextunabhängig eine zentrale Bedingung für psychisches Wohlbefinden darstellt (Ryan & Deci, 2020). Hiernach werden im pädagogischen Kontext Schüler*innen besonders dann aktiv für eine Beteiligung an Lernaufgaben motiviert und erleben sich als selbstbestimmt, wenn das pädagogische Handeln diese drei psychologischen Bedürfnisse angemessen berücksichtigt (Hsu, Wang & Levesque-Bristol, 2019, S. 2161). Darüber hinaus bindet ein Unterricht, der diese drei psychologischen

Bedürfnisse fördert, die Schüler*innen eher in das Lernen ein (Reeve, 2013, S. 592). Beispielsweise kann die Art und Weise, wie Lehrkräfte neue Inhalte einleiten oder Lernaufgaben gestalten und präsentieren, das Bedürfnis der Schüler*innen nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit beeinflussen, was wiederum ein tieferes Lernen fördern kann (Niemic & Ryan, 2009).

Autonomie bezieht sich auf das Bedürfnis nach Flexibilität und Eigeninitiative sowie Eigenverantwortung für das eigene Handeln. Werden autonomieförderliche Lerngelegenheiten geschaffen, können Settings entstehen, in denen Schüler*innen sich eher selbst dazu entscheiden, Zeit und Energie für ihre schulischen Aufgaben zu verwenden (Holzer et al., 2021; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Kompetenz betrifft die Beherrschung des Lernens (Ryan & Deci, 2020, S. 1), also das Erleben des eigenen Verhaltens als effektiv im Hinblick auf ein Lernziel (Holzer et al., 2021). So fühlen sich Schüler*innen beispielsweise dann kompetent, wenn sie die Herausforderungen ihrer schulischen Arbeit meistern können. Nach Skinner et al. (2008) scheint Kompetenz ein kritischer Motivationsfaktor für das kognitive Engagement von Schüler*innen zu sein. Ryan und Deci (2020) erklären, dass der Wunsch nach Kompetenzerleben am besten in Umgebungen befriedigt werden kann, die „optimale Herausforderungen, positives Feedback und Wachstumschancen bieten“ (Ryan & Deci, 2020, S. 1).

Schließlich bezieht sich *soziale Eingebundenheit* auf ein Zugehörigkeitsgefühl und eine Verbindung zu anderen Menschen (Ryan & Deci, 2020, S. 1). Das Bedürfnis der Schüler*innen nach sozialer Eingebundenheit wird insbesondere durch die Erfahrungen der gegenseitigen Unterstützung mit wichtigen anderen Personen, wie z.B. Lehrkräften, gefördert. Zu diesem Zweck betonen Grolnick, Gurland, Jacob und Decourcey (2002, S. 159) die Bedeutung einer warmherzigen, fürsorglichen und engagierten Lehrkraft und gehen davon aus, dass eine unterstützende Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft einen zentralen Faktor bei der Verbesserung der Motivationsentwicklung darstellt (siehe auch Deci & Ryan, 2002). Darüber hinaus kann ein höheres Maß an Verbundenheit die Teilnahme der Lernenden und deren positive Gefühle gegenüber dem Unterricht fördern (Ruzek et al. 2016, S. 99).

Zahlreiche empirische Studien mit Fokus auf akademisches Lernen legen nahe, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse stark mit positiven Erlebnissen, beispielsweise gesteigertem Zufriedenheitsgefühl oder Wohlbefinden, Leistungssteigerung, erhöhter intrinsischer Motivation sowie dem Wunsch nach Wiederholung der Lernerfahrung verbunden ist (Skinner et al., 2008). Dabei steht besonders das Konstrukt der intrinsischen Motivation in engem Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie und mit entsprechenden empirischen Arbeiten. „Intrinsisch“ bedeutet dabei, dass die Motivation aus dem eigenen Interesse oder der Freude an einer Aktivität entspringt (Deci & Ryan, 2000).

Nach Niemic und Ryan (2009) haben empirische Arbeiten das Postulat der Selbstbestimmungstheorie insofern gestützt, als dass intrinsische Motivation durch die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben aufrechterhalten wird. Dies bedeutet, dass ein*e Schüler*in, die*der sich kompetent, aber nicht autonom fühlt, keine intrinsische Lernmotivation aufrechterhalten wird. Darüber hinaus haben sich – im Hinblick auf soziale Eingebundenheit – die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft (Niemic & Ryan, 2009) sowie der akademische Aufwand und die Wertschätzung des Lernens als sehr relevant für die Lernmotivation von Schüler*innen erwiesen (Goodenow, 1993; Roeser, Eccles & Strobel, 1998). In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe in einem flexibleren Schulkontext lernen (Neumann, 2009), können Unterrichtspraktiken zur Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit der Schüler*innenschaft als ein Mittel zur Stärkung und Aufrechterhaltung ihrer intrinsischen Motivation und damit ihrer weiteren Entwicklung angesehen werden.

2.3 Schulisches Lernen auf Distanz während der COVID-19-Pandemie: ein selbstbestimmungstheoretischer Ansatz

Die COVID-19-Pandemie hat neue Herausforderungen mit sich gebracht, die u.a. zu einer sogenannten Bildungskrise geführt haben (Education International, 2020). Wie in allen gesellschaftlichen Bereichen wurden dabei im Bildungssektor Problemlagen aufgedeckt, die auch unabhängig von der Pandemie dringender Bearbeitung bedürfen (Basham, Blackorby & Marino, 2020).

Beim Blick auf die aktuelle Forschungslage fällt jedoch auf, dass sich bisher nur wenige Studien mit Fragen zum Lernen in der Oberstufe auseinandersetzen, die im Vergleich zur Grundschule und zur Sekundarstufe I in der bildungsbezogenen Corona-Forschung bislang kaum vertreten ist (Ausnahmen bilden z.B. Anger et al., 2021; Anger & Sander, 2020, sowie Demski, Schade, Bellenberg & im Brahm, 2020). Diese Forschungslücken sind auch deshalb kritisch zu betrachten, da z.B. der Übergang zur Sekundarstufe II weitreichende Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben kann (Eccles et al., 1997), die während des „Fernunterrichts“ eine besonders große Rolle spielt.

Dazu wird hinsichtlich der Forschung zu COVID-19 im Bildungskontext offenbar, dass bisher noch wenig Aufmerksamkeit darauf gelegt wurde, wie bestehende Motivationstheorien auf das Lehren und Lernen auf Distanz angepasst werden können (Chiu, Lin & Lonka, 2021; Holzer et al., 2021; Hsu et al., 2019). So schlagen z.B. Ryan und Deci (2020, S. 8) vor, dass sich die Forschung zur Selbstbestimmungstheorie darauf konzentrieren sollte, wie Technologien beim E-Learning und Distanzlernen eingesetzt werden können, um die Lernmotivation der Schüler*innen zu steigern.

Forschungsansätze, die die Motivation der Schüler*innen beim Online-Lernen während der Pandemie untersuchen, konzentrieren sich vor allem auf die Selbstbestimmungstheorie (Chiu, 2021a, 2021b; Holzer et al., 2021; Masland, 2021; Metzler et al., 2021). Die Untersuchungen von Chiu (2021a, 2021b) sind dabei von besonderem Interesse für die gymnasiale Oberstufe: So zeigen die Ergebnisse beispielsweise, dass trotz des Fehlens physischer, menschlicher Interaktionen während des Homeschoolings die grundlegenden Lernbedürfnisse der Schüler*innen im Klassenzimmer und beim Online-Lernen die gleichen sind. Wenn Lehrkräfte also erfolgreich auf die psychologischen Bedürfnisse der Schüler*innenschaft in den Online-Lernumgebungen eingehen, verspüren die Schüler*innen ein stärkeres Gefühl der Autonomie bei der Auswahl ihrer bevorzugten Technologien zum Lernen, ein stärkeres Gefühl der Kompetenz beim Zugriff auf das Online-Lernangebot (Anmeldung, Materialien, Plattformen) und ein stärkeres Gefühl der sozialen Eingebundenheit, um mit Lehrkräften in den Austausch zu treten. Darüber hinaus heben die Autoren*innen hervor, dass beim Online-Lernen während der Pandemie die Zufriedenheit mit der sozialen Eingebundenheit, wie sie bei hochwertigen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft besteht, zu einem wesentlichen Faktor wurde. Diese Ergebnisse scheinen mit den Ergebnissen einer Studie von Steinmayr, Lazarides, Weidinger und Christiansen (2021) übereinzustimmen, die zwar keinen selbstbestimmungstheoretischen Ansatz verfolgt, aber eine unterstützende Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung als ein wichtiges Element während der Pandemie identifiziert. Insbesondere Feedback und Kommunikation korrelierten am stärksten mit der Motivation der Schüler*innen sowie mit kompetentem und selbstständigem Lernen der Schüler*innenschaft in der Sekundarstufe I und II (Steinmayr et al., 2021).

3 Impulse aus der Schulpraxis zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe

3.1 Studiendesign

3.1.1 Methodischer Zugang

Die Forschungsfragen, welche Besonderheiten der „Fernunterricht“ für die Oberstufe birgt und inwieweit die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit diese Herausforderungen zu bearbeiten hilft, sollen mithilfe von Impulsen aus einer Interviewstunde ($N = 14$) sowie eines Einzelfalls aus der Schulpraxis explorativ bearbeitet werden. Während die erste Frage unterschiedliche Perspektiven zu den Potenzialen und Herausforderungen des „Fernunterrichts“ für die Oberstufe zusammenträgt, gibt die Einzelfallstudie zur Bearbeitung der zweiten Frage Einblicke in die Situation einer Klassenleitung einer elften Klasse (zu Einzelfallstudien siehe z.B. Creswell, 2007; Hildenbrand, 1991; Kraimer, 2002; Mayring, 2016; Yin, 2003).

Die Wahl der Einzelfallanalyse begründet sich erstens aus der Feststellung, dass ein Fall im forschungsmethodischen Sinn „sowohl in der Praxis der Forschung als auch in der Entwicklung professionalisierter Handlungspraxis von Interesse“ ist (Hummrich, 2016, S. 14). So soll mit diesem Fallbeispiel sowohl der wissenschaftlichen Bearbeitung des o.g. Forschungsdesiderats Folge geleistet als auch ein „practice example“ (Creswell, 2012, S. 465) für die tatsächliche fernunterrichtliche Praxis in der Oberstufe präsentiert werden. Zweitens ist, wenn

„wissenschaftsmethodisch von einem Fall gesprochen wird, [...] ein dialektisches Verhältnis zu einem Allgemeinen thematisch. Der Fallbegriff verweist darauf, dass eine konkrete Erscheinung (im Sinne eines abgrenzbaren Phänomenbereichs) weder als bedeutungslose, kontingente Singularität aufgefasst werden kann, noch als bloßes Exemplar einer allgemeinen Regularität“ (Wernet, 2006, S. 57).

In diesem Sinne soll mit diesem Fallbeispiel eine Perspektive eröffnet werden, die einerseits die Besonderheit dieser singulären Erfahrung hervorhebt, andererseits Möglichkeiten der Verallgemeinerung aufwirft. Drittens sind individuelle Fallbeispiele gerade in der Betrachtung neuer sozial- und bildungsbezogener Phänomene und Herausforderungen von Nutzen, um unbekannte Wirkzusammenhänge zu erörtern und damit neue Forschungsfragen und -felder zu eröffnen (Yin, 2003).

3.1.2 Stichprobe

Die Stichprobe ist Teil eines qualitativen Interview-Studiendesigns, das verschiedene Forschungsfragen zum pandemiebezogenen Lehren und Lernen auf Distanz bearbeitet.²

Insgesamt fanden dafür zwei zeitlich getrennte Interviewdurchgänge auf Basis teilstrukturierter Leitfäden statt. Während die erste Erhebung in der Zeit des ersten vollständigen Lockdowns stattfand (siehe Frohn, 2020, 2021), wurden die Interviews der zweiten, hier im Fokus stehenden Erhebung von April bis Juni 2021 durchgeführt. Die Interviews ($N = 14$) wurden mit elf Lehrkräften an acht Berliner Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen (ISS) in stärkster sozialräumlicher Benachteiligung (Berlin-Pass-Quote mehr als 75 %³) sowie mit drei Lehrkräften an drei leistungsmäßig herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) geführt. Ziel

² Aufgrund der Spannweite der Studie kommt es in unterschiedlichen Texten vereinzelt zur Nutzung gleichlautender Interviewpassagen (siehe z.B. zum Thema Bildungsbenachteiligung: Frohn & Piezunka, in Begutachtung; zu pädagogischen Beziehungen in der Corona-Pandemie: Piezunka & Frohn, in Begutachtung).

³ Der Berlin-Pass „Bildung- und Teilhabe“ soll Kindern und Jugendlichen aus Familien, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Kinderzuschlag, Wohngeld oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz bekommen, die Teilhabe am Schulleben durch Kostenübernahmen für z.B. Schulmaterial, öffentliche Verkehrsteilnahme oder kulturelle Aktivitäten und Ausflüge ermöglichen.

war es, durch die Stichprobe einen Variationsreichtum unterschiedlicher Erfahrungswerte zu erfassen, wobei die Stichprobenakquise auf Lehrkräfte abzielte, die anhand besonderer Rollen in der Schule als Expert*innen für Lehr-Lern-Prozesse gelten. Die via Videotelefonat geführten teilstrukturierten Interviews dauerten im Schnitt 50 Minuten.

Die Daten wurden nach Anonymisierung und Transkription (Dresing & Pehl, 2017) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unter Nutzung des Programms MAXQDA ausgewertet, wobei die Kategorien induktiv-deduktiv gebildet wurden.

3.1.3 Fallbeschreibung „LisdL_11“

Zur besseren Kontextualisierung der nachfolgenden Interviewzitate wurde eine individuelle Fallbeschreibung als „systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika“ (Kuckartz, 2018, S. 58) vorgenommen. Der hier im Zentrum stehende Fall wird als LisdL_11 bezeichnet („LisdL“ = „Lehrkraft in sozial deprivierter Lage“). Im April 2020 übte LisdL_11 die Klassenleitung einer zehnten, im April 2021 die einer elften Klasse an einer Berliner Gemeinschaftsschule aus, womit die Lehrkraft an der oben beschriebenen Schnittstelle zwischen mittlerer und weiterführender Bildung agierte.

Auf Basis beider Interviews mit LisdL_11 erfolgte die anschließende stichwortartige Fallzusammenfassung, die als Orientierung für die Auswertung dienen soll (angelehnt an das Vorgehen in Kuckartz, 2018, S. 59):

*Interview LisdL_11: die*der kritische, zugewandte Engagierte*

- Klassenleitung einer zehnten (2019/2020) und elften (2020/2021) Klasse.
 - definiert Unterricht als soziale Interaktion und stellt infrage, dass eine Verlagerung des Unterrichts in den häuslichen Bereich stattfinden kann.
 - hat sehr engen Kontakt zu Schüler*innen (SuS) über zahlreiche Kanäle und Wege gepflegt und die Klasse fachlich wie sozial unterstützt; stellt Verbindlichkeit über die eigene Person und Rolle her.
 - erlebt großen Koordinierungsaufwand durch die Krise, hat aber in Kooperation mit Kolleg*innen weitgehend funktionale Strukturen geschaffen.
 - empfindet das Schulleitungshandeln als „hilflos“ und bemängelt Kommunikation (auch von Bildungspolitik und Medien).
 - bezeichnet die bis zum Lockdown umgesetzte, sehr zugewandte Arbeit mit der Klasse als Fundament für das Lehren und Lernen auf Distanz.
 - definiert den *Sozialraum* als Hauptfunktion von Schule.
-

Die nachfolgende Auswertung fokussiert zunächst die gesamte Stichprobe zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage; anschließend wird das Interview mit LisdL_11 vom April 2021 zur Bearbeitung der zweiten Frage zugrunde gelegt.

3.2 Auswertung

3.2.1 Zu Besonderheiten des „Fernunterrichts“ in der Oberstufe

Selbstständigkeit

Für die Oberstufe spielt die Selbstständigkeit der Lernenden – auch entsprechend bildungspolitischer Vorgaben – eine gewichtigere Rolle als in anderen Klassenstufen. Laut KMK geht es in der gymnasialen Oberstufe vorrangig um

„das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die *Selbstständigkeit* und *Eigenverantwortlichkeit* sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen“ (KMK, 2021, S. 5; Hervorh. J.F. & M.P.).

Es kann kaum überraschen, dass zahlreiche Studien zum pandemiebedingten Distanzlernen zu dem Schluss kommen, dass das Ausmaß der Selbstständigkeit der Schüler*innen maßgeblich für den Lernerfolg im „Fernunterricht“ ist (Garrote, Neuenschwander & Hofmann, 2021; Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020; Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat & Schoben, 2021). Zudem zeigen aktuelle empirische Arbeiten einen deutlichen Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit und zunehmendem Alter: So weist die Kategorie der Selbstständigkeit im Lehren und Lernen auf Distanz einen „positiven Zusammenhang mit höheren Schultypen“ auf (Helm et al., 2021, S. 300), so dass davon auszugehen ist, dass Schüler*innen der Oberstufe bereits über ein größeres Maß an Selbstständigkeit verfügen und damit die Herausforderungen des „Fernunterrichts“ besser bewältigen konnten als jüngere Schüler*innen.

In den Aussagen der für diese Studie interviewten Lehrkräfte wird der Zusammenhang zwischen dem Alter der Schüler*innen und deren Eigenständigkeit häufig thematisiert („*Ich denke bei den Elftklässlern und auch in der Oberstufe ist das nochmal ein anderer Schnack, definitiv, die sind selbstständig, können selbst bestimmen, wie sie sind quasi im Tagesverlauf und so weiter und so fort*“; LisdL_01, 73). Dabei wird das eigenständige Lernen für bestimmte Schüler*innengruppen wiederholt sogar als Vorteil gegenüber dem Präsenzunterricht ausgewiesen („*Gerade die richtig guten Schüler*innen, die eher schüchtern sind, die vielleicht eher unter dieser großen Klasse leiden, die haben sich teilweise dann auch gerade kognitiv besser entwickelt, also ein differenziertes Bild*“; LaG_03, 75).

Im gleichen Maße werden die fehlende Selbstständigkeit mit abnehmendem Alter der Lernenden sowie damit einhergehende Herausforderungen für die Zukunft problematisiert: „*Ich glaube auch, dass es in dem Mittelschulbereich geht, in einer Grundschule ist es viel fataler. Ich denke, dass da viel größere Probleme auf uns zukommen*“ (LisdL_13, 246).

Coronabedingte Unsicherheiten – Sorge vor der Zukunft

Diese Art der Sorgen vor der Zukunft erscheint insbesondere für die Lernenden der Oberstufe relevant: So wird gerade die Unübersichtlichkeit der Lage z.B. auch im Hinblick auf den Wechsel zwischen Sekundarstufe I und II thematisiert, da hier schon nach einem Jahr der pandemiebedingten Unsicherheiten neue Problemfelder erkannt werden:

Vielleicht, was interessant ist, und das ist uns aufgefallen, dass bei den zehnten Klassen hat man es am Anfang des zehnten Schuljahres gemerkt, das waren keine Zehntklässler. Ähm, denen hat ein halbes Jahr Schule gefehlt, in einer sozialen Entwicklung, also. Da war diese Ernsthaftigkeit, da waren die ersten Prüfungen nicht da, also die BBR⁴-Prüfungen sind ausgefallen, die waren nur im Wechselunterricht da, das heißt diese Ernsthaftigkeit der zehnten Klasse hat halt echt gefehlt. (LisdL_13, 209)

Diese fehlende Entwicklung kann sich dem Interviewmaterial zufolge auch auf konkrete Zukunftsperspektiven auswirken:

Unsere haben ja den BBR und jetzt den MSA nicht geschrieben, und so frustrierend das an unserer Schule oft auch ist, ähm, die Ergebnisse zu sehen und die Kids dann zu sehen, die das dann so schaffen oder gar nicht schaffen – oder über OSZs⁵ dann das erst stückweise weiterschaffen und dann Sprünge machen, die wir in der Mittelstufe noch gar nicht so antizipieren konnten, ähm. Den Abgleich haben sie natürlich nicht und dadurch schwimmen sie

⁴ Der Abschluss zur „Berufsbildungsreife“, der BBR, kann in Berlin nach der neunten oder der zehnten Klasse erlangt werden. Der „Mittlere Schulabschluss“, der MSA, wird am Ende der zehnten Klasse absolviert.

⁵ OSZ steht für Oberstufenzentrum. An dieser Schulform können in Berlin nach der zehnten Klasse alle Schulabschlüsse absolviert werden. Die Besonderheit liegt in der beruflichen Ausrichtung der Schulform, was eine erhöhte Praxisorientierung mit sich bringt.

ja auch, ähm, in ihrer Orientierung: „Was kann ich eigentlich jetzt wirklich machen?“ , ganz schön. (LisdL_07, 103)

Während diese coronabedingten Unsicherheiten einerseits die Übergangsphase zu belasten scheinen, werden sie andererseits vor allem im Hinblick auf die Abiturprüfung zum Problem („Wir waren aber auch nicht der Abschlussjahrgang, die jetzt wirklich in Not waren, von wegen, wie soll das alles gehen mit irgendwelchen Abschlüssen“; LisdL_02, 42). Dass diese „Not“ von Schüler*innen deutschlandweit geteilt wurde, zeigt z.B. die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“⁶, die eine Bestimmung der Abiturnote anhand des individuellen Durchschnitts der vorausgegangenen vier Semester – unter Ermöglichung einer mündlichen Prüfung bei erwünschter Verbesserung – forderte. Die Petition, die von Schüler*innen initiiert wurde, scheiterte; die Abiturprüfungen fanden einheitlich statt. Dazu kommt, dass durch längsschnittliche Untersuchungen gezeigt wurde, dass Zukunftssorgen und psychische Belastungen unter den Abiturient*innen in Zeiten von Corona zunehmen (Anger et al., 2021), sodass das Thema der pandemiebedingten Unsicherheiten besonders die Schüler*innen der Oberstufe zu betreffen scheint. Dennoch wird hier auch die Hoffnung ausgedrückt, dass hierzu in der Zukunft Ausgleichsmöglichkeiten geschaffen werden. Gleichzeitig werden durch die Reflexionen zum Abitur in Corona-Zeiten grundsätzliche Funktionen der Oberstufe infrage gestellt:

Ich sehe auch bei vielen NICHT das Problem darin, dass sie jetzt den Stundenstoff nicht erlebt haben. Also zu Mathe zum Beispiel [...]. Viele von uns machen eine Ausbildung und da werden auch viele in den sozialen Bereich gehen und da kräht in zehn Jahren kein Hahn mehr danach, so. Klar wird das für einige, die gerade Abi machen wollen, die werden sich schon nochmal ganz schön umschaun so werden, also müssen sich ganz schön umschaun, das wird aber natürlich dann auch über die Jahre, denke ich, schon noch berücksichtigt werden in den Lehrplänen und so. (LisdL_13, 50)

Wissenschaftspropädeutik durch fachliches und überfachliches Lernen

Das vorausgegangene Zitat sowie weitere Aussagen der LisdL-Interviewpartner*innen zur Auslassung von Fachinhalten zugunsten anderer Kompetenzdimensionen scheint die Annahme zu unterstützen, dass sich Oberstufen je nach Schulform (Gymnasium vs. ISS/Gemeinschaftsschule) unterscheiden (Drope & Jurczok, 2013). So scheint die Hauptfunktion der Oberstufe, das Distinktionsmerkmal der Wissenschaftspropädeutik, vor allem für gymnasiale Settings wegweisend, während für Oberstufen an ISS oder Gemeinschaftsschulen – bei grundsätzlicher Ausrichtung auf die anvisierten Abschlüsse – ggf. andere Maßstäbe mit stärkerem Fokus auf individuelle Entwicklung sowie auf die Sozialisationsfunktion von Schule angelegt werden. Dennoch zeugen die Interviewdaten ebenso von sozial-emotionalen Unterstützungsangeboten durch die Lehrkräfte am Gymnasium wie von Bemühungen um fachlich-kognitive Aktivierung durch die befragten Lehrkräfte an ISS bzw. Gemeinschaftsschulen. Mit Fokus auf die Möglichkeiten der fachlichen Förderung über die Distanz wird dabei jedoch – exemplarisch – deutlich, dass hier verschiedene Fächer unterschiedliche Potenziale bzw. Herausforderungen für die Oberstufe bergen:

Im Fach Deutsch etwa werden mit steigendem Alter der Lernenden auch Vorteile des „Fernunterrichts“ gegenüber dem Präsenzunterricht erkannt:

Oder was auch gut funktioniert hat, war mit den Älteren sowas zum Beispiel was Schreiben angeht, solche Schreib-Konferenzen einzurichten auch über die Gruppenräume, teilweise einfacher und besser als im Unterricht selber, ne?

Also mit meinem Leistungskurs habe ich da irgendwie ganz tolle Erlebnisse gehabt, dass die dann auch über Google Docs Dokumente geschrieben haben jetzt und sich da dann die

⁶ Vgl. <https://www.change.org/p/peter-tschantz-abi-2020-umdenken>; Zugriff am 16.12.2021.

Rückmeldung gegeben haben. Das war fantastisch. Das hat auch, meiner Meinung nach sehr gut funktioniert.

Oder die dann ihre Texte nicht nur auf Google Docs geschrieben, sondern dann auch noch auf Padlets gestellt, sodass jeder aus dem Kurs auch nicht nur Schreib-Konferenz aus der eigenen Dreiergruppe oder Vierergruppe die Texte lesen konnte, sondern, wenn er wollte, sogar auch noch alle anderen Texte. Ich hatte einen kleinen Kurs. Mit dreißig stößt das dann auch irgendwie an Grenzen, wenn da 30 Texte drauf sind. Aber theoretisch ist das möglich. Und das ist natürlich eine fantastische Möglichkeit über den eigenen Tellerrand hinaus zu gucken für die, die interessiert sind, um da auch noch mehr [...] kognitiv aktiviert zu werden. (LaG 03, 83)

Demgegenüber wird die fachlich-kognitive Aktivierung in naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik mit steigendem Alter über die Distanz als herausfordernder beschrieben:

Was ein bisschen schwierig war, war die experimentellen Kompetenzen anzugehen. Da habe ich mit relativ viel so Taschenexperimenten für zu Hause gearbeitet, ja, besorgt euch mal dies, macht mal das, macht mal jenes. [...] Das hat gerade in den unteren Klassenstufen immer wesentlich besser geklappt als in den höheren. Aber weil die auch einfach komplexere Versuche machen müssen. Manche Sachen kann man nicht zu Hause machen, ne? (LaG_04, 11–12)

Problematisch erscheint die fachliche Auseinandersetzung mit dem experimentierorientierten Stoff vor allem dann, wenn die Inhalte abschlussrelevant werden:

[...] gerade so für Neunte, Zehnte da bringt das nichts. Weil die müssen da ja vor allen Dingen das ja auch selber machen, die müssen ja selber Messwerte für sich erstellen und die müssen die ja selber auswerten können. Das ist ja eine Vorbereitung auf das Abitur letzten Endes. Und das geht übers Video einfach nicht. Ich habe denen dann irgendwie Fake-Werte gegeben, damit die zumindest Werte interpretieren können. So, wenn so, was könnte dann sein. Aber das ist dann nur noch ein Gedankenexperiment, was Hypothetisches. Das ist nichts Praktisches mehr. Und das ist definitiv verloren gegangen. (LaG_04, 80–81)

Mögliche unterschiedliche Herangehensweisen im „Fernunterricht“ bezogen auf individuelle Fachspezifika und damit einhergehende fachdidaktische Vorgehensweisen können hier nur exemplarisch – und ohne Aussicht auf Verallgemeinerung – aufgezeigt werden; umso wichtiger erscheint in der Bearbeitung des Desiderats fehlender fachdidaktischer Konzepte über die Distanz (vgl. Fickermann & Edelstein, 2021, S. 120), dass den hier aufgegriffenen Impulsen zufolge auch das Alter der Lernenden wesentlich für entsprechende Analysen ist.

Neben dem Fokus auf Fachlichkeit soll der Unterricht der Oberstufe zudem auch „fachübergreifend und fächerverbindend“ angelegt sein (KMK, 2021, S. 5), wobei auch hier entsprechende Untersuchungen bisher ausstehen und mit Pandemiebeginn kaum schulpraktische Konzepte hierzu vorhanden waren (vgl. Klieme, 2020, S. 120).

Nachfolgend sollen daher mithilfe des Fallbeispiels Impulse zu den hier aufgeführten Herausforderungen für den „Fernunterricht“ an der Oberstufe geliefert werden.

3.2.2 Zur Bearbeitung der Herausforderungen im pandemiebedingten Distanzlernen durch Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit anhand des Fallbeispiels LisdL_11

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf der Annahme, dass ein selbstbestimmtes, motiviertes Lernen dazu beitragen kann, den oben beschriebenen Herausforderungen des Distanzlernens an der Oberstufe produktiv zu begegnen (Pelikan et al., 2021). Folgender Leitsatz steht dabei im Zentrum der Überlegungen:

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die

Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236).

Autonomieerleben

Grundsätzlich begreift LisdL_11 die Arbeit in der Oberstufe während Corona als „Privileg“ (12):

[...] ich bin jetzt in der Oberstufe, das heißt, es ist etwas Anderes, ich habe eine andere Rolle. Ich bin zwar weiter Klassenlehrer und da sind noch weiter Kids aus der gleichen Klasse bei mir, Jugendliche, junge Erwachsene teilweise schon und die haben aber einen anderen Zugang zur Schule, jetzt einfach, weil sie in der elften sind. Na das heißt, die Arbeit mit den Eltern ist weniger wichtig geworden, die Selbstständigkeit ist größer geworden, die sind älter geworden, deren Blick auf Schule: „Wir sind jetzt freiwillig hier“ und so, ist ein anderer [...]. Also das ist schon, was sich verändert hat, bei mir persönlich in meiner Arbeit und das hat natürlich auch einen Einfluss auf die Art und Weise, wie ich jetzt irgendwie in diesem Schuljahr gearbeitet habe. (11)

Dabei wird – trotz Oberstufenstatus – die (fehlende) Selbstständigkeit im Sinne der Autonomie der Lernenden weiterhin als größtes Problem im Lehren und Lernen auf Distanz erkannt: „Wir haben ja jeden Freitag diese Abfragen gemacht: Was war schwierig diese Woche? Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“ (38). Um diese Schwierigkeiten auszugleichen, wurden individuelle Unterstützungsformen angeboten („[...] die Leute, die es halt nicht geschafft haben, die haben halt (.) in einem gewissen Maße die Hilfestellung in Anspruch genommen, die sie von uns als, als (.) Team hier quasi bekommen haben“; 48), die auch den Ansätzen der Gemeinschaftsschule mit Gesamtschulstrukturen entsprechen:

[W]ir sind eine Ganztagschule und viele von denen sind schon fast immer hier und die haben gesagt so: „Ich bin überhaupt nicht gewohnt, zu Hause zu lernen. Ich bin ja sonst immer in der Schule und all mein Lernen mache ich in der Schule.“ (110)

Um mehr Selbstständigkeit unter den Lernenden zu fördern, wurde sowohl zunächst der Kontakt intensiviert („Trotzdem war ich halt jeden Tag in der Schule. Wir haben uns so organisiert, dass wir uns als Klasse, ähm, jeden Montag in der Schule getroffen haben, in Kleingruppen“; 17); zudem scheint die zunehmende Selbstverständlichkeit digitaler Lehr-Lern-Umgebungen zum autonomen Lernen beizutragen:

Also heute sagt jetzt keiner mehr: „Was ist Zoom? Was ist Jitsi? Was ist Lernraum?“ Das ist halt normal geworden. Also kann ich schon sagen, dass da eine Selbstverständlichkeit [...] gewachsen ist und dass jetzt alle auch irgendwie wissen, wie man im Pad schreibt und Sachen im Lernraum einreicht und so, glaube ich auch. (51)

Gerade der Lernraum, der in Berlin als Moodle-basiertes Lernmanagementsystem eingesetzt wird (zur deutschlandweiten Nutzung der Systeme siehe Breiter, Müller, Telle & Zeising, 2021), scheint hier eine besondere Rolle zu spielen:

Also dieser Lernraum ist ja dazu gekommen, ähm, damit, das ist im Prinzip unsere/ Der Lernraum ist die (.) Basis unseres Lernens geworden, da sind halt alle Informationen drin, das heißt: Was steht diese Woche an, was ist in dem Fach, was ist in dem Fach, hier sind die Materialien, hier ist nochmal ein Link zu irgendeinem vertiefenden Video, hier zu einem Glossar, was man in dem Fach braucht oder so, was wir anlegen. Also das ist was, was wir vor einem Jahr im Prinzip gar nicht benutzt haben oder kaum und jetzt halt die Grundlage ist, im Prinzip unser Schulgebäude ja geworden ist, so dieser Lernraum. (27)

Zusammengefasst eröffnet LisdL_11 verschiedene Wege zur Förderung von Selbstständigkeit, zeigt aber dennoch die fehlende Eigenständigkeit der Lernenden als Schlüsselproblem im pandemiebedingten Distanzlernen auf. Gleichzeitig illustriert das Beispiel, wie schnell neue Technologien zur Förderung des eigenständigen Lernens bisherige Alltagspraxen ersetzen können. Dies mag auch auf mögliche motivationale Auswirkungen

der Nutzung digitaler Medien im Unterricht zurückzuführen sein, auch wenn diese Motivationsschübe oft nicht von Dauer sind:

„Studien, die den Wirkungsgrad digitaler Medien im Schulunterricht untersuchen, konnten wiederholt nachweisen, dass computergestützter Unterricht positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat (vgl. u.a. Schaumburg & Issing, 2002; Schaumburg, 2006). Allerdings zeigt sich bei längerfristig angelegten Untersuchungen, dass die durch digitale Medien erzielte höhere Motivation der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Forschungen wieder rückläufig wird (Schaumburg, 2006, S. 37)“ (Karpa, 2013, S. 195).

Umso mehr muss perspektivisch gefragt werden, wie digitale Lehr-Lern-Formen den Unterricht auch nachhaltig positiv beeinflussen, sodass sich Autonomieerleben und Motivation durch die Nutzung digitaler Medien gegenseitig positiv beeinflussen.

Kompetenzerleben

Schon im regulären Schulalltag werden besondere Anforderungen an die Lernenden der Oberstufe gestellt, da die Divergenz zwischen Leistungsorientierung einerseits und – bildungstheoretisch gefärbter – Persönlichkeitsentwicklung und Individualisierung andererseits z.T. schwierig zu überbrücken ist (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018).

LisdL_11 zufolge wird diese Diskrepanz durch die Distanzsituation noch erhöht, auch wenn hier fachspezifisch differenziert wird:

Ich glaube, das ist stark vom Gegenstand abhängig. Wenn ich jetzt auf meine Klasse gucke, ich weiß, dass die Sachen, die halt relativ abstrakt waren und relativ weit weg von ihrer Lebenswelt, also zum Beispiel die ganzen NaWi-Fächer, ähm, für sie schwierig waren, viel schwieriger waren zu verstehen. Weil da niemand ist, der es ihnen persönlich nochmal erklären kann, der es vielleicht plastischer macht, der nochmal ein anderes Beispiel nimmt als das was auf dem Arbeitsblatt einfach da in Fachsprache steht, ähm. Das würde ich auf jeden Fall sagen, dass da Dinge nicht so aktiviert wurden kognitiv, wie das im Präsenzunterricht der Fall gewesen wäre. (58)

Als mögliche Antwort auf die Frage, wie dennoch fachlich fundiertes Kompetenzerleben über die Distanz ermöglicht werden kann, erkennt die Lehrkraft einerseits das Potenzial kooperativer handlungs- und produktionsorientierter Formate, etwa zu einer Lerneinheit zum Thema Filmanalyse im Deutschunterricht:

Das heißt, wir haben erst die Serie geguckt, dann haben wir sie analysiert und dann hatten sie jetzt die Aufgabe zu letzten Sonntag [...] dann das anzuwenden, was sie vorher analytisch gelernt hatten und haben eigene Filme gemacht und das haben sie dann auch selbstständig in Kleingruppen – mit Schneiden, mit Ton mit Drum und Dran und so – gemacht. Aber [das] haben die nicht von mir gelernt, das haben sie sich untereinander beigebracht, so. (52)

Andererseits wurde so die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichts, wie er ohnehin für die Oberstufe gefordert ist, eröffnet:

Beispielsweise ich habe die Serie, die ich analysiert habe/ da geht es um den Nah-Ost-Konflikt, ähm, halt vor allem auf so einer technischen Ebene, so hier narrativ, auditiv, visuell und so Kameraeinstellungen, so ein Zeug, im Deutschunterricht gemacht und gleichzeitig hat mein Englischkollege, ähm, den inhaltlichen Part auf Englisch abgedeckt zum Thema Nah-Ost-Konflikt. Das wäre glaube ich nicht passiert, ohne Pandemie, und war super. Also es gab quasi so Synergieeffekte (.) fächerübergreifend und, ähm, dadurch, dass wir uns jetzt absprechen oder, dass ich eingefordert habe, dass wir uns absprechen, sind diese Dinge halt passiert, so. Das war spannend. (121)

Dazu trug laut LisdL_11 auch der reduzierte Druck hinsichtlich standardisierter Erfolgskontrollen bei: „Wir sind ja relativ befreit worden von diesen klassischen Prüfungsformaten, das heißt, wir konnten auch Klausuren ersetzen durch so genannte Klausurersatzleistungen, das ist auch echt schlau gewesen“ (52); dabei wurde durch die Lehrkraft

die – oft kooperativ ausgerichtete – „Aufgabenstellung sehr stark in Richtung, ähm, produktive Aufgabenformate gelenkt [...], sodass sie es wirklich anwenden mussten, um es zu verstehen“ (60). So wurden einerseits fachliche Kompetenzen gefördert; andererseits wurden andere Facetten des Kompetenzbegriffs (Frohn & Heinrich, 2018), etwa hinsichtlich der sozialen Dimension, berücksichtigt, die in den Bereich der „sozialen Eingebundenheit“ fallen.

Soziale Eingebundenheit

Auch in den allgemeinen aktuellen Bestimmungen zur Oberschule spielt die „Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung“ (KMK, 2021, S. 5) laut Vorgaben der KMK eine wesentliche Rolle.

Für LisDL_11, die*der laut o.g. Fallbeschreibung ohnehin besonderen Fokus auf die Beziehungsebene legt, betrifft die Frage der Eingebundenheit sowohl die Ebene zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen Lernenden untereinander. So habe man in der Klasse

irgendwie Formen gefunden, uns da gegenseitig zu unterstützen. Das ist für mich irgendwie das Mantra gewesen, das ich immer in die Klasse getragen habe und das haben halt manche auch echt total cool aufgenommen, um sich untereinander zu unterstützen in der Situation (78).

Zur Stärkung der pädagogischen Beziehungen wurden zusätzliche Gesprächsanlässe geschaffen, die durch die Pandemiesituation noch begünstigt wurden:

Dass ich einfach eine halbe Stunde mit einer Schülerin oder einem Schüler irgendwie Zeit habe, darüber zu reden, wie es ihr geht und dabei spazieren gehe, damit uns nicht so kalt wird und zu gucken, wie können wir jetzt gut weitermachen irgendwie mit Blick auf die Lage, die schulische so. [...] Also das waren wirklich (.) Momente, die ich sonst im Alltag überhaupt nicht haben könnte. (125)

Andere Formen und Kanäle der Kommunikation wurden ebenfalls intensiver genutzt als im regulären Unterricht:

Also ich habe einfach viel mehr Einzelgespräche geführt, ne? Ähm, Einzelgespräche oder halt über Messenger, irgendwelche Chats geschrieben, nachgefragt, ähm, wenn was war und habe auch vielmehr Nachrichten bekommen, also der ganze (.) online-basierte, ähm, Nachrichtenstrom ist halt krass nach oben gegangen, weil das halt die Möglichkeit war weiterhin in Kontakt zu bleiben (25).

Neben diesen individuellen Austauschmöglichkeiten nutzte LisDL_11 zudem kollektive Maßnahmen, um die soziale Eingebundenheit zu stärken und dadurch auch die fachliche und individuelle Entwicklung voranzutreiben:

Wir haben uns so organisiert, dass wir uns als Klasse, ähm, jeden Montag in der Schule getroffen haben, in Kleingruppen und es gab immer diesen Slot zwischen elf und vierzehn Uhr, [...] jede Vierer-Gruppe hatte eine halbe Stunde Zeit, also ich hatte sechs Vierer-Gruppen [...]. Und dann waren wir immer in den gleichen Vierer-Gruppen jeden Montag in der Schule und haben halt die Woche besprochen und wir haben uns jeden Freitag als ganze Klasse auch online [...] uns als Klasse getroffen und haben die Woche ausgewertet und geguckt: Was können wir mitnehmen in die nächste Woche, was müssen wir ändern, was hat gut geklappt und was war kacke und wie geht es uns so. (17–18)

Zusätzlich zur Wiederherstellung und Imitation des Sozialraums Schule wurden Wege geschaffen, um fachliches Lernen – unter Reflexion der individuellen Lernbedingungen zu Hause – zu begünstigen:

Die sind dann auch in die Schule gekommen, ähm, und in meinem Online-Unterricht war es oft so, dass die Kids, die zu Hause halt nicht gut lernen können oder nicht den technischen Voraussetzungen haben und nicht die räumlichen Voraussetzungen, dass ich gesagt habe am Montag: „Ey, am Mittwoch haben wir Deutsch, du kommst am Mittwoch um zwölf Uhr

hier hin und du machst Deutsch aus der Schule live quasi mit, während ich das online unterrichte.“ (30)

Auf der Ebene der Beziehung zwischen den Schüler*innen halfen wiederum spielerische Formate zur Förderung sozialer Eingebundenheit. Neben Online-Spieleabenden („[H]alt so Scribble irgendwas, wo man malt, oder Flaschendreher kann man auch online spielen, haben wir auch gemacht“; 35), setzte LisDL_11 auf Gesten gegenseitiger Wertschätzung:

„Secret Angel“ heißt das, sodass alle, die am Montag kamen, haben alle Namen in einen Topf geschmissen und die durften dann einen Namen ziehen und derjenige, der gezogen wurde, wusste aber jetzt nicht, wer der „Secret Angel“ ist und diese Person, also der „Secret Angel“, hatte dann jeweils zwei Wochen Zeit, dieser anderen Person einen Gefallen zu tun, irgendwas Schönes, worüber die andere Person sich freut. Natürlich irgendwie distanzkonform und heimlich, man durfte dann nicht herausfinden, wer das ist. (36)

Durch die alltägliche gemeinsame Interaktion wurden diese Formen der gemeinsamen Unterstützung auch auf das fachliche Lernen übertragen. Für Klausuren wurden Lern-Tandems gebildet („Weil ich kann denen das ja selber auch nicht in Physik erklären, weder inhaltlich noch zeitlich, aber die haben sich dann hier, ähm, jeweils zum Beispiel vor diesen Prüfungssachen und so dann auch (.) selbst organisiert“; 75), was wiederum auch die Autonomieförderung begünstigt hat. Zudem konnte so den oben beschriebenen Unsicherheiten gemeinsam begegnet werden: „Das Beste, was wir machen können, ist bei uns zu bleiben, zu gucken, was/ wie können wir uns für uns selber irgendwie sorgen, als Klasse und jeder für sich, sodass wir dabei nicht verrückt werden, bei den ganzen Änderungen“ (76).

Trotz der zahlreichen Wege und Formen der Stärkung des Zusammenhalts spricht LisDL_11 dem Distanzunterricht jedoch gerade im Bereich der Sozialisationsfunktion von Schule weniger Wirkpotenzial zu als dem regulären Unterricht, was auch eine klare Positionierung im Hinblick zukünftige Ziele und Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung impliziert:

Aber grundlegend ist für mich (.) in Schule, dass wir irgendwie aus einer Sammlung von Menschen, irgendwie für eine Klasse zu gucken: Wie geht es uns, wie können wir uns gegenseitig unterstützen, wie können wir gemeinsam was lernen und, und irgendwie miteinander klarkommen? Und das kann für mich das Digitale auf gar keinen Fall ersetzen.

Ja und deswegen ist das das, was ich, glaube ich, in Zukunft noch viel STÄRKER, ah das vielleicht noch als letzten Satz, noch viel stärker auch von Seiten der Bildungsverwaltung, der Schulleitung einfordern würde, was einfach nochmal viel offensichtlicher geworden ist, wie wichtig Schule als Sozialraum ist und wie wenig Zeit wir sonst dafür haben. Und ich finde das toll, wenn wir die auch in Zukunft hätten. (130–131)

4 Zusammenfassung und Ausblick

Aufgrund der geringen Stichprobenzahl und des explorativen Charakters der Untersuchung können die Ergebnisse nicht generalisiert werden; dennoch legen die Impulse aus den Interviewdaten nahe, dass im „Fernunterricht“ der Oberstufe z.T. andere Aspekte zu berücksichtigen sind als im Lehren und Lernen auf Distanz in anderen Schulstufen und -formen.

Zum Thema der Selbstständigkeit lässt sich zusammenfassen, dass die befragten Lehrkräfte – analog zur entsprechenden Forschung – von einer erhöhten Eigenständigkeit der Lernenden in der Oberstufe ausgehen. So können über die Distanz komplexere Aufgaben bearbeitet werden, die etwa Lernenden der Mittelstufe noch nicht zuzutrauen wären. Andererseits zeigt insbesondere das Fallbeispiel, dass auch Schüler*innen der Oberstufe im

„Fernunterricht“ gezielter Unterstützung bedürfen. Hier erscheinen insbesondere digitale Hilfsmittel wie Lernmanagementsysteme zielführend, die zur Strukturierung von Materialien und Prozessen beitragen.

Im Hinblick auf besondere Unsicherheiten und Zukunftssorgen von Lernenden in der Oberstufe (bzw. auf dem Weg dorthin) legt das Material nahe, dass hier zwei neuralgische Zeitpunkte in den Blick zu nehmen sind: die Übergangsphase von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II sowie die Zeit der Abiturprüfungen. Da beide Zeitpunkte ohnehin auch im regulären Unterricht problembelastet sein können (z.B. Klomfaß et al., 2013), entstehen im Distanzlernen, dem bekannten Brennglascharakter der Pandemie entsprechend, hier besondere Problemlagen: So kann etwa der Ausfall der Prüfungsformate MSA und BBR (vgl. Fußnote 4) dazu führen, dass Schüler*innen ihre eigenen Leistungen nicht adäquat einschätzen können; zudem werden durch den Wegfall z.T. individuelle Perspektiven für die Zukunft versperrt.

Hinsichtlich der Wissenschaftspropädeutik als Distinktionsmerkmal der Oberstufe wird deutlich, dass unterschiedliche Fächer mit steigendem fachlichem Niveau unterschiedliche Herausforderungen in der Bearbeitung auf Distanz schaffen. Gleichzeitig lässt sich anhand der Einzelimpulse mutmaßen, dass die Wissenschaftspropädeutik, zumindest an den nicht-gymnasialen Schulformen, durch die Pandemie auch teilweise in den Hintergrund gerückt wurde:

[D]as ist natürlich unbestreitbar, dass ganz viele Inhalte in diesem Jahr jetzt nicht vermittelt werden konnten, die in Präsenz hätten vermittelt werden können, und ich halte es auch für, ähm, gut, um es mal positiv zu sagen, wenn der Anspruch nicht gestellt wird, dass das jetzt, dass man trotzdem alles lernen muss oder so, was man sonst hätte lernen sollen, ähm, also dass es da auch Erleichterungen in dem Bereich gibt. Man soll halt nicht so tun, als wäre es eine Zeit, ohne Pandemie. Ist halt nicht so. (LisdL_11, 80)

Umso mehr ist danach zu fragen, wie den besonderen Herausforderungen der Pandemiesituation produktiv begegnet werden kann. Hier hat die explorative Analyse gezeigt, dass Maßnahmen zur Förderung dreier psychologischer Grundbedürfnisse – Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit – dabei helfen können, Schwierigkeiten im Lehren und Lernen auf Distanz zu bearbeiten. Da der „Fernunterricht“ ohnehin einen erhöhten Anspruch an Autonomie stellt, haben Schüler*innen durch das Distanzlernen wohl zu großen Teilen an Selbstständigkeit gewonnen: „*Ich glaube schon, dass die Jugendlichen deutlich selbstständiger geworden sind als sie, oder jetzt SIND als sie zum gleichen Zeitpunkt WÄREN im normalen Verlauf sozusagen*“ (LisdL_03, 52). Für Schüler*innen, die dennoch Probleme beim eigenständigen Lernen zeigen, scheinen individuelle Unterstützungsformate, auch im Sinne ko-konstruktiver Prozesse zwischen den Lernenden selbst, besonders hilfreich zu sein, um digitales Lernen selbstständig zu gestalten. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnte hier besonders die Rolle digitaler Schulplattformen fokussiert werden, um deren spezifische Möglichkeiten zur Förderung des selbstständigen und gemeinsamen Arbeitens der Lernenden zu erörtern (siehe z.B. Letzel, Pozas & Schneider, 2021).

Zur Ermöglichung von Kompetenzerleben scheint der „Fernunterricht“ spezifisches Potenzial für fächerübergreifendes Lernen zu bergen. Hier gilt es perspektivisch, durch fachspezifische und fachübergreifende Forschungsansätze zu analysieren, welche Fachverbindungen hier besonders vielversprechend sein können und wie das fächerübergreifende Lernen auch durch kooperative Lehr-Lern-Formen umgesetzt werden kann.

Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen bieten sich auf Basis des Materials intensive Austauschformate, individuelle Gespräche und ein wertschätzender, auch spielerischer Umgang in der Gruppe als förderlich an. Gerade der gesteigerte Fokus auf pädagogische Beziehungen verspricht im Lehren und Lernen auf Distanz – wie auch im regulären Unterricht – auch den fachlichen Lernzuwachs zu begünstigen (siehe z.B. Piezunka & Frohn, in Begutachtung).

Neben der Bearbeitung der eingangs aufgestellten Forschungsfragen legt die hier vorgenommene Datenanalyse noch eine weitere Hypothese nahe: So scheinen die durch die Pandemie eröffneten Lehr-Lern-Formen und -Ziele viel eher an die Oberstufenreformen der 1970er-Jahre anzuschließen als an aktuelle Bestimmungen zur Erlangung des Abiturs. Zwar ist die Bildung in der Oberstufe auch heute noch auf Befähigung zur „Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ ausgerichtet (KMK, 2021, S. 5), doch zielten die Reformen der 1970er-Jahre noch stärker auf bildungstheoretisch verankerte Ziele der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 2007). Der Fokus auf die Selbstbestimmtheit im Lernen wird beispielsweise über die Distanz ebenso erhöht wie das Ziel der demokratischen Mitbestimmung. Diese „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (KMK, 1977, S. 3) kann etwa durch das Beispiel um die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“ (vgl. Fußnote 6) illustriert werden. Zudem können Bemühungen um eine Öffnung des Unterrichts, z.B. im Hinblick auf fächerübergreifendes Unterrichten, im Distanzlernen offenbar z.T. zielführender umgesetzt werden als im regulären Unterricht, auch unter Mitwirkung der Lernenden. Hierzu heißt es in den Oberstufenrichtlinien von 1977:

„Die Didaktik der Kurse macht eine curriculare Revision der Lerninhalte erforderlich, hierbei sollen möglichst auch fachübergreifende und interdisziplinäre Fragestellungen berücksichtigt werden. Außerdem ergibt sich aus der Möglichkeit, den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern, die Aufgabe für den Lehrer, neue Wissensgebiete didaktisch zu erschließen. Dabei kommt es nicht darauf an, einen Wissensvorsprung zu gewinnen; es entspricht eher dem Stil der Oberstufe, gemeinsam mit den Schülern ein neues Gegenstandsgebiet zu erarbeiten.“ (KMK, 1977, S. 24)

In diesem Sinne ist nicht nur zu erörtern, inwieweit die Lehren aus der Pandemie dazu beitragen können, Schule und Unterricht „neu“ zu denken. Stattdessen erscheint auch eine Revision bekannter, inzwischen als veraltet geltender Ansätze vonnöten, um Schüler*innen individuell und anhand partizipativer Prämissen zu fördern. Auch für die Oberstufe erscheint dabei die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben – im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs (Frohn & Heinrich, 2018) – und sozialer Eingebundenheit als wichtige Leitlinie, um Jugendliche in ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2021). Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu. *IAB-Forum* (Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“). Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>.
- Anger, S., & Sander, M. (2020). Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge. *Ifo-Schnelldienst*, 73 (9), 3–7. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-anger-sandner-et-al-corona-generation-ohne-zukunft.pdf>.
- Basham, J., Blackorby, J., & Marino, M.T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18 (1), 71–91.
- Beilecke, F., Messner, R., & Weskamp, R. (Hrsg.). (2014). *Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, K. (2002). *Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe: Grundlagen, Fallbeispiel, Anregungen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Breiter, A., Müller, M., Telle, L., & Zeising, A. (2021). *Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle. Umsetzungsstand in den Bundesländern und in ausgewählten Großstädten*. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/ifib-lernplattform-en-final.pdf>.
- Chiu, T.K.F. (2021a). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Chiu, T.K.F. (2021b). Student Engagement in K-12 Online Learning amid COVID-19: A Qualitative Approach from a Self-Determination Theory Perspective. *Interactive Learning Environments*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
- Chiu, T.K.F., Lin, T.-J., & Lonka, K. (2021). Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 187–190. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–237.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Self-Determination Research: Reflections and Future Directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demski, D., Schade, R., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2020). Schule, Beruf und Familie vereinbaren: Perspektiven von Schüler*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 81–98). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drope, T., & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 496–507. <https://doi.org/10.25656/01:11975>
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1997). Development during Adolescence: The Impact of Stage–Environment Fit on Young Adolescents’ Experiences in Schools and in Families (1993). In J.M. Notterman (Hrsg.), *The Evolution of Psychology: Fifty Years of the American Psychologist* (S. 475–501). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10254-034>

- Education International. (2020). *Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21516>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Frohn, J. (2021, im Erscheinen). Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung im „Fernunterricht“ – zur Unterrichtsgestaltung auf Distanz auf Basis von Lehrkräfteinterviews. In S.G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *Covid-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–176). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Frohn, J., & Piezunka, A. (in Begutachtung). Zur pandemiebedingten (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung im Zeitverlauf: „... als wenn man auf einem Spielfeld etliche Felder zurückgegangen ist und noch einmal von vorne anfangen muss.“ Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Garrote, A., Neuenschwander, M.P., & Hofmann, J. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/217396?ln=de>.
- Gerhardts, L., Kamin, A.M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 139–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., Jacob, K.F., & Decourcey, W. (2002). The Development of Self-Determination in Middle Childhood and Adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 147–171). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50008-5>
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel: kassel university press. <https://doi.org/10.25656/01:3340>

- Helm, C., Huber, S., & 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*, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hildenbrand, B. (1991). Fallrekonstruktive Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 256–260). München: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., et al. (2021). Adolescent Well-Being and Learning in Times of COVID-19 – A Multi-Country Study of Basic Psychological Need Satisfaction, Learning Behavior, and the Mediating Roles of Positive Emotion and Intrinsic Motivation. *PLOS ONE*, *16* (5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>
- Hsu, H.-C.K., Wang, C.V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the Impact of Self-Determination Theory on Learning Outcome in Online Learning Environments. *Education and Information Technologies*, *24*, 2159–2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Huber, L. (1997). Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 31–53). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hülsmann, C. (2015). *Kurswahlmotive im Fach Chemie: Eine Studie zum Wahlverhalten und Erfolg von Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 195). Berlin: Logos.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Karpa, D. (2013). Die Selbstständigkeit von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern fördern in computergestützten Lernarrangements. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 189–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_12
- Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In F. Stübiger & C. Schäfer (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen in der Schule* (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 5) (S. 19–57). Kassel: Kassel Univ. Press. <https://doi.org/10.25656/01:3333>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20233>
- Klomfuß, S., Stübiger, F., & Fabel-Lamla, M. (2013). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter der Bedingung der Schulzeitverkürzung. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_9
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1977). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1999). 287. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum*. Zugriff am 16.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/287-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22-oktober-1999-in-husum.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung id.F. vom 18.02.2021*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- Kraimer, K. (2002). Einzelfallstudien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 213–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2021, im Erscheinen). Homeschooling – und dann? – Zukunftsperspektiven für die (post-pandemische) Schulbildung aus Schüler/-innen-, Eltern- und Lehrkräftesicht (SchEILe-Projekt). In S.G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *Covid-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Masland, L.C. (2021). Resilient Pedagogy and Self-Determination Theory: Unlocking Student Engagement in Uncertain Times. In T.N. Thurston, K. Lundstrom & C. González (Hrsg.), *Resilient Pedagogy: Practical Teaching Strategies to Overcome Distance, Disruption, and Distraction* (S. 3–36). Logan, UT: Utah State University. <https://doi.org/10.26079/a516-fb24>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6., neu ausgestattete, überarb. Aufl.) Weinheim & Basel: Beltz.
- Metzler, M., Esmat, T., Langdon, J., Edwards, O., Carruth, L., Crowther, K., et al. (2021). The Impact of Transitioning to Emergency Remote Instruction on Perceptions of Preparation, Institutional Support and Teaching Effectiveness. *College Teaching*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1954870>
- Neumann, M. (2009). *Aktuelle Problemfelder der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, Umbau des Kurssystems und die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/9732/Dissertation_Marko_Neumann_FU-Berlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Pelikan, E.R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat S., & Schoben, B. (2021). Learning During COVID-19: The Role of Self-regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Piezunka, A., & Frohn, J. (in Begutachtung). *Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen- Beziehungen während der Corona-Pandemie*.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Roeser, R., Eccles, J., & Strobel, K. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the Individual. *Educational Psychologist*, 33, 153–176. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2

- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Pianta, R.C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Learning and Instruction*, (42), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2020). *Covid 19: Schulen öffnen mit weiteren Jahrgangsstufen – Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf besonders im Fokus*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.929356.php>.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stiller, C., Lojewski, J., & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A.F., & Christiansen, H. (2021). Teaching and Learning during the First COVID-19 School Lockdown: Realization and Associations with Parent-perceived Students' Academic Outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (2–3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Stübig, F., & Schäfer, C. (2003). *Selbstständiges Lernen in der Schule* (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 5). Kassel: kassel university press. <https://doi.org/10.25656/01:3333>
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). Vorwort. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 11–14). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiechmann, J. (2009). Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), 409–429. <https://doi.org/10.25656/01:4258>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and Methods* (3. Aufl.). London: Sage.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Frohn, J., & Pozas, M. (2021). „Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“. Eine explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 84–105. https://doi.org/10.11576/we_os-4944

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

ZUSammenKUNFT

Ein Verein von Fremden für Fremde

Maria Mateo i Ferrer^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld*

** Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
maria.mateo_ferrer@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Jahr 2018 gründete eine Gruppe von Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs einen Verein mit dem Namen ZUSammenKUNFT. Diese Gruppe besteht aus jungen Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen, die jedoch durch die Erfahrung des Fremdseins vereint sind. In dieser Organisation arbeiten sie gemeinsam, um die Mechanismen zu verstehen, durch die der Diskurs und die Kategorien entstehen, die sie ausschließen. Sie wollen verstehen, wie bestimmt wird, wer in ihrem sozialen Kontext zum „Wir“ und wer zum „Ihr“ gehört. Dafür setzen sie sich mit philosophischen und soziologischen Texten auseinander, die ihnen dabei helfen, ihre konkreten Erfahrungen der Ausgrenzung zu analysieren. Diese Lektüren ermöglichen den Kollegiat*innen, eine neue Perspektive zu gewinnen, von der aus sie nach Wegen zur Überwindung dieser Situation der Fremdheit suchen können. In diesem Sinne ist ZUSammenKUNFT ein Verein, dessen Ziel das Empowerment der Fremden ist. Aber diese jungen Menschen wollen nicht nur ihre persönliche Situation verbessern, sondern auch die homogenisierenden Kategorien der Normalität durchbrechen, um Raum für Vielfalt zu schaffen. Zu diesem Zweck verstehen sie sich als Multiplikator*innen und suchen nach Möglichkeiten, ihre Arbeit an andere junge Menschen weiterzugeben, die ihre Erfahrungen teilen. Mit diesem Ziel vor Augen entwickeln sie Unterrichtsmaterialien, die sie Lehrer*innen anderer Schulen zur Verfügung stellen.

Schlagwörter: Zugehörigkeit, Ausgrenzung, Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeit, Simmel, Fremdsein, Integration, Unterrichtsmaterialien



English Information

Title: ZUSammenKUNFT. An Association Founded by Foreigners for Foreigners

Abstract: A group of students at the Oberstufen-Kolleg founded the association “ZUSammenKUNFT“ in 2018. Members of this association are young people with diverse backgrounds and experiences, but they all share the same experience of being strangers. In this organisation, they work together in order to analyse and understand the mechanisms that produce a discourse and categories which exclude them. They want to understand the way “we” and “you” are defined and who is part of these categories in their social context. In order to do that, they deal with philosophical and sociological texts which help them to analyse their experience of being excluded. This theoretical basis allows the students to gain a new perspective that enables them to find a way to overcome their alienation. Therefore, “ZUSammenKUNFT” aims at empowerment of foreigners. But these young people do not only want to improve their own personal situation, but they also want to break up the homogenised categories of normality in order to create space for diversity. In order to achieve that, they see themselves as multipliers and search for opportunities to pass on their insights to other young people who share their experiences. With this goal in mind they develop teaching material which they provide for teachers of other schools.

Keywords: belonging, exclusion, self-empowerment, self-efficacy, Simmel, stranger, integration, teaching materials

„Das Fremdsein ist natürlich eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselwirkungsform“
Georg Simmel (1992, S. 765).

Im WE_OS-Jahrbuch 2018 erschien ein Artikel mit dem Titel „Flucht in eine ungewisse Zukunft“, der von vier Kollegiaten geschrieben und mit einer Einleitung von mir ergänzt worden war (Ali, Berho, Mateo i Ferrer et al., 2018). Dort stellten diese ein Forschungsprojekt vor, an dem sie gerade arbeiteten. Die vier junge Männer waren drei Jahre zuvor aus Syrien gekommen und hatten nicht nur eine Vergangenheit, eine Familie und Erinnerungen, sondern vor allem eine Zukunft zurückgelassen. In Deutschland fanden sie den Frieden, den sie brauchten, und viele Möglichkeiten, aber auch viele Schwierigkeiten, um sich eine neue Zukunft aufzubauen. Und genau um diese Schwierigkeiten zu überwinden – zum einen für sich selbst, zum anderen auch für diejenigen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden –, beschlossen sie, dieses Projekt zu starten. Ihre Fragen richteten sich zunächst auf ihr individuelles Verhalten, auf das, was sie tun müssen, um ihre Zukunft in der neuen Gesellschaft, in der sie leben, zu gestalten; sie suchten Wege, um sich besser zu integrieren und um akzeptiert zu werden.

Die Kollegiaten hatten nach der Teilnahme am Projekt *Zukunftsvorstellungen*, welches das Oberstufen-Kolleg (OS) in Kooperation mit der Forschungsgruppe PROTCIS (Cultural and social opening and closing processes) der Universität Oberta de Catalunya (UOC) mit Sitz in Barcelona durchgeführt hatte, angefangen, eine Antwort auf diese Fragen zu suchen. Diese Kollegiaten beschlossen daraufhin, die Forschungsgruppe erneut zu kontaktieren, um mit ihnen Wege und Antworten auf ihre Fragen zu finden. So reisten wir im Oktober 2018 nach Barcelona, wo wir intensiv mit der Leiterin von PROTCIS, Natàlia Cantó-Milà, sowie weiteren Mitarbeiter*innen der Forschungsgruppe arbeiteten. So hat eine Kooperation mit der UOC begonnen, die sich im Laufe der Zeit konsolidiert hat. Die Lektüre von Georg Simmels Text „Exkurs über den Fremden“, die Diskussionen und Reflexionen in Barcelona veränderten die Richtung der Arbeit dieser Kollegiaten. In jenen Tagen erkannten sie, dass eine Antwort auf ihre Fragen nicht zu

trennen war von der Position am Rande der Gesellschaft, die ihnen zugewiesen worden war; von den Kategorien der Normalität, die die Gesellschaft strukturieren; von den Diskursen und Machtstrukturen, die sie als Fremde, d.h. als „Nichtzugehörige“, markierten. Der für dieses *Jahrbuch* geschriebene Text ist ein Reisebericht, der diese Gedanken und Reflexionen sowie die Theorien, mit denen diese jungen Männer arbeiteten, zusammenfasst.

Dieser Artikel war der Beginn eines Projekts, das seitdem immer weiter gewachsen ist und sich im Laufe der Jahre mit neuen Leuten, die dazugekommen sind, in eine neue Richtung entwickelt hat. Mittlerweile arbeiten mehrere Kollegiat*innen weiter an diesem Projekt; andere haben mit dem Abitur das Oberstufen-Kolleg verlassen, sie arbeiten jedoch immer noch mit der Gruppe zusammen. Es gibt auch Studierende und Dozent*innen der Universität Bielefeld, die mit diesem Projekt kooperieren. Um die verschiedenen Reflexionen und Arbeiten dieser großen Gruppe zu koordinieren, wurde der Verein ZUSAMMENKUNFT gegründet.

Die Mitglieder dieses Vereins sind längst nicht mehr nur Geflüchtete, sondern Menschen unterschiedlichen Alters, mit verschiedenen Interessen und Biografien, aber vereint durch eine Erfahrung: die Erfahrung des Fremdseins. In dem Flyer, den sie als Werbung für den Verein erstellt haben, definieren sie sich selbst mit folgenden Worten:

„Wer sind wir?
Wir sind ein Zusammenschluss von jungen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Prägungen und Positionen.
Uns verbindet das auf unterschiedliche Gründe zurückzuführende Gefühl des Fremdseins.
Wir wollen uns den uns zugeschriebenen Begriff ‚Fremde‘ wieder aneignen und den negativen Bezug zu diesem dekonstruieren.
Unabhängig von der investierten Zeit und der Art des Beitrags ist die Gruppe offen für alle Interessierten.
Wir sind Fremde.“

Dieser Text zeigt eine Form von Empowerment. Die Kollegiat*innen stellen sich selbst nicht als Vertreter*innen einer Gruppe, einer Kategorie vor. Sie sind einfach sie selbst, unterschiedliche Menschen, die die Erfahrung der Fremdheit, der Nichtzugehörigkeit teilen. Durch die Zusammenarbeit haben sie selbst für sich einen Raum erobert, in dem es möglich ist, über Themen zu sprechen, für die es sonst keine Sprache gab. Hierdurch haben sie erkannt, dass ihre Position als Fremde ihnen eine andere Perspektive auf ihren gesellschaftlichen Kontext ermöglicht, was ihnen Vorteile gibt, denn dadurch, dass sie sich zusammenschließen, haben sie die Kraft, ihre Situation zu verändern.

Die Vorstellung der Gruppe macht auch sehr deutlich, dass es den Teilnehmer*innen nicht mehr darum geht, sich in die Gesellschaft zu integrieren, im Sinne einer Anpassung an die Kategorien der Normalität. Es geht nicht mehr darum aufzuhören, „fremd“ oder „anders“ zu sein. Der letzte Satz, dieses „Wir sind Fremde“, ist eine echte Grundsatzklärung. Damit betonen sie, dass sie akzeptieren, dass ihre Art zu sein nicht den selbstverständlichen Kategorien der Zugehörigkeit entspricht. Das bedeutet aber nicht, dass sie ihre Position am Rande der Gesellschaft akzeptieren. Was dieser Satz vor allem zeigt, ist, dass sie nicht auf ihre Andersartigkeit verzichten wollen, dass sie nicht aufhören wollen zu sein, wer sie sind. Ihr Ziel ist es nun nicht mehr, sich an die Gesellschaft anzupassen, sondern die Gesellschaft zu verändern, um sie für die von ihnen behauptete und beanspruchte Differenz zu öffnen. Das ist das Ziel, das ihre Arbeit leitet und bei dem ich sie begleite und unterstütze.

Dieses Ziel ist aber nur ein Zwischenschritt hin zum eigentlichen Vorhaben. Sie brauchen den offenen sozialen Kontext, um ihre Zukunft frei zu gestalten. Wie im ersten Projekt – „Zukunftsvorstellung“ – geht es auch hierbei um die Wünsche, die Träume und die Haltung, die diese Jugendlichen hinsichtlich ihrer Zukunft haben. Nach intensiver Arbeit haben sie gelernt, dass ihre individuellen Zukunftsvorstellungen im engen Zu-

sammenhang mit der imaginierten Zukunft ihres sozialen Kontextes stehen. Die Gesellschaft, in der sie leben, imaginiert für sie eine Zukunft, die von ihrer Position als Fremde definiert wird und die über die gesellschaftlichen Institutionen und den herrschenden Diskurs fixiert wird. Sie selbst übernehmen diese dann als selbstverständlich. Wenn sie ihre eigene Zukunft selbstständig gestalten wollen, müssen sie vorher erkennen, wie dieser Diskurs funktioniert, wie er Zugehörigkeitskategorien bestimmt und inwiefern sie ausgegrenzt werden. Diese Bewusstwerdung ermöglicht ihnen dann, sich dagegen zu wehren. Deswegen haben sie ihre Arbeitsgruppe ZUSAMMENKUNFT genannt.

Der Wunsch, für eine selbstbestimmte Zukunft zu kämpfen, hat auch einen weiteren Grund. Die Arbeit mit der Perspektive der Zukunft hat für diese Gruppe von Kollegiat*innen eine grundlegende Dimension. Die Position, die ihnen als Fremde zugewiesen wird, basiert immer auf der Vergangenheit, sei es die eigene Vergangenheit, wie im Fall der Geflüchteten, oder die der Familie, wie im Fall derjenigen, die aufgrund des Geburtsorts der Eltern als Ausländer*innen angesehen werden. Auch diejenigen, die wegen ihrer körperlichen Erscheinung oder ihrer Sexualität als „anders“ gelten, werden nach dem beurteilt, was sie bisher erlebt haben, niemals nach ihren Zukunftsträumen. Appadurai definiert dieses Verständnis von Vergangenheit als Bestimmung von Identität in einer sehr radikalen Art und Weise mit den folgenden Worten: „Sprache, gemeinschaftliche Herkunft, Blut, Boden und andere Ethnosbestimmungen“ (Appadurai, 2016, S. 96), und diese ist die Vergangenheit, die bestimmt, wer dazugehört und wer fremd ist. Wenn aber die Zugehörigkeit durch die Vergangenheit bestimmt wird, werden viele Menschen nie dazugehören. Denn die Vergangenheit kann nicht verändert werden; sie ist wie ein Stein, der sie am Rande der Gesellschaft fixiert.

Wird ein sozialer Kontext jedoch aus der Perspektive der Zukunft analysiert, eröffnen sich neue Möglichkeiten. Die wichtigste davon ist die Möglichkeit der Veränderung und damit die Vorstellung einer anderen, besseren Welt, für die es sich zu kämpfen lohnt. Die passive und resignative Haltung vieler junger Menschen steht in engem Zusammenhang mit der fehlenden Zukunftsperspektive. Deshalb ist es wichtig, ihnen nicht nur eine Vorstellung von der Zukunft zu eröffnen, sondern ihnen auch die Mittel an die Hand zu geben, mit denen sie diese Zukunft erreichen können. In diesem Sinne spricht Appadurai von der Zukunft als einer kulturellen Tatsache, die Menschen in ihrem Handeln leitet. Diejenigen aber, die an den Rand gedrängt werden, die in ihrer Realität gefangen sind und keine Hoffnung haben, haben auch keine Zukunft. Damit sich eine Zukunftsperspektive öffnet, müssen diese Menschen, so Appadurai, zunächst einmal ihre Realität, ihr soziales Umfeld, besser verstehen und eine Distanz gewinnen, die sie erkennen lässt, wie sie ihre Lebenssituation verändern können. In diesem Sinne schreibt Appadurai über Forschung als ein Menschenrecht, wobei er Forschung als soziale Analyse versteht, die neue mögliche Horizonte eröffnet (vgl. Appadurai, 2013, Kap. XIV). Auch Freire schreibt über die Pädagogik der Hoffnung – eine Pädagogik, die Hoffnung auf eine bessere Welt gibt, aber nicht als abstrakte Idee jenseits aller Realität. Die Pädagogik der Hoffnung basiert auf einer kritischen Vorstellung von Hoffnung, wie Freire sie nennt. Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei, den Schüler*innen eine realistische Hoffnung zu ermöglichen und das nötige Wissen zu vermitteln, damit diese verwirklicht werden kann (Freire, 1999). Demzufolge wäre eine wichtige Kompetenz, die Schule vermitteln sollte, die Utopiefähigkeit.

Die Kollegiat*innen, mit denen ich in diesem Projekt arbeite, sind weit entfernt von den brasilianischen Bauern und Bäuerinnen, mit denen Freire arbeitete, oder den Slumbewohner*innen aus Mumbai, die Appadurai beschreibt. Doch auch sie fühlen sich angesichts ihrer Fremdheit machtlos. Deshalb haben sie sich zusammengetan, um gemeinsam zu verstehen, wie die Machtmechanismen funktionieren, die Zugehörigkeits- und Ausgrenzungskategorien definieren, welche sie an den Rand der Gesellschaft rücken. Deswegen haben sie einen Verein mit dem Namen ZUSAMMENKUNFT gegründet, um gemeinsam diese freie und offene Zukunft zu schaffen.

Forschung als Eroberung der Zukunft

ZUSAMMENKUNFT ist ein Verein, der die Forschungsarbeit von Menschen organisiert, die als Fremde bezeichnet werden. Sie wollen sich durch diese Forschung einen Raum in der Gesellschaft eröffnen, in dem sie sich auf der Grundlage ihrer Andersartigkeit positionieren und von dort aus ihre eigene Zukunft gestalten. Dafür müssen sie sich zunächst des Imaginären bewusst werden, das ihren sozialen Kontext strukturiert, sowie des Diskurses und der Institutionen, die ihn fixieren. Dieses Imaginäre wird in der Regel als selbstverständlich angesehen, ohne hinterfragt zu werden, und zwar in dem Maße, dass die Fremden selbst das Imaginäre akzeptieren und übernehmen, welches sie ausschließt. Das ist der Grund, warum die Forschungsarbeit dieser Kollegiat*innen mit einer eigenen kritischen Reflexion und einer genaueren kritischen Betrachtung ihres Umfeldes anfängt.

Der erste und wichtigste Schritt ist für die Mitglieder des Vereins die intensive Lektüre von philosophischen oder soziologischen Texten, die ihnen helfen, die Machtmechanismen und das Netz von Relationen zu verstehen, welche Normalität definieren und bestimmen. Sie erkennen gleichzeitig, wie Positionen und Privilegien verteilt und wie sie als Fremde konstruiert werden. Durch die Sprache und die Begrifflichkeiten, die sie in diesen Texten kennenlernen, gewinnen sie eine Distanz, die ihnen eine neue Perspektive eröffnet, aus der heraus sie kritisch über den sozialen Kontext, in dem sie leben, und ihre eigene Einstellung zu den Kategorien der Ausgrenzung reflektieren können. Sie erkennen, inwieweit sie selbst mit ihrer Haltung, ihren Meinungen und ihren Aussagen diesen Diskurs und damit ihre Position als Fremde übernehmen und bekräftigen. Die Instrumente, die sie mit der Lektüre von Texten und den eingehenden Diskussionen darüber haben, machen ihnen ihre Situation bewusst und geben ihnen so die Möglichkeit, sie zu verändern. Die Fachtexte, mit denen sie arbeiten, sind nicht einfach zu verstehen, nicht nur für Neuzugewanderte. Ohne die Lektüre dieser Texte aber würden sich diese jungen Menschen im Kreis bewegen. Sie würden nur bestätigen, was sie schon wissen. Erst die Auseinandersetzung mit wichtigen Theorien zum Thema gibt ihnen die Möglichkeit einer neuen und gründlichen Reflexion. Mudhaffar, einer der Kollegiaten, die das Projekt gegründet haben, beschrieb in einem Interview diese Arbeit an den Texten mit folgenden Worten:

Es hat mir so geholfen diese Mischung zwischen Philosophie und Soziologie, um mein Leben zu verstehen! Und so können wir es schaffen, dass die Gesellschaft ein bisschen besser wird, alle zusammen, wir können es schaffen, dass sie sich in diese Richtung entwickelt.¹

Dieses Verständnis des relationalen Netzwerks, das ihr Umfeld bestimmt, ermöglicht es den Kollegiat*innen, in dieses einzugreifen und so zu versuchen, die Situation in ihrem Umfeld zu verändern. Dazu setzen sie konkrete Projekte auf, welche die Kategorien der Normalität und die Mechanismen der Ausgrenzung aus der Unsichtbarkeit der Selbstverständlichkeit herausholen, indem sie zum Beispiel eine Ausstellung von Zeichnungen organisieren, die den fiktiven Gegensatz zwischen der „europäischen Frau“ und der „muslimischen Frau“ hinterfragt, oder einen Raum in der Schule für Diskussionen und Überlegungen über die Fremden am OS anbieten usw. All dies sind vielleicht kleine Aktionen, aber Aktionen, die sie ermächtigen im Sinne von Empowerment. Dadurch werden sie zu bewussten und aktiven Subjekten, die in der Lage sind, sich in dem sozialen Umfeld, in dem sie leben, zu positionieren und so die Art und Weise, wie sie gesehen und behandelt werden, zu verändern. Und genau diese neue Einstellung greift in die Wechselwirkung ein, die sie als Fremde definiert, und kann Veränderungen in ihrem

¹ Dieses Interview wurde vom Pressesprecher der UOC im Oktober 2018 geführt und 2019 auf dem Blog der Universität veröffentlicht. Das vollständige Interview kann unter diesem Link nachgelesen werden: <https://blogs.uoc.edu/humanitats/ca/quatre-refugiats-sirians-a-alemanya-reivindiquen-la-importancia-del-nosaltes/>; Zugriff am 21.12.2021. Das Interview ist auf Katalanisch veröffentlicht.

konkreten sozialen Umfeld bewirken. Auf diese Weise bieten Philosophie und Soziologie diesen Jugendlichen nicht nur die Werkzeuge, um ihre Umwelt zu verstehen, sondern gleichzeitig, um auf die ständigen Versuche zu reagieren, sie in Kategorien zu stecken, die sie ausgrenzen, und sich so zu wehren. Und damit hoffen sie, ihre Mitmenschen zu einer kritischen Reflexion zu bringen, die dann zu einem Bruch in den Normalitätskategorien und entsprechenden Positionen des sozialen Kontextes führt. Folgendes Zitat von Mudhaffar im Interview der UOC macht es deutlich:

Schon der erste Tag hat mich überrascht, mit welcher Vehemenz Natàlia uns korrigierte, jedes Mal, wenn wir das Wort „Sie“ benutzen, wenn wir von der deutschen Gesellschaft redeten. Sie verlangte von uns, dass wir das Wort „Wir“ anwendeten. Am Anfang habe ich nicht verstanden, warum sie das sagte. Aber als ich plötzlich das verstanden habe, hat mich ein sehr großes Glücksgefühl überflutet! Ich bin hier, ich habe einen Platz hier, ich gehe zur Schule, ich arbeite, warum soll ich nicht dieser Gesellschaft zugehören? Warum muss ich weniger als die anderen sein? Was ich mache, ist auch gut für die Gesellschaft, ich trage auch etwas bei. Jetzt weiß ich, dass ich aktiv partizipieren kann, dass ich Probleme lösen kann, dass ich mich politisch beteiligen kann (UOC, 2019).

Der Verein ZUSammenKUNFT arbeitet dafür, diese Utopie zu verwirklichen. Den Kollegiat*innen ist aber bewusst, dass sie nur sehr kleine Schritte für diese Utopie machen können. Deswegen möchten sie ihre Arbeit verbreiten; sie möchten ihre Erkenntnisse und ihre Reflexionen weitergeben, damit noch viel mehr Menschen diesen Weg zur Utopie gehen. Die Überzeugung, dass eine Wechselwirkung den Diskurs bestimmt, der die Normalitätskategorien festlegt und damit entscheidet, wer zum „Wir“ gehört und wer „der*die Andere“ ist, motiviert sie, nach weiteren Menschen zu suchen, die mit ihrer Methode arbeiten wollen, um gemeinsam in diese Wechselwirkungen einzugreifen und so etwas zu verändern. Man kann dieser Gruppe junger Menschen Naivität vorwerfen. Wir sehen ihre Haltung als Utopiefähigkeit. Sie bewegen sich nicht nur im abstrakten Reich der Träume, sondern arbeiten mit Werkzeugen in der Hand daran, die Welt zu einem besseren Ort zu machen. Dafür entwickeln sie Arbeitsmaterialien, die sie auf Tagungen, in Vorträgen oder in Publikationen wie der vorliegenden vorstellen. An der Universität Bielefeld haben die Kollegiat*innen zum Beispiel einen Workshop mit dem Titel „Die Fremden ergreifen das Wort“ für den Fachtag 2021 der Fakultät für Philosophie organisiert. Sie wären auch nach München zur Jahrestagung 2020 der *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* gefahren, wo sie einen Vortrag mit dem Titel „ZUSammenKUNFT – Ein Projekt für Ermächtigung in der Migrationsgesellschaft“ halten sollten.² Im Oktober 2021 wurden sie eingeladen, bei einer von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg organisierten Tagung zum Thema „Solidarität in der globalen Gesellschaft“ einen Vortrag zu halten.³ Diese jungen Menschen stehen in Kontakt mit nationalen oder internationalen Organisationen, wie der *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik*, dem internationalen Forschungsprojekt *SOLIDARIS*⁴ in Lateinamerika oder mit der Schule *Mocha Celis*⁵ in Argentinien. Sie haben auch in den Seminaren „Philosophie in der Schule“ der Fakultät für Philosophie und „Das Pädagogische und das Politische“ der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld ihre Arbeit vorgestellt und sie mit den Studierenden diskutiert.

² Wegen Corona wurde die Tagung abgesagt, als die Gruppe bereits in München war. Obwohl sie deswegen den Vortrag nicht halten konnten, nutzten sie die Gelegenheit, die *SchlaU-Werkstatt* zu besuchen, die Arbeit der Einrichtung kennenzulernen und mögliche Formen von Zusammenarbeit zu erkunden.

³ Aufgrund von Problemen in Verbindung mit Corona konnten die Kollegiat*innen schließlich nicht anreisen, und ich hielt allein ohne sie einen Vortrag mit dem Titel „ZUSammenKUNFT – Ein Schulprojekt für die Emanzipation durch Dialog und kritische Reflexion“.

⁴ An dem Projekt *SOLIDARIS – Inklusive Universitäten* arbeiten unterschiedliche lateinamerikanische und europäische Universitäten. Ich selbst arbeite als externe Beraterin des Projekts, und die Kollegiat*innen haben sich schon zwei Mal mit einigen Mitgliedern der Forschungsgruppe getroffen, um mit ihnen über das Konzept der Inklusion zu diskutieren.

⁵ Den Kontakt mit der Schule *Mocha Celis* hat eine Kollegiat*in organisiert. Es handelt sich um eine radikal inklusive argentinische Schule von und für Trans* Personen.

Durch die Nennung der Probleme und Schwierigkeiten, die sie in ihrem Alltag haben, und durch die gemeinsame Planung eines Forschungsprojekts, um diese zu überwinden, haben die Jugendlichen zweifelsohne Sicherheit in sich selbst, Vertrauen in ihre Zukunft und Selbstständigkeit für ihre Gestaltung gewonnen. Sie haben jetzt einen Raum für sich in der Gesellschaft geschaffen, in dem sie ihre Zukunft selbst bestimmen wollen. Ihnen ist bewusst geworden, dass sie Rechte haben und sie für ihre Träume kämpfen sollen. Die zentrale Frage ist jetzt aber, ob die Gesellschaft, in der sie leben, bereit ist, ihnen diesen Raum zu gönnen, diese Entscheidungen zu ermöglichen. Werden sie durch die Haltung, die sie dank der gemeinsamen Arbeit angenommen haben, als Teil der Gesellschaft anerkannt? Reicht es, dass diese Jugendlichen, die sich selbst als „fremd“ bezeichnen, die Akzeptanz ihrer Fremdheit fordern, um sie zu bekommen? Damit das geschieht, damit sie akzeptiert werden, warten sie aber nicht darauf, dass die Menschen irgendwann offener und toleranter werden. Sie arbeiten selbst für die Entwicklung der Gesellschaft, damit sie nicht mehr abhängig vom Wohlwollen ihrer Mitmenschen sein müssen. Sie wurden bis jetzt als die Anderen angesehen. Sie haben sich als Ziel vorgenommen, ein Wir aufzubauen, das Wir, das nicht zwischen Ihr und Wir trennt, sondern inklusiv für die Vielfalt von Menschen steht. Um dieses Ziel zu erreichen, wollen sie schlicht und einfach die Welt verbessern. *„So können wir es schaffen, dass die Gesellschaft ein bisschen besser wird, alle zusammen“*, sagt Mudhaffar im oben angeführten Zitat. Auch Amjad sagt im Interview: *„Die Zukunft ist nur möglich, wenn wir zusammenarbeiten. Wir, von da aus, wo wir sind, und mit den Leuten, mit denen wir leben, können anfangen langsam die Gesellschaft zu verändern, wir können sie positiv beeinflussen“* (UOC, 2019).⁶ Diese Zitate machen klar, dass das, was die jungen Menschen verfolgen, nicht ist, ihr individuelles Leben zu verbessern, mindestens nicht primär. Sondern sie sind davon überzeugt, dass sie nur in einer Gesellschaft, die Pluralität akzeptiert und respektiert, die offen für unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Geschichten und Erfahrungen ist, in einer Gesellschaft frei von Rassismus und Diskriminierung, ihre Zukunft frei gestalten können.

Was auf den ersten Blick vielleicht sehr naiv klingt, ist, wenn man die Arbeit dieser Gruppe junger Menschen genauer beobachtet, ein mutiges und anspruchsvolles Vorhaben, das fundiert und begründet ist. Bei dieser Überzeugung gehen sie von einer ganz bestimmten Idee von Gesellschaft aus, die auf den Beziehungen und Interaktionen zwischen den Menschen basiert. Die Gesellschaft ist ein komplexes Netz, das alle Menschen miteinander verbindet und das von den Wechselwirkungen zwischen den Individuen formiert wird.

In dem Flyer des Vereins ZUSAMMENKUNFT haben die jungen Menschen als Motor ihrer Arbeit ein Zitat von Simmel verwendet:

„Das Fremdsein ist natürlich eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselwirkungsform“ (Simmel, 1992, S. 765).

Mit diesem Zitat wollen sie betonen, dass Fremdsein nicht eine Eigenschaft bestimmter Menschen ist, sondern eine Position, die durch eine bestimmte Form von Beziehung definiert wird. Die Menschen sind nicht Fremde an sich, sondern nur in Bezug auf einen Kern der Gesellschaft. In einem Kommentar zum Begriff des Fremden bei Simmel und Schütz betonen Reuter und Warrach, dass es sich bei dem Fremden nicht um ein Individuum, sondern um einen Typus handelt. „Fremdheit“ schreiben sie, ist „ein typisches gesellschaftliches Phänomen und nicht als singuläres Einzelschicksal zu begreifen“ (Reuter & Warrach, 2015, S. 172).

Weil nach diesem Verständnis von Gesellschaft alles miteinander verbunden ist, kann man sich auf einen ganz konkreten Aspekt oder Moment aus diesem Netz von Relationen konzentrieren und von da aus die entsprechenden Fäden ziehen, wie aus einem Knoten.

⁶ Übersetzung aller Zitate aus dem Interview der UOC aus dem Spanischen ins Deutsche durch Maria Mateo i Ferrer.

Diese Fäden zeigen dann die ganzen Verbindungen, die das gesamte Netz bilden. Wenn zum Beispiel ein Kollegiat die unausgesprochenen diskriminierenden Strukturen der Gesellschaft verstehen will, um etwas zu verändern, dann muss er sich erst nur ein konkretes Beispiel vornehmen. Was ist in dieser ganz konkreten Situation an diesem ganz konkreten Ort – z.B. in der Schule – passiert? Wie haben die Mitschüler*innen darauf reagiert? Wie ernst haben die Lehrenden das genommen? etc. Mit dieser Arbeit wird sichtbar, was sonst unsichtbar bleibt, was nicht angesprochen wird. So wird es möglich, darüber zu reden – für die Betroffenen und die anderen Menschen, die mit ihnen interagieren. Natürlich kann es passieren, dass ihre Arbeit nicht ernst genommen wird. Das kennen sie schon gut genug. In den besten Fällen werden sie mit Sätzen wie „Stellt euch nicht so an!“, „Das ist doch kein Rassismus!“, „Das war nur ein Scherz!“ zum Schweigen gebracht. Aber indem sie zusammen über die konkrete Situation reden, sie analysieren und untersuchen, verändern sie sehr stark ihre eigene Haltung. Sie nehmen sich selbst ernst in ihrer Betroffenheit, und durch ihre Arbeit haben sie dafür auch eine Sprache. Sie gewinnen mit dieser Forschung Sicherheit und Kraft; sie zeigen sich anders, und dadurch werden sie auch anders gesehen. Durch die Wechselwirkung zwischen den Akteur*innen ihres gesellschaftlichen Kontexts schaffen sie eine Veränderung in der Beziehung mit ihren Mitschüler*innen und anderen Menschen ihrer Umgebung. Und das sehen sie als einen ersten Schritt für eine Veränderung der Gesellschaft, wie Amjad in dem Interview der UOC erläutert:

Wir wollen anderen Menschen mitteilen, was wir gelernt haben, wir wollen zuhören, was andere über das Thema denken. Indem wir darüber gemeinsam diskutieren, können wir uns gegenseitig helfen [...]. Und weil es zweifelsohne eine Wechselwirkung zwischen unserer Haltung und der Haltung der Menschen uns gegenüber gibt, vielleicht schaffen wir es so anzufangen, die Mauer, die uns vom Rest der Gesellschaft trennt, zu brechen. Indem wir alle zusammenarbeiten (UOC, 2019).

Pädagogische Reflexionen

Die Kooperationen und Tagungen machen deutlich, dass die Kollegiat*innen große Anerkennung bekommen und dass viele sich für ihre Arbeit interessieren. Am wichtigsten ist aber zu beobachten, ob die Kollegiat*innen wirklich ihre Ziele erreichen, d.h., ob eine Veränderung in ihrer Haltung und ihren Einstellungen erkennbar ist.

Wie schon erwähnt, wurden ein paar Monate nach ihrer Rückkehr von der erste Reise nach Barcelona im Jahr 2018 die vier Kollegiaten, welche die Arbeitsgruppe gegründet hatten, von Mitarbeiter*innen der UOC interviewt. In der Auswertung wurde deutlich, wie stark die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen dieses Projekts die Selbstermächtigung der jungen Männer förderte. Seitdem hat das Projekt nicht aufgehört zu wachsen, und die Rückmeldungen der Kollegiat*innen bestätigen diesen Erfolg. Es gibt noch keine systematische Evaluierung, aber die Texte der Kollegiat*innen, meine Beobachtungen und die Gespräche mit ihnen zeigen echte Ermächtigungsmomente.

Das Projekt ist nicht aus einem pädagogischen Konzept entstanden, das wir jetzt evaluieren könnten, sondern es ist aus den Bedürfnissen der jungen Menschen und den Ereignissen in der Praxis erwachsen. Wenn wir aber diese Form von Arbeit auf andere Schulen oder Institutionen übertragen möchten, müssen wir genauer verstehen, welche Faktoren und welche konkreten Aspekte dieser Arbeit emanzipatorische Bildungsprozesse fördern.

Eine erste Antwort gibt Leshker selbst in dem Interview der UOC:

In diesem Projekt haben wir über Georg Simmels Exkurs über den Fremden gesprochen; über Fremde, über Akzeptanz, darüber, wie wir unseren Platz in der Gesellschaft finden können. Aber allein die Tatsache, dass wir über diese Themen diskutiert haben, die Tatsache, dass so viele Menschen, die keine Ausländer sind, uns geholfen haben, dass sie uns mit der Notwendigkeit, diese Probleme zu diskutieren, akzeptiert und unsere Arbeit anerkannt

haben, hat uns das gebracht, wonach wir gesucht haben. Jetzt brauchen wir andere Menschen, um dies zu erreichen (UOC, 2019).

Die Arbeit an diesem Projekt fing nicht mit einer von einem*einer Lehrenden gestellten Aufgabe im Kontext des Unterrichts an. Die jungen Menschen, die dabei mitarbeiten, haben nicht die passive Rolle von Schüler*innen, die vorgegebene Aufgaben erledigen. Sie selbst stellen sich die Aufgabe, sie verfolgen ihre eigenen Ziele. Sie leiten die Arbeit. Und sie suchen sich Berater*innen, die sie dabei unterstützen, ihre eigenen Ziele zu erreichen. Wie Leshker sagt, sind sie damit schon dabei, aktiv ihre eigene Rolle zu bestimmen und dadurch die Gesellschaft, in der sie leben, zu gestalten. Das heißt, die Arbeit der Kollegiat*innen im Rahmen des Vereins an sich ist das Empowerment. Zentral dabei ist, dass die Verantwortung bei den Kollegiat*innen liegt. Sie sind es, die ausgehend von ihrer Alltagsrealität ihre persönliche Situation verändern wollen. Es geht nicht um einen Lernstoff, der für das Abitur relevant ist; sie müssen mit keiner Klausur zeigen, dass sie etwas gelernt haben. Über die Lernziele entscheiden sie selbst; jede*r engagiert sich so stark, wie er*sie kann oder will, ohne andere Verpflichtungen als die Verantwortung gegenüber der Gruppe. Die Anerkennung, die sie für diese Arbeit bekommen, kommt nicht in Form von Noten, sondern über das Interesse von Organisationen, Schulen oder Universitäten, die die Kollegiat*innen zu Tagungen oder Veröffentlichungen einladen. Und alle diese Faktoren zusammen machen den Erfolg dieses Projekts möglich.

Dies wirft die Frage auf, welche Rolle die Lehrenden in solch einem Projekt spielen. Über die Lehrende-Lernende-Beziehung und über die angemessene pädagogische Haltung muss hier neu nachgedacht werden. Die Lehrer*innen, die Kollegiat*innen bei dieser Arbeit begleiten, müssen lernen, Verantwortung abzugeben. Sie können nicht viel mehr tun, als den Kollegiat*innen die Instrumente in die Hand zu geben, die sie brauchen, um ihre eigenen Ziele zu erreichen, und sie zum aufmerksamen Lesen und Arbeiten zu motivieren. Der Rest liegt bei den Kollegiat*innen, indem sie zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, einander ernst nehmen und ihre eigenen Ideen und ihr Verhalten gemeinsam reflektieren.

Wenn jedoch ein*e Lehrer*in einer anderen Schule seine*ihre Schüler*innen motivieren möchte, ein ähnliches Projekt wie ZUSAMMENKUNFT zu starten, ist es schwieriger, seine*ihre Rolle zu definieren. Die Frage, wie die Schüler*innen dazu gebracht werden können, diese Verantwortung zu übernehmen, wenn ihnen das Projekt von einem*einer Lehrenden übertragen wird, ist nicht leicht zu beantworten. Die in ZUSAMMENKUNFT tätigen Kollegiat*innen sind sich dieses Problems bewusst und haben deshalb Unterrichtsmaterialien entwickelt, die sie interessierten Lehrkräften zur Verfügung stellen. Ihre Idee dabei ist nicht nur, die Arbeit der Lehrenden zu erleichtern. Sie sind davon überzeugt, dass Schüler*innen, wenn sie mit Materialien arbeiten, die von Schüler*innen ihres Alters und mit ähnlichen Problemen entwickelt wurden, die Bedeutung dieses Projekts erkennen und selbstständig arbeiten werden, ohne dass der*die Lehrende sie dazu motivieren muss. Das einzige, was sie brauchen, ist ein Raum für Diskussionen und eine Unterstützung bei der Lektüre der Texte. In diesem Raum aber müssen wir Lehrenden auch offen dafür sein, wenn die Schüler*innen uns zeigen, wie wir mit unserem Handeln in bestimmten Situationen die Diskriminierung einzelner Schüler*innen festigen, auch dann, wenn wir das Ziel haben, sie zu unterstützen und ihnen zu helfen. Sie wollen mit ihrer Forschung erreichen, dass wir unsere Rolle als Lehrer*innen reflektieren, dass wir bemerken, inwiefern unser Handeln Ungleichheitsverhältnisse reproduziert. Sie wollen bewirken, dass wir Lehrenden differenzsensibel und diskriminierungskritisch agieren. Wie Paulo Freire schreibt: Für eine Veränderung in der Gesellschaft ist eine Veränderung der Beziehung Lernende–Lehrende notwendig (vgl. Freire, 2005, Kap. II). Und hier bedeutet das, dass wir – wenn wir unsere Schüler*innen unterstützen wollen, ihre Position als Fremde zu reflektieren und sie so zu ermächtigen – auch unsere Rolle als Lehrende in diesen Diskriminierungsmechanismen mit Hilfe der Schüler*innen

reflektieren müssen. Das impliziert eine radikale Veränderung in unserer Rolle als Lehrende. Hier geht es nicht darum, Wissen zu vermitteln, sondern darum, gemeinsam zu lernen. Es handelt sich nicht um eine Pädagogik *für* die Schüler*innen, sondern *mit* den Schüler*innen (vgl. Freire, 2005, Kap. I).

Beispiele von entwickelten Materialien über das Fremdsein

Video: Gespräche über Fremdheit



Derya Al und Reza Nazari filmten sechs Freunde bei der Beantwortung verschiedener Fragen zum Thema Fremdsein. Einige der gefilmten Jugendlichen arbeiten schon lange für ZUSAMMENKUNFT, und daher sind ihre Antworten vielleicht etwas ausführlicher. Die anderen sprechen von ihren eigenen Erfahrungen und Gefühlen. Sie alle zeigen jedoch eine große Sensibilität und ein großes Reflexionsvermögen. Was dieses Video aber in erster Linie zeigt, sind Menschen, junge Männer und Frauen, die in der Regel als Fremde markiert werden und die aus ihrer individuellen Erfahrung und aus ihrer Perspektive darüber reflektieren, was diese Fremdheit für sie bedeutet. Das Video endet mit dem Satz: „Akzeptiere mich nicht, toleriere mich nicht, nimm mich einfach wahr“ – ein Satz, der auf radikale Weise die Ziele zeigt, die Derya und Reza verfolgen. Sie wollen keine Toleranz oder Akzeptanz, die sie an die Rolle des Fremden bindet, auch wenn sie als solche akzeptiert werden sollen. Sie wollen nicht mehr „die Fremden“, „die Anderen“ oder „die Menschen mit Migrationshintergrund“, „die Ausländer“ oder „die Flüchtlinge“ sein. Alles, was sie wollen, ist, als sie selbst, als Derya und Reza, wahrgenommen zu werden.

Es war ein langer Weg, bis sie selbst erkannten, inwiefern und in welcher Art und Weise sie die Ausgrenzungsmechanismen übernehmen und reproduzieren. Sie versuchen, sich selbst jenseits dieser Kategorien wahrzunehmen, die ihnen auferlegt wurden. Hinter diesem Video stehen viele Stunden des Lesens und Diskutierens, eine Menge Unsicherheit und eine große Hoffnung. Als die beiden erkannten, wie wichtig es für sie war, über ihre Position als Fremde nachzudenken und zu lernen, sich selbst aus einer anderen Perspektive zu begreifen, wollten sie ihre Überlegungen mit anderen teilen und drehten dieses Video. Das Video erklärt keine Theorien, die sie gelernt haben, es versucht nicht, jemanden zu überzeugen, und es ist auch kein Manifest ihrer Behauptungen. Mit diesem Video wollen Reza und Derya einfach verschiedene Erfahrungen zeigen, mit dem Ziel, zum Nachdenken anzuregen. Sie haben es für andere junge Menschen gemacht, die auch als Fremde markiert werden. Aber sie stellen es besonders für Lehrende zur Verfügung,

damit sie das Thema Fremdsein im Unterricht behandeln. Die Gespräche bei ZUSammenKUNFT haben ihnen unter anderem gezeigt, wie sehr das Problem „Fremde“ im normalen Schulalltag unsichtbar ist. Sie haben bemerkt, dass selten ein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass bestimmte Menschen oft als Individuen ignoriert werden. Diese Menschen werden mit einem Etikett versehen, das die Funktion einer Diagnose übernimmt, und es wird nicht mehr als notwendig erachtet, mehr über sie zu wissen. Um diese Menschen, ihre Persönlichkeit und Individualität sichtbar zu machen, haben Reza und Derya dieses Video gedreht. Und damit wollen sie eine Diskussion über dieses Problem anregen.

Das Video ist als Online-Supplement zu diesem Beitrag unter https://doi.org/10.11576/we_os-4999 abrufbar.

Broschüre: Simmels Auffassung des Fremden



Wie bereits oben geschrieben, ist Simmels Auffassung von Gesellschaft zentral für die Arbeit der ZUSammenKUNFT und für die Auseinandersetzung mit diesem Thema. Insbesondere der „Exkurs über den Fremden“ bildet die Grundlage für die Analyse der konkreten Realität dieser Jugendlichen. Mit den Begriffen dieses Textes können sie die Mechanismen verstehen, durch die sie ausgegrenzt werden oder selbst andere marginalisieren. Der Text ist jedoch nicht einfach. Deshalb haben Lenni Krahl und Saman Said Al Mamo eine Broschüre verfasst, in der sie Simmels Text in einfacher Sprache und mit vielen Beispielen erklären. Sie hoffen, dass Lehrer*innen anderer Schulen, auch von Kindern, die jünger sind als sie selbst, mit dieser Broschüre in ihren Klassen arbeiten. Denn sie möchten einen Prozess der Reflexion und der Bewusstwerdung über soziale Relationen und über die Art und Weise, wie wir die Diskriminierungskategorien reproduzieren und fixieren, anstoßen. Lenni erläutert ihre Arbeit im Verein und ihre Absicht mit der von ihnen produzierten Broschüre mit folgenden Worten:

Google spuckt zu dem Suchbegriff „Fremd sein“ etwa 25.300.000 Suchergebnisse in 0,54 Sekunden aus. Irgendwo darunter befindet sich bestimmt auch Simmels „Exkurs über den Fremden“, der unserem Projekt als grundlegendes Material für die Auseinandersetzung mit dem Gefühl des Fremdseins dient. Die Gründungsgeschichte des Projekts ist gewissermaßen eine geeignete Allegorie für unser Vorgehen und unsere Kerngedanken, da auch hier von

einer ganz persönlichen Perspektive ausgegangen wurde. Zunächst geht es nur um das Gefühl des Fremdseins. Dieses kommt nicht von irgendwoher; es wird in einer zwischenmenschlichen Begegnung ausgelöst, indem innerhalb dieser Begegnung der einen Seite gespiegelt wird, dass sie „fremd“ ist. Das muss nicht unbedingt durch eine bewusste oder gar negativ gemeinte Handlung erfolgen; oftmals reicht ein Satz wie „Dein Deutsch ist aber gut“. Wurde nun also das Gefühl des Fremdseins ausgelöst, geht es schnell um die entscheidende Frage: die der Handlungsmöglichkeiten. In unserem Projekt verfolgen wir den Ansatz, die Bedingungen zu ändern, die uns zu Fremden machen. Es geht also für uns vor allem darum, handlungsfähig zu bleiben, nicht nur zu reagieren, sondern ein aktiver Part im Handlungsraum zu sein. Dafür setzen wir uns zunächst sehr intensiv mit Simmels „Exkurs über den Fremden“ auseinander. Im nächsten Schritt reflektieren wir mit Hilfe der Begriffe der Lektüre persönliche Momente, in denen wir zu Fremden gemacht wurden. Das sind, aufgrund unserer unterschiedlichen Positionen, sehr unterschiedliche Situationen mit nochmals unterschiedlicherem Fokus. Durch diese, gewissermaßen „intellektuelle“, Analyse eines zunächst emotionalen Moments kriegen wir einen Abstand zu der Situation und können „das große Ganze“ sehen. Mit der Distanz und dem ganzen Bild lässt sich dann auch sehen, wo wir Ansatzpunkte haben, um etwas ändern zu können. Das Schöne an diesem Vorgang ist, dass wir damit unsichtbare, schon normalisierte Machtmechanismen sichtbar und somit gewissermaßen „angreifbar“ machen. Unser Projekt verfolgt viele Ziele, und erfahrungsgemäß sind eher die Prozesse auf dem Weg zum Ziel ertragreich. Wir wollen uns den (negativ konnotierten) Begriff der Fremde wieder aneignen, wollen Handlungsräume schaffen, um nicht mehr nur zu reagieren, und Verknüpfungen herstellen zwischen verschiedenen Arten des Fremdseins. Genau hier liegt auch die Stärke unseres Projekts: Wir alle bringen verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen mit, verschiedene Perspektiven des Fremdseins. Durch das Projekt haben wir einen Raum geschaffen, an dem wir einen Schnittpunkt unserer aller Lebenswelten kreiern haben und einen Aspekt aus sehr unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Das ist natürlich wertvoll, da die Definition des Fremdseins dadurch sehr facettenreich wird; es macht aber auch sichtbar, dass die Mechanismen, die uns fremd machen, immer die gleichen sind – egal ob es aufgrund von Rassifizierung, Geschlecht oder weiteren „Identitäts-Markern“ erfolgt! Innerhalb der Projektphase haben wir Zeit, in Einzelarbeit oder in Kleingruppen ein Produkt zu erstellen, in welchem wir uns intensiv mit einem selbst gesetzten Aspekt oder einer Erfahrung auseinandersetzen. Auch hier gehen wir immer mit der Grundlage der erarbeiteten Theorie vor und beziehen diese dann auf unsere persönlichen Erfahrungswelten.

Im Zuge der letzten Projektphase habe ich gemeinsam mit einem Kolli die Broschüre „Der*Die Fremde“ erstellt. Ziel war es hier, die Theorie von Georg Simmel so anschaulich zu erklären, dass auch junge Menschen sie verstehen können und sie damit zum Einsatz in der Grundschule bereitgestellt werden könnte. Mein persönlicher Ansporn war es, eine Broschüre zu gestalten, die meine kleine Schwester verstehen würde.

Die Broschüre ist als Online-Supplement zu diesem Beitrag unter https://doi.org/10.11576/we_os-4999 abrufbar.

Podcast: Alltägliche Diskriminierung



Wie konkret Simmels Text in dieser Arbeit verwendet wird, zeigt Carla Wemhöner im Gespräch mit einem Kollegiaten in einem von ihnen aufgenommenen Podcast. Sie gehen von einer von dem Kollegiaten erlebten Situation mit symbolischer Gewalt in der Schule aus – einer Erfahrung, die wie viele andere Unbehagen hervorruft, ohne dass es immer klar ist, warum. Der Ausgangspunkt ist also emotional. Aber diese Emotionalität führt oft zu Ohnmacht und Resignation, was die Tür zu möglichen Veränderungen verschließt. Hier hilft Simmels Text zu verstehen, was wirklich geschehen ist, indem mit seinen Begriffen die Relationen und Wechselwirkungen analysiert werden können, die bei diesem Ereignis eine Rolle spielten. Das ist es, was die beiden Kollegiat*innen im Podcast tun, indem sie Simmels Konzepte verwenden, um Sprache zu geben und so sichtbar zu machen, welche die Kategorien der Zugehörigkeit sind oder von welcher Auffassung von „Wir“ und „Ihr“ der Lehrer ausging, der in der beschriebenen Weise zu dem Kollegiaten sprach. Beim Hören dieses Podcasts erkannte man leicht eine emotionale Distanz zum Geschehenen, die es ermöglicht, zu handeln und eine Entscheidung zu treffen.

Zukunftsperspektiven

Diese von den Kollegiat*innen hergestellten Materialien sind einige der positiven und kreativen Beispiele dafür, wie sie mit der Diskriminierung und Ausgrenzung, die sie in ihrem täglichen Leben erfahren, umgehen. Die Lektüre von Simmels Texten half ihnen, ihre Position am Rande der Gesellschaft zu verstehen, und sie erkannten, inwieweit sie sich die Vorstellungen, die andere von ihnen hatten, zu eigen gemacht hatten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sie sich ihre Zukunft aus dieser Perspektive vorgestellt. Als Mensch mit Migrationshintergrund, als Geflüchtete*r, als Mann oder Frau bekommen sie schon die Richtung vorgegeben, in die sie sich bewegen sollen. Es wird eine Zukunft über sie oder im besten Fall für sie imaginiert, die sie oft unreflektiert übernehmen.

Eine grundlegende Aufgabe der Schule muss darin bestehen, den Schüler*innen die notwendigen Instrumente zur Analyse der Gesellschaft, in der sie leben, und einen Raum

zum Nachdenken zu bieten. Von hier aus ist es ihnen möglich, nicht nur von einer besseren Welt zu träumen, sondern auch an der Verwirklichung ihrer eigenen Utopie zu arbeiten. Die hier vorgestellten Materialien sind genau die ersten Schritte zur Realisierung ihrer Utopie.

Wie oben bereits beschrieben – die Ermächtigung der Kollegiat*innen entsteht durch die gemeinsame Arbeit an der Realisierung ihrer Utopie. Dafür ist es notwendig, dass die Kollegiat*innen selbst die Leitung des Vereins und damit die Verantwortung übernehmen. Deshalb leiten immer Kollegiat*innen der oberen Jahrgänge die Arbeit, und sie haben die Aufgabe, jüngere Kollegiat*innen zu informieren und auszubilden. In dem Moment, in dem die Älteren die Schule mit dem Abitur verlassen, übernehmen die Jüngeren die Leitung. Diese Kette ermöglicht es mir als Lehrerin, mich aus der Projektarbeit herauszuhalten und meine Rolle auf die Begleitung der Kollegiat*innen zu beschränken. Corona hat diesen Prozess unterbrochen. Als die Schule nach den beiden Lockdowns wieder für den Präsenzunterricht geöffnet wurde, waren die Kollegiat*innen, die bei ZUSAMMENKUNFT gearbeitet hatten, nicht mehr an der Schule. Und sie hatten vorher nicht die Gelegenheit gehabt, eine neue Gruppe zu bilden. Angesichts dieser Situation haben Natàlia Cantó-Milà von der UOC und ich beschlossen, das Projekt neu zu gründen. Aus diesem Grund haben wir im Juni 2021, in der ersten Projektphase nach dem Lockdown, wieder ein gemeinsames Projekt zum Thema Zukunftsvorstellungen organisiert. Wir wollten eine neue Gruppe von Kollegiat*innen dazu motivieren und damit dem Projekt eine neue, den Interessen der neuen Gruppe entsprechende Richtung geben.

Interessanterweise ist das Ergebnis dieses Projekts genau dasselbe wie bei dem Projekt von 2018. Es waren drei Neuzugewanderte, zwei Männer aus dem Nordirak und eine Frau aus Russland, die weiter an dem Thema arbeiten wollten. Als Antwort auf dieses Interesse schlug ich ihnen vor, eine Gruppe von Kollegiat*innen zu suchen, die mit ihnen nach Barcelona reist, um mit der Forschungsprojekt PROTCIS von der UOC zu besprechen, wie die Arbeit fortgesetzt werden kann. Das haben sie getan, und im Januar 2022 werden neun Kollegiat*innen und zwei Lehrende mit einer Finanzierung über das Programm Erasmus+ der Europäischen Union nach Barcelona fliegen. Das Ziel ist, eine neue Gruppe von Forscher*innen zu bilden, die die Leitung des Vereins ZUSAMMENKUNFT übernehmen. Damit soll der Prozess wieder in Gang gebracht werden, der es jungen Menschen, die normalerweise keine Stimme haben und deren Bedürfnisse in ihrem sozialen Kontext oft unsichtbar sind, ermöglicht, sich für eine Utopie einzusetzen und so ihre eigene Zukunft zu gestalten.

Literatur und Internetquellen

- Ali, M., Berho, L., Mateo i Ferrer, M., et al. (2018). Flucht in eine ungewisse Zukunft? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zum Empowerment von Schüler*innen mit Fluchterfahrung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1 (Diversität, Leistung und Inklusion)*, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Anisur Rahman, M. (1991) „El punto de vista teórico de la IAP“. In O. Fals Borda & M. Anisur Rahman (Hrsg.), *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa* (S. 46–54). Bogotá: Cinep.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*. London & New York, NY: VERSO.
- Appadurai, A. (2016). Streben nach Hoffnung. Das Narrativ der Flucht und die Ideologie des Nationalstaats. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (1), 95–103.
- Cantó-Milà, N., & Seebach, S. (2015). Desired Images, Regulating Figures, Constructed Imaginaries: The Future as an Apriority for Society to Be Possible. *Current Sociology Monograph*, 63 (2), 198–215. <https://doi.org/10.1177/0011392114556583>

- Castoriadis, C. (2009). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fals Borda, O. (1991). Algunos ingredientes básicos. In O. Fals Borda & M. Anisur Rahman (Hrsg.), *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa* (S. 9–19) Bogotá: Cinep.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico D.F.: Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mexico D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Mar Castro Varela, M. do, & Vogelmann, S. (1998). Zwischen Allmacht und Ohnmacht – Überlegungen zur psychosozialen Beratung mit weiblichen Flüchtlingen. In M. do Mar Castro Varela et al. (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 233–246). Tübingen: dgvt.
- Reuter, J., & Warrach, N. (2015). Die Fremdheit der Migrant_innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 169–190) Wiesbaden: Springer VS.
- Ricou, J. (2019) Enterrar la etiqueta de refugiados. *La Vanguardia*, 30.06.2019. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.lavanguardia.com/vida/20190630/463179849526/refugiados-siria-relato-testimonio-jovenes.html>.
- Simmel, G. (1992) Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 764–771). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- UOC (Universitat Oberta de Catalunya). (2019). „Quatre refugiats sirians a Alemanya reivindiquen la importància del “nosaltres”. *Blog dels Estudis d'Arts i Humanitats UOC*. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: <http://humanitats.blogs.uoc.edu/2019/06/refugiats-sirians-asil-politic-alemanya-imaginari-de-futur/>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Mateo i Ferrer, M. (2021). ZUSAMMENKUNFT. Ein Verein von Fremden für Fremde. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 106–120. https://doi.org/10.11576/we_os-4999

Online-Supplements:

- 1) Gespräche über Fremdheit (Video)
- 2) DER* DIE FREMDE nach georg simmel (Broschüre)

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Aiguafreda

Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft

Maria Mateo i Ferrer^{1,*}, Derya Al^{1,*},
Natàlia Cantó-Milà^{2,**} & Ingrid Rath-Arnold^{3,***}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld

² Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona

³ Internatsschulen Stiftung Landheim Ammersee

* Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
maria.mateo_ferrer@uni-bielefeld.de

** Kontakt: Universitat Oberta de Catalunya,
Avinguda Tibidabo, 39–43, 08035 Barcelona, Spanien
ncantom@uoc.edu

*** Kontakt: Internatsschulen Stiftung Landheim Ammersee,
Landheim, 9, 86938 Schondorf am Ammersee
info@ingrid.rath-arnold.de

Zusammenfassung: Im Januar 2020 fand im Rahmen des Vereins ZUSAMMENKUNFT eine Exkursion des Oberstufen-Kollegs Bielefeld (OS) mit zwölf Kollegiat*innen nach Aiguafreda nahe Barcelona statt. Es waren Jugendliche, die aus den unterschiedlichsten Gründen als Fremde, als Nicht-Zugehörige der Dominanzgesellschaft gesehen wurden. Durch den räumlichen Abstand und die Lektüre eines Simmel-Textes sollte anhand zentraler Begriffe Simmels eine Analyse erfolgen, um die Lebenswirklichkeit der Kollegiat*innen zu reflektieren und Kategorien von Zugehörigkeit und Ausgrenzung zu erkennen. Der Transfer der Theorie ergab sich durch das Zelebrieren des yezidischen Batzimi-Festes. Eine Kollegiatin, die der yezidischen Religion angehört, wollte als Ersatz der großen Familienfeier ein kleines Ritual veranstalten. Alle anderen Gruppenmitglieder – unabhängig von Religion und Herkunftsland – ließen sich komplett auf die Vorbereitungen und die Feier ein. Infolgedessen waren wirklich alle damit beschäftigt, nach Deryas Anweisungen alles vorzubereiten und das Fest zu feiern. Es gab neue Regeln und Prinzipien – eine neue Normalität, die nun reflektiert werden konnte, da sich Relationen und Positionen innerhalb der Gruppe verändert hatten. Mithilfe von Begriffspaaren aus Simmels Text wurde dann die Position des Fremden auf bestimmte Aspekte des Festes projiziert und damit schriftlich reflektiert. Das Zelebrieren des Batzimi-Festes wurde mithilfe der Achtung der Tradition, aber auch des individuellen Blickwinkels zu etwas Neuem, das Verbindung herstellte, nicht Trennung in religiöse Zugehörigkeiten. Die Möglichkeit, das soziale Umfeld zu verändern und die Neugestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge führten zur Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitserfahrung der jungen Menschen.

Schlagwörter: Zugehörigkeit, Ausgrenzung, Simmel, Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeit



English Information

Title: Aiguafreda – an Intercultural Journey of Experience

Abstract: An excursion of the Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS) to Aiguafreda near Barcelona took place in January 2020 as part of the association ZUSammenKUNFT, where twelve fellow students participated. It was a group of young people, the members of whom, for various reasons, were seen as strangers, as non-associated. The spatial distance and reading a text written by Simmel should result in an analysis based on central terms of Simmel, in order to reflect the reality of life of the fellow students and to recognize categories of belonging and exclusion. The transfer of the theory resulted from the celebration of Batzimi, a Yezidic festival. A fellow student, Derya, who belongs to the Yezidic religion, wanted to hold a small ritual to replace the big family celebration. All other group members, regardless of religion and country of origin, were fully involved in the preparations and the celebration. As a result, everyone was really busy preparing everything and celebrating the festival according to Derya's instructions. There were new rules and principles, a new normality that could now be reflected on, as relationships and positions within the group had changed. With the help of pairs of terms from Simmel's text, the position of the stranger was then projected onto certain aspects of the festival and thus reflected in writing. The celebration of the Batzimi festival turned into something new with the help of respect for tradition, but also for the individual point of view, which did create a connection between religious affiliations. The possibility to change the social environment and the re-design of social contexts led to self-empowerment and self-efficacy experiences of the young people.

Keywords: belonging, exclusion, Simmel, self-empowerment, self-efficacy

Am 11. Januar 2020 reisten wir, Ingrid Rath-Arnold und Maria Mateo i Ferrer, Lehrerinnen des Oberstufenkollegs Bielefeld (OS), mit einer Gruppe von 12 Kollegiat*innen nach Aiguafreda, einem kleinen Bergdorf nahe Barcelona. Die Reise fand im Rahmen der Aktivitäten des Vereins ZUSammenKUNFT statt und hatte zunächst zum Ziel, das Verständnis von Georg Simmels Text „Exkurs über den Fremden“ zu vertiefen – des Textes, auf dem die Arbeit von ZUSammenKUNFT basiert. Die Kollegiat*innen, die mitreisten, waren Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen als Fremde, als Nicht-zugehörige zur Dominanzgesellschaft gesehen wurden. Sie wollten Simmels zentrale Begriffe als Werkzeug für die Analyse konkreter ausgrenzender Situationen nutzen können. Diese Arbeit, die sich im Wesentlichen auf die Lektüre eines Textes konzentrierte, hätte zweifellos auch in Bielefeld durchgeführt werden können. Wir hatten uns jedoch für diese Reise nach Katalonien entschieden, weil wir auf diese Weise direkt mit Natàlia Cantó-Milà, Professorin für Soziologie an der Universitat Oberta de Catalunya (UOC) in Barcelona und Leiterin der Forschungsgruppe „PROTCIS – Cultural and social opening and closing processes“, zusammenarbeiten wollten. Durch ihre Forschungsarbeit kennt Cantó-Milà das Thema umfassend und konnte die Kollegiat*innen daher viel besser anleiten als wir, die Lehrerinnen des OS. Die Zusammenarbeit mit der UOC hat für die Lernenden eine besondere Bedeutung, da die Reise nach Barcelona ihnen deutlich macht, dass dieses Projekt viel mehr ist als nur ein Schulprojekt. So wird ihnen bewusst, dass die hier geleistete Arbeit über den rein schulischen Rahmen und die ihm innewohnenden Spielregeln hinausgeht. Die Ziele sind nicht nur ein Mittel, um in der Schule besser abzuschneiden oder besser für Prüfungen zu lernen. Die Ziele des Vereins ZUSammenKUNFT sind politisch, wenn wir darunter die Suche nach Wegen und die Eröffnung von Räumen verstehen, die es ermöglichen, an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken.

Andererseits machen die Distanz zum Alltag und das zweiwöchige Leben in einem kleinen Dorf, in dem nichts anderes zu tun ist, als in den Bergen zu wandern oder auf dem Dorfplatz zu sitzen und etwas zu trinken, die Arbeit viel intensiver. Die Lektüre der Texte, die Reflexionen und die Diskussionen werden in diesem abgelegenen Ort viel konzentrierter, und dadurch werden die Ergebnisse tiefgründiger. Zudem fördert das Zusammenleben auch die Kohäsion der Gruppe, was für die Arbeit des Vereins ZUSAMMENKUNFT unerlässlich ist, da er sich aus sehr unterschiedlichen Menschen zusammensetzt, aber auf Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe basiert.



Die spezifischen Ziele, mit denen wir nach Aiguafreda gefahren sind, waren in erster Linie, wie oben beschrieben, die Vertiefung der Lektüre von Simmels Text über den Fremden. Obwohl die meisten der Teilnehmenden bereits seit einiger Zeit für den Verein tätig waren, kannte nur einer von ihnen den Text direkt. Die anderen kannten ihn nur durch die Erläuterungen oder Ausführungen anderer Mitkollegiat*innen. Einen Text wie den von Simmel zu verstehen, bedeutet für diese Arbeitsgruppe, ihn nicht nur als Text an sich zu verstehen, sondern ihn auch nutzen zu können, um über die konkrete Lebenswirklichkeit der Kollegiat*innen zu reflektieren; um sich dadurch bewusst zu machen, wie die Kategorien der Zugehörigkeit und Ausgrenzung definiert werden und wie diese Kategorien durch einen Diskurs festgelegt werden, den wir als selbstverständlich annehmen, ohne es zu merken. Deshalb teilten sich die Kollegiat*innen in Gruppen ein, die mit den Instrumenten, die Simmels Theorie ihnen an die Hand geben sollte, an konkreten Aspekten ihres sozialen Umfelds arbeiten wollten.

Darüber hinaus hatten wir noch weitere konkrete Ziele, und zwar mussten zwei Vorträge für zwei unterschiedliche Tagungen vorbereitet werden, zu denen wir nachfolgend eingeladen waren. Im Januar desselben Jahres wurden wir zu der internationalen Konferenz „SOLIDARIS – Schlüsselkompetenzen des Universitätsstudiums für die Entwicklung einer aktiven Bürgerschaft“, die von der Universität Bielefeld organisiert wurde und an der Professor*innen mehrerer europäischer und lateinamerikanischer Universitäten teilnahmen, eingeladen. Es war geplant, dass wir einen ganzen Tag lang mit den Teilnehmenden der Tagung zusammenarbeiten. Wir sollten unsere Arbeit vorstellen und

Möglichkeiten erörtern, wie sie an lateinamerikanischen Universitäten zum Empowerment von Student*innen aus Randgruppen eingesetzt werden könnte. Im März war dann eine Reise nach München geplant, wo der Verein ZUSammenKUNFT einen Vortrag auf der Tagung von *SchlaU – Werkstatt für Migrationspädagogik* halten sollte.¹

Mit diesen ehrgeizigen Zielen vor Augen machten wir uns an die Arbeit. Wir trafen uns mehrmals mit Natàlia Cantó-Milà, mit der wir Simmels Text Satz für Satz lasen, die einzelnen Konzepte diskutierten und die Theorie in all ihren Aspekten analysierten. Es waren Tage intensiver und anstrengender Arbeit, mit Lesesitzungen von mehr als zwei Stunden am Stück. Der Rest des Tages wurde mit der Versorgung, gelegentlich mit Ausflügen verbracht. Und dabei wurde immer weiter über Simmels Theorie diskutiert, wurden seine Konzepte erörtert, wurde nach neuen Beispielen gesucht, um sie besser zu verstehen, und nach Wegen für die Anwendung auf unseren Alltag.

Nachdem wir den gesamten Text gelesen hatten, begannen die Kollegiat*innen mit der Arbeit an den Gruppenthemen. Einige wollten ihre Rolle als Frauen in der Gesellschaft reflektieren; andere wollten analysieren, wie binäre Geschlechterkategorien vorgeschrieben werden; wieder andere sprachen darüber, wie ein Diskurs auferlegt wird, der diejenigen, die als Fremde gelten, unsichtbar macht. Es stellte sich aber bald heraus, dass die Kollegiat*innen, obwohl sie Simmels Text gut verstanden zu haben schienen, trotzdem große Schwierigkeiten hatten, wenn es um den Transfer der gelernten Begriffe und Gedanken auf die soziale Wirklichkeit ging. Sie bemerkten schnell, dass das Hauptproblem war, dass die gewählten Themen zu abstrakt und allgemein waren. Dies machte die Analysen sehr oberflächlich, so dass die Kollegiat*innen noch nicht in der Lage waren, mit Vorurteilen und Selbstverständlichkeiten zu brechen, d.h. mit dem herrschenden Diskurs, der genau jene Kategorien bestimmt, die sie überwinden wollten. Als wir Lehrenden und Natàlia Cantó-Milà die ersten Texte der Kollegiat*innen gelesen hatten, fiel uns eine Schwierigkeit auf: Sie waren zu einer kritischen Selbstreflexion unfähig, die die Normalität, von der sie ausgingen und in der sie gefangen blieben, in Frage stellen würde. Sie benutzten Simmels Konzepte als Ornamente, die dieser Selbstverständlichkeit hinzugefügt wurden, ohne sie tatsächlich zu erkennen. Und das Schlimmste war, dass sie sich dessen überhaupt nicht bewusst waren, was die Selbstreflexion sehr erschwerte.

Die Schwierigkeit, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen, war in der Arbeitsmethode von ZUSammenKUNFT selbst bereits vorgegeben. Der Grund bestand darin, dass wir einerseits von sehr konkreten Beispielen aus dem Alltag ausgehen wollten, aus den Erfahrungen der Kollegiat*innen, gleichzeitig aber auch die Distanz zu diesen Problemen ausgehend von Simmels Theorie suchten, ohne in Verallgemeinerungen zu verfallen. Es war notwendig, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Polen zu finden. Wir drei Pädagoginnen, die die Gruppe begleiteten, wussten erst nicht so recht, wie wir diese Schwierigkeit überwinden konnten. Die Lösung für dieses Problem ergab sich zufällig, als eine Kollegiatin, Derya Al, vorschlug, dass wir alle gemeinsam das Batizimi-Fest feiern sollten.

Das Batizimi-Fest als vereinendes Ereignis

Wir waren noch am Flughafen auf dem Weg nach Barcelona, als Derya auf uns zukam und uns erklärte, dass in den Tagen, die wir in Aiguafreda verbringen sollten, das große Fest der yezidischen Religion, das Batizimi-Fest (das „yezidische Weihnachten“, wie sie es nannte) gefeiert wurde. Bis zu diesem Jahr hatte Derya dieses Fest immer mit ihrer Familie gefeiert, und es war schwierig für sie gewesen, ihre Eltern davon zu überzeugen, dass sie gerade an diesen Tagen nicht bei ihrer Familie sein würde. Und sie selbst war

¹ Diese Tagung wurde pandemiebedingt abgesagt, als wir schon in München waren. Deswegen konnten die Kollegiat*innen zwar ihren Vortrag nicht halten, aber wir nutzten die Gelegenheit, um Erfahrungen und Ideen mit der *SchlaU-Werkstatt* und mit anderen Interessierten, die auch schon in München waren, auszutauschen

trotz ihres großen Wunsches, diese Reise anzutreten, traurig darüber, dass sie diesen Feiertag nicht mit ihrer Familie würde feiern können. Deshalb schlug sie vor, an diesem Tag ein kleines Ritual mit uns zu veranstalten. Sie wollte uns bekochen und uns ein paar Süßigkeiten als Symbol des Festes schenken. Derya selbst beschrieb diesen Dialog einige Tage später mit den folgenden Worten:

*Jedes Jahr im Januar feiere ich mit meiner Familie das yezidische Fest „Batizmi“, welches zu Ehren des heilig ernannten Piyalis (Pîr Alî) gefeiert wird. Bei diesem Fest kommt die ganze Familie zusammen und es werden verschiedene Gerichte zubereitet. Zum Abend hin beten wir gemeinsam. Das Batizmi-Fest findet jedes Jahr an einem Donnerstag statt und endet am darauffolgenden Sonntag. Besonders wichtig bei dem Batizmi-Fest ist, dass das Schaf, welches für dieses Fest geopfert wird, von einem Yeziden geschlachtet und danach zubereitet werden muss. In diesem Jahr fand das Batizmi-Fest während der Projektphase des Oberstufen-Kollegs statt. Somit stand zunächst für mich fest, dass ich das Batizmi-Fest ausfallen lassen musste, da ich gemeinsam mit elf weiteren Kollegiat*innen und zwei Lehrenden für elf Tage nach Katalonien fliegen würde und somit nicht bei meiner Familie sein konnte. Bereits vor dem Flug war mir wichtig, dass ich trotz des Aspekts, dass ich nicht bei meiner Familie sein kann, diesen Tag auf irgendeine Art und Weise ehre und nicht einfach nur „vergesse“. Mein eigentlicher Plan war es, für die Kollegiat*innen sowie Lehrenden eine Kleinigkeit zu kochen und Süßes an alle zu verteilen. Nachdem ich meiner Lehrenden Maria Mateo i Ferrer am Flughafen berichtet habe, dass ich das Batizmi-Fest leider verpassen werde, erklärte sie sich ohne zu zögern dazu bereit, dass Batizmi-Fest in Aiguafreda, ein kleines Dorf, in dem wir in Katalonien leben sollten, zu feiern. Auch meine Lehrende Ingrid Rath-Arnold sowie meine Mitkollegiat*innen erklärten sich dazu bereit, das Batizmi-Fest am 16.01.2020 gemeinsam mit mir zu feiern und die kurdisch-yezidische Tradition somit auch in Katalonien durchzuführen.²*

In dieser Gruppe gab es fünf kurdische Kollegiat*innen; Derya war aber die einzige Yezidin. Doch wie Derya oben schreibt, wollte die ganze Gruppe, unabhängig von Religion und Herkunftsland, das Fest mit ihr feiern. Schon in den ersten Gesprächen wurde deutlich, dass es für die Kollegiat*innen nicht darum ging, Derya zu begleiten, damit sie das Batizmi-Fest feiern konnte, sondern dass die ganze Gruppe das Fest so feierte, als wäre es ihr eigenes. Sie machten es sich zu eigen, indem sie sich in alle Vorbereitungen und Rituale komplett einbrachten.

Am 16. Januar, dem Tag des Batizmi-Festes, standen alle Kollegiat*innen früh auf, um Derya für die Vorbereitungen des Festes zur Verfügung zu stehen. Einer der wichtigsten Aspekte des Festes ist, dass – laut Derya – nichts gegessen werden darf, was nicht am selben Tag zubereitet worden ist. Fast im Morgengrauen begannen deswegen die Kollegiat*innen mit dem Kochen für die große Feier. Als wir zwei Lehrenden aufwachten, fanden wir die Küche voller mehhlweißer Kollegiat*innen, die Brot kneteten und backten. Andere hackten Gemüse und Obst. Derya hatte ihr Mobiltelefon in der Hand und hielt eine Videokonferenz mit ihrer Mutter ab, die Rezepte und Anweisungen gab, die alle anderen genau befolgten. Mitten am Vormittag begleiteten wir Lehrenden Derya zum Metzger, um ein Lamm zu holen, das wir einige Tage zuvor für das Fest bestellt hatten. Nach yezidischem Brauch muss das Lamm auf eine ganz bestimmte Art und Weise auseinandergenommen werden, und einige der Teile dürfen nur von einem Mitglied der yezidischen Religion zerlegt werden. Deshalb mussten wir Derya begleiten, um ihre Anweisungen für die Metzgerin zu übersetzen. Die Metzgerin nahm die Aufgabe sehr ernst, und ohne Fragen zu stellen, aber mit großem Respekt schnitt sie das Lamm genau nach Deryas Anweisungen.

² Alle in diesem Artikel zitierten Texte wurden von Kollegiat*innen im Rahmen des Projekts verfasst und waren ursprünglich nicht zur Veröffentlichung bestimmt. Der Name der Kollegiat*innen wurde auf deren ausdrücklichen Wunsch hin nicht geändert. Damit wollen sie deutlich machen, dass die Verantwortung für diese Arbeit an den beschriebenen Zielen nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch bei den Lernenden liegt.

Bis weit in den Nachmittag hinein waren alle dabei, alle möglichen traditionellen Gerichte vorzubereiten. Im Garten zündeten sie einen großen Grill an, auf dem das Lamm gebraten wurde. Sie mussten mehrmals in den Supermarkt gehen, weil sie immer etwas vergessen hatten, bis sogar die dortigen Angestellten sich für das große Fest zu interessieren begannen, das niemand im Dorf bisher kannte. Die Kerzen und andere Dekorationen wurden in einem chinesischen Laden im Dorf gekauft, wo man alles finden konnte. Die Besitzer des Ladens schlossen sogar später als üblich, falls noch etwas für das Fest benötigt würde. Aus dem Haus, in dem wir wohnten, ertönte den ganzen Tag über kurdische Musik, so dass das Dorf mit seinen wenigen Einwohnern von der Freude erfasst wurde, die in dem Haus anlässlich des größten Festes einer Religion herrschte, von der sie nicht einmal den Namen gehört hatten.

Als alles fertig und der Tisch gedeckt war, duschten wir und zogen uns um, um uns auf die Feier vorzubereiten. Wir trafen uns alle im Garten, um auf unsere Gäste, Natàlia Cantó-Milà und ihre Familie, zu warten. In diesem Moment schaltete jemand einen Lautsprecher mit kurdischer Musik ein, und die Kurden in der Gruppe begannen, ihre traditionellen Tänze zu tanzen. Sie tanzten, sich an den Händen haltend, im Halbkreis und folgten dabei relativ einfachen Schritten. Bald machten wir alle mit, indem wir den Anweisungen eines Kollegiaten folgten. Und als die Gäste eintrafen, begannen auch sie, diese Tänze zu tanzen.

Nachdem wir eine ganze Weile getanzt hatten, gingen wir in den Speisesaal, um mit dem Essen zu beginnen. Derya erklärte uns den Ursprung und die Bedeutung des Batizmi-Festes, wobei die Erklärungen ins Katalanische übersetzt wurden, damit alle Gäste sie verstehen konnten. Die Kerzen wurden angezündet, wie es das Ritual vorschreibt, und danach begannen wir zu essen. Das Abendessen dauerte bis weit in die Nacht hinein, und nach dem Essen saßen wir noch im Garten am Feuer und unterhielten uns entspannt über diesen Tag voller Aufregungen.



Ein paar Tage nach dem Fest schrieben die Kollegiat*innen Sätze wie diese:

16.01.2020 ein Tag, der immer in der Erinnerung bleibt. An diesem Tag hat ein religiöses Fest eine Vielfalt von fremden Menschen in Verbindung gebracht (F.)

Für mich war dieses Fest eine wirklich schöne Erfahrung. Es hat mich sehr gefreut, ein Teil dieses Festes und dieser Gesellschaft gewesen zu sein und einen Tag voller Liebe, Akzeptanz und Respekt erlebt zu haben (S.).

Derya selbst fasste die Ereignisse des Tages mit diesen Worten zusammen:

Am Tag des Batizmi-Festes standen alle früh auf und boten ihre Hilfe an. Jeder brachte sich an diesem Tag ein und das Gefühl des „Miteinander“ kam auf. Es fühlte sich so an, als hätten wir alle an dem Tag unser Batizmi-Fest! Zum ersten Mal hatte ich das Gefühl, dass die Religion uns nicht spaltet, sondern uns näher zueinander bringt. Jeder beteiligte sich bei den Vorbereitungen und wirklich jeder zeigte Interesse. Dafür bin ich sehr dankbar! Trotz des Aspekts, dass ich einer Minderheit angehöre und meist kaum jemand sich mit meiner Religion auseinandergesetzt hat, geschweige denn den Begriff „Yezidentum“ definieren kann, gelang es mir, das Interesse für das Batizmi-Fest zu wecken und unterschiedliche Menschen zusammenzubringen.

Reflektionen mit Simmel über das Fest

Die Feier des Batizmi-Festes hatte den Alltag und die Normalitätsvorstellung umgestoßen. Hatten wir uns bis dahin alle unbewusst nach Prinzipien und Regeln bewegt, die durch den normativen Kern der deutschen Gesellschaft definiert waren, so war es nun Derya, die einzige Yezidin in der Gruppe, die uns eine neue Normalität und damit neue Normen vermittelte, die durch ihre Religion und die ihrer Familie definiert waren. Dadurch wurden die Relationen innerhalb der Gruppe neu strukturiert. Die Kurden, wenn auch nicht Yeziden, standen der neuen Ordnung am nächsten und konnten die Spielregeln am besten verstehen. Deshalb waren sie diejenigen, die uns die traditionellen Tänze beibrachten. Durch diese gleiche Bewegung wurde die Position der Fremden erneut umverteilt. Nun waren es diejenigen, die normalerweise als Deutsche und damit als „Einheimische“ markiert waren, die die Position von Fremden innehatten. Die vorherrschende Sprache war Kurdisch, eine Sprache, die fast immer – auch in ihrem eigenen Land – die Sprache der Minderheit ist und unterdrückt wird. Gespräche oder Anweisungen wurden ins Deutsche oder Katalanische übersetzt, und nicht-kurdischsprachige Personen lernten ein paar kurdische Wörter oder sogar ein paar kurdische Sätze. Wir haben alle viel gelacht, immer ausgehend von der kurdischen Sprache und der yezidischen Tradition.

Diese Verschiebung von Relationen und Positionen innerhalb der Gruppe machte die Selbstverständlichkeit sichtbar, die normalerweise unbemerkt bleibt. Dadurch wurde es endlich möglich, an einer kritischen Selbstreflexion zu arbeiten, um zu verstehen, wie Positionen verteilt sind und wie der herrschende Diskurs bestimmt wird und wie jeder von uns diese Positionen in seinem Verhalten und seiner Sprache reproduziert.

Aus diesem Grund kam Natàlia Cantó-Milà auf die Idee, jede Kollegiatin und jeden Kollegiaten einen Text schreiben zu lassen, in dem er*sie einen bestimmten Moment oder einen bestimmten Aspekt des Festes vom Vortag analysierte. Dazu mussten sie mit den Begriffspaaren arbeiten, mit denen Georg Simmel die Position des Fremden definiert: Nähe und Distanz, Individualität und Allgemeinheit, Fixiertheit und Beweglichkeit und natürlich auch mit dem Begriff der Wechselwirkung. Mit großem Interesse begannen die Kollegiat*innen zu schreiben. Sie analysierten zum Beispiel den Tanz; den Satz „Die Jungs können doch gut kochen!“, der irgendwann im Laufe des Tages geäußert wurde; das Brotbacken; die Art und Weise, wie die verschiedenen Sprachen während des Festes verwendet wurden; die Ankunft von Natàlia Cantó-Milà mit ihrer Familie; das Gespräch am Feuer. Die Themen waren völlig unterschiedlich, aber jedes von ihnen lässt bestimmte Strukturen, Normalitätskategorien und Ausgrenzungsmechanismen erkennen.

Ein gutes Beispiel ist der von Muhammed Bakir verfasste Text, der als Online-Supplement diesem Beitrag beigefügt ist. Er wusste, wie wichtig es ist, sich von der zu analysierenden Realität zu distanzieren, um sie zu verstehen. Simmel schreibt, dass der

Fremde den Vorteil der Vogelperspektive hat, weil er, der nicht in die Normalität eingetaucht ist, auf die eine oder andere Weise immer auch außerhalb steht, das Geschehen aus der Ferne sieht und so die Beziehungen, die die Realität ausmachen, besser erkennen kann. Um diese Perspektive einnehmen zu können, schuf Mohammed die Figur eines Außerirdischen, der von außen auf eine ihm völlig fremde Szene blickt, eine Gruppe von Menschen, die um ein Feuer sitzen und sich unterhalten. Und aus dieser Situation und aus dem Blick des Fremden heraus gelingt es Muhammed, seine persönlichen Erfahrungen als Fremder zu übertragen, um die Mechanismen besser zu verstehen, durch die unterschieden wird, dass er nicht zu der Gesellschaft gehört, in der er lebt und durch die er als Fremder abgestempelt wird.

Wege zur Transformation



Die Feier des Batzimi-Festes war nicht nur eine Party, bei der wir alle viel Spaß hatten, und sie diente auch nicht nur als Ausgangspunkt für ein besseres Verständnis von Simmels Theorie. Diese Feier löste viel wichtigere emanzipatorische Bildungsprozesse aus. Der erste Aspekt, der hervorzuheben ist, ist die Perspektive, die die Kollegiat*innen auf die kulturelle und religiöse Vielfalt der Gruppe gewonnen haben. Wie wir bereits geschrieben haben, war diese Gruppe sehr heterogen – z.B. in Bezug auf Herkunft und Religion. Von den zwölf Kollegiat*innen sind nur fünf in Deutschland geboren, darunter Derya selbst, die einzige Yezidin. Die anderen kamen aus verschiedenen Ländern, wurden in verschiedenen Religionen sozialisiert und hatten ein unterschiedliches Verständnis von Religiosität. Auch wir Lehrenden sind nicht in Deutschland geboren. Trotz dieser Vielfalt war die Gruppe durch ein gemeinsames Ziel geeint, wenn auch nicht unbedingt durch Freundschaft. Die Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gruppe waren kein Problem, und sie respektierten sich gegenseitig. Als wir beschlossen, das Batzimi-Fest zu feiern, taten wir dies aber nicht aus Neugier, um etwas Exotisches kennenzulernen. Das ist genau, was oft in Schulen geschieht, wenn man sich für Schüler*innen interessiert, die als Ausländer*innen gelten – diejenigen, die als „die Anderen“ markiert werden –, indem man Feiern organisiert, bei denen jeder ein Merkmal dessen vorstellt, was man als „seine Kultur“ betrachtet. Dies ist eine essenzialisierende Sichtweise, die die Differenz auf etwas Exotisches reduziert, das nichts mit der „Kernkultur“ des Landes zu

tun hat. Dieses Verständnis von Migrationsgesellschaft führt bestenfalls zu einem Nebeneinander, aber keinesfalls zu einem Zusammenwachsen, das das Miteinander möglich macht.

Etwas ganz anderes geschah in Aiguafreda beim Batzimi-Fest. Die Kollegiat*innen haben das Fest nicht veranstaltet, um Derya ein gutes Gefühl zu geben – auch wenn dies ihr Ziel war, als sie beschlossen, das Fest zu veranstalten. Sie haben nicht nur ihr geholfen, sondern jede*r von uns hat das Fest zu seinem bzw. ihrem eigenen gemacht. Es ging nicht darum, die yezidische Tradition zu respektieren, denn für alle war es einfach das Fest von Derya. Und das ist es, was gefeiert wurde: ihre Art, das Fest zu verstehen. Alle machten sich an die Vorbereitungen, ohne Fragen zu stellen, ohne zu hinterfragen, was sie taten, ohne Distanz. Wir haben das Batzimi-Fest gefeiert, als hätten wir es schon immer getan. Was Derya betrifft, so hat sich ihre Einstellung zum Fest auch deshalb geändert, auf Grund der Art und Weise, wie sich alle Kollegiat*innen einbrachten. Ging es ihr anfangs darum, einen Weg zu finden, die Familienfeier zu ersetzen, so begannen sie und ihre Mutter am Telefon, die Feier an die neue Situation anzupassen. Es war nicht mehr so wichtig, die Dinge „so zu tun, wie sie getan werden sollten“, um der Tradition treu zu bleiben, sondern es ging jetzt darum, sie an die Möglichkeiten des Ortes, an die Vorschläge der anderen Kollegiat*innen anzupassen.

Unser Fest sollte keine Wiederholung, keine Nachahmung des yezidischen Festes sein. Es sollte das yezidische Fest sein; aber gerade deshalb, wegen der Achtung der Tradition durch Aneignung, wurde es zu etwas Neuem, das, wie Derya schrieb, die Menschen nicht mehr trennt, sondern verbindet.

Ein besonders aussagekräftiges Beispiel war das Durchschneiden der Rippen des Lamms. Wie bereits erwähnt, dürfen die Rippen, die das Herz des Lamms bedecken, nur von einem Mitglied der Yesiden-Gemeinde geschnitten werden. Deshalb hatte Derya sie nicht vom Dorfmetzger schneiden lassen. Aber als sie nach Hause kam, beschloss sie, Amjad, den einzigen arabischen Kollegiaten in der Gruppe, zu bitten, diesen Teil des Lammes zu schneiden. Amjad ist zwar ein enger Freund von Derya, aber sie fragte ihn nicht als Freund, sondern als Araber. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Tatsache, dass er Araber war, nicht thematisiert worden, außer zum Beispiel, wenn die anderen Kollegiat*innen aus Syrien Kurdisch sprachen und er sie nicht verstand. Aber als Derya ihn um seine Unterstützung für das Schneiden der Rippen fragte, geschah dies ganz bewusst und ausdrücklich, weil er Araber war. Sie selbst haben die Tatsache thematisiert, dass sie durch Jahre der Geschichte der Unterdrückung und aufgrund der Gemeinschaft, in der jede*r von ihnen geboren wurde, getrennt waren. Die Tatsache, dass Amjad diese Rolle in der Gruppe übernahm, bedeutete nicht, dass er darauf verzichtete, ein Araber zu sein. Auch Derya verzichtete nicht auf ihr Yezidentum, indem sie ihn bat, diese Rolle zu übernehmen. Diese Tat löste die Differenz nicht, sondern verwandelte sie. Indem Amjad die Rippen zerlegte, zeigte er großen Respekt vor einer Kultur und Religion, die sein Volk seit Jahrhunderten verfolgt hat, und brach damit bewusst mit Geschichte und Tradition. Als Derya mit dem Satz „*Amjad ist ein Araber mit einem reinen Herzen*“ diesen Vorschlag machte, brach sie mit einer der grundlegenden Regeln der Tradition, nur um deren Wert als Tradition zu bestätigen. Dieser Akt der Bejahung bedeutete also die Transformation der Tradition selbst.

Derya beschreibt diese Situation mit folgenden Worten:

Ein wichtiger Moment, war das Schneiden des Fleisches. Die Regel besagt, dass nur ein Yezide das Fleisch schneiden und verarbeiten darf. Und genau diese Regel habe ich an diesem Tag gebrochen. Auf den ersten Blick mag dies vielleicht negativ klingen, doch betrachtet man diesen Aspekt aus der Sicht von Georg Simmel, so wird einem bewusst, welche eine Auswirkung dieser Aspekt für diesen Tag hatte. Die rechte Rippe, welche an diesem Tag von großer Bedeutung ist, wurde von einem syrisch stämmigen Kollegiat, mit arabischen Wurzeln namens Amjad, geschnitten. Von einem Kollegiat, welcher laut der Geschichte eigentlich mein Feind sein sollte, da seit vielen Jahren eine Feindschaft zwischen Kurden und Arabern existiert. Die Distanz, welche aufgrund der verschiedenen Herkunftsebenen zwischen

Amjad und mir existiert, brachte uns durch diesen Moment näher zusammen, da wir eine Regel gebrochen hatten, welche vor vielen von Jahren von den Yeziden eingeführt worden ist. Somit stehen wir in einer direkten Wechselwirkung. Die Brücke des „Fremden“ brach in diesem Moment zusammen und führte uns zu dem Gefühl des „Miteinander“. Es sorgte für Frieden zwischen Amjad und mir und es entstand ein „Wir“. Des Weiteren war es deutlich zu erkennen, dass auch ein Mensch, welcher nicht dem Yezidentum angehört, diese Tradition mit Liebe und Reinheit durchführen kann.

Wie Deryas Worte am Ende des Textes beschreiben, war dieses Fest kein Anlass, etwas so Exotisches wie ein yezidisches Fest kennenzulernen. Diese Feier provozierte einen Riss in den Identitätskategorien insofern, als sie bei der Wiederholung einer Tradition mit der Differenz brach, die durch Identitäten gefestigt wird. Dadurch entstanden ein Zusammenhalt und eine Kohäsion in der Gruppe, die auf einer nicht essenziellen Vielfalt beruhen und somit transformativ waren.

Erfahrungen wie diese zeigen, dass die eigene oder die familiäre Vergangenheit Menschen nicht trennen muss, sondern dass sie im Dialog und gegenseitigen Respekt aus dieser Differenz etwas Neues entwickeln können. Aber was diese Gruppe junger Menschen wirklich verbindet, ist, dass sie sich eine Zukunft, eine Utopie gesetzt haben, die sie gemeinsam verwirklichen wollen. Im Schulalltag erleben wir häufig, dass Kollegiat*innen, die nicht in bestimmte Zugehörigkeitskategorien eingeordnet werden, seine*ihre zugewiesene Position oft mit einer passiven und resignativen Haltung einnehmen, deren sie sich nicht bewusst sind. Aber wenn sie zusammenkommen, wenn sie gemeinsam philosophische oder soziologische Texte lesen und diskutieren, wenn sie darüber sprechen, wie sie ihr soziales Umfeld verändern können, dann werden diese jungen Menschen selbstermächtigt und verlieren ihre resignative Haltung. Die Utopiefähigkeit ist es, die sie stark genug macht, sich bewusst in ihrem sozialen Kontext zu positionieren und an seiner Gestaltung zu arbeiten.

Wichtig ist außerdem, dass es nicht um die Integration oder Inklusion von Menschen, die sich fremd fühlen, geht – sei es, weil sie aus anderen Kulturkreisen kommen oder einfach weil sie andere Einstellungen welcher Art auch immer haben –, sondern um eine Neugestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge mit unterschiedlichen Akteur*innen. Erst durch diese innovative Kraft ist Selbstwirksamkeit eines jeden Mitglieds möglich.

Literatur

Simmel, G. (1992) Exkurs über den Fremden. In G. Simmel (Hrsg.), *Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (Soziologie, Bd. 11) (S. 764–771). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Mateo i Ferrer, M., Al, D., Cantó-Milà, N., & Rath-Arnold, I. (2021). Aiguafreda. Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 121–130. https://doi.org/10.11576/we_os-5000

Online-Supplement:

Muhammed Bakir: Neugier, Offenheit, Wissen und weite Sichten

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0). © Fotos: Maria Mateo i Ferrer.
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Exkurs über das (nächste) Fremde

Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik

Niels Herzig^{1,*}

¹ Universität Bielefeld & Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Antike als das *nächste Fremde* zu bezeichnen, ist ein wiederkehrendes Phänomen in der Altphilologie. In diesem Kontext wird das zu erwerbende Verständnis für die Differenz, die aus der zeitlichen Distanz erwächst, als Argument für die Reflexion der Gegenwart formuliert. Dieser essayistische Exkurs offenbart, dass die *Fremde*, die in der lateinischen Literatur verhandelt wird, über die Reflexion der zeitlichen Distanz hinausgehende Argumente für die Reflexion des Begriffs *Fremde* per se bietet. Mittels einer interdisziplinären Zugangsweise wird ausgehend von Simmels soziologisch-philosophischer Deutung des *Fremden* diese mit der Latinistik dahingehend verknüpft, schulische Praxis zu reflektieren. So wird – exemplarisch an Caesars Germanenbild und Senecas *commutatio loci* – klar, dass die lateinische Literatur konkrete Anknüpfungspunkte ausweist, die vor allem in Inklusion betreffenden Aspekten praxisrelevant sind: die Deutung der *Fremde* aus dem Blickwinkel derjenigen Gruppe, welche die kulturellen Eigenheiten der als *fremd* beschriebenen Menschen für sich als wertvolle Erfahrungen schätzen lernen kann; und die durch Migration erworbenen Fähigkeiten im Sinne selbstreflexiver Erfahrungen, die gleichsam als Qualitäten bestehende Lerngruppen in vielfältiger Hinsicht bereichern können.

Schlagwörter: Fremde, Caesar, Seneca, Migration



English Information

Title: Excursus about (Close) Strangeness

Abstract: Referring to antiquity as *close strangeness* is a recurring phenomenon in classical philology. In this context, the understanding to be acquired of the difference that arises from temporal distance is formulated as an argument for reflecting on the present. This essayistic excursus reveals that the *strangeness* negotiated in Latin literature offers arguments for the reflection of the concept of *strangeness* per se that goes beyond the reflection of temporal distance. Using an interdisciplinary approach based on Simmel's sociological-philosophical interpretation of the *stranger*, this is linked with Latin studies to reflect on school practice. In this way, it becomes clear – using Caesar's image of Germanic peoples and Seneca's *commutatio loci* as examples – that Latin literature has concrete points of contact that are relevant to practice, especially in aspects relating to inclusion: the interpretation of *strangeness* from the perspective of the group who can learn to appreciate the cultural peculiarities of the people described as *strange* as valuable experiences for themselves, and the skills acquired through migration in the sense of self-reflective experiences that can enrich existing learning groups as qualities in many ways.

Keywords: stranger, strangeness, Caesar, Seneca, migration

1 Einleitung

Was heißt *fremd*? Was ist *das Fremde*? Wer ist *der Fremde*? Mit diesen Fragen soll sich folgender essayistischer Exkurs beschäftigen, der namentlich an Georg Simmels „Exkurs über den Fremden“ (Simmel, 1908) angelehnt ist. Im Rahmen des Projekts ZUSAMMENKUNFT, das am Oberstufen-Kolleg Bielefeld seit einigen Jahren fest etabliert und für das eben dieses Werk Simmels grundlegend ist, haben sich Reflexionsanlässe aus der Perspektive der am Projekt partizipierenden Schüler*innen und Lehrer*innen ergeben (vgl. die Beiträge von Mateo i Ferrer, S. 106–120, sowie Mateo i Ferrer, Al, Cantó-Milà & Rath-Arnold, S. 121–130 in diesem Heft). Einer dieser Anlässe hat dazu geführt, den Begriff *fremd* in diesem Beitrag aus der Perspektive der Latinistik, im Besonderen aus dem dortigen literaturwissenschaftlichen Blickwinkel zu betrachten. In diesem Sinne erfolgt in einem ersten Schritt eine etymologische Herleitung und philologische Differenzierung des Begriffs *fremd*. Weil *der Fremde* von Simmel aus einer soziologisch-philosophischen Perspektive beschrieben und analysiert wird, werden in einem zweiten Schritt römisch-literarische Perspektiven ethnographischer und philosophischer Art auf die Möglichkeiten, *den Fremden* zu charakterisieren, vergleichend erläutert.¹ Abschließend wird diskutiert, ob und inwiefern aus der differentiellen resp. interdisziplinären Analyse Schlussfolgerungen für ein gegenwärtiges Verständnis der Fremde im Rahmen gesellschaftlich-schulpraktisch relevanter Fragen, konkret derjenigen nach Inklusion, getroffen werden können.

In der Althilologie wird das „nächste Fremde“ quasi als Werbeslogan vor sich hergetragen, um den teils als verschoben geltenden Latein- und Griechischunterricht nicht nur gegenwartsbezogen zu rechtfertigen, sondern auch im Sinne seines besonders reflexiv-bildenden Wertes im Konkurrenzkampf mit den neuen Fremdsprachen an vorderste

¹ Die wissenschaftlich singuläre Disziplin *Soziologie* gab es in der Antike nicht, sondern sie etablierte sich erst im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert, wie Lichtblau (2018, S. 11) ausführt: „Einen maßgeblichen Beitrag leisteten hierbei entsprechende staats- und sozialwissenschaftliche Fachzeitschriften und Jahrbücher sowie die Tätigkeit des 1872 gegründeten Vereins für Socialpolitik. Der in diesem Verein geführte ‚Werturteilsstreit‘ führte 1909 zur Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.“ Lichtblau referiert hier auch explizit auf Simmel, wenn er die „für die deutsche Soziologie dieser Zeit maßgeblichen Werke von Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Max Weber und Franz Oppenheimer“ (Lichtblau, 2018, S. 11) vergleichend analysiert.

Front zu rücken (vgl. Richter, 2006, S. 2–6). Aber was ist das eigentlich, *das nächste Fremde*? Grethlein sieht in Rekurs auf Hölscher und Möller den dialektischen Charakter dieser Worte: Die Beschäftigung mit der Antike entferne den Betrachter von seiner gegenwärtigen Position so weit, dass diese für ihn fragwürdig werde, besonders in Fragen, die beide betreffen – Gegenwart und Vergangenheit – und in der Antike zwar anders beantwortet würden, aber genau deshalb überhaupt zur Reflexion heutiger Antworten anregen könnten (vgl. Grethlein, 2018, S. 1). Wenn z.B. Seneca in dem ersten seiner 124 Briefe an Lucilius die Zeit als etwas Flüchtliges darstellt, das mit dem Tode verrinnt und deshalb sinnvoll genutzt werden sollte (vgl. Sen., *ep.* 1), ist das eine andere Antwort als die unseres neoliberal-kapitalistischen Zeitgeistes, der oft auf schnelle Gewinne und Profit ausgerichtet ist. Ein genauer Blick in Senecas Epistel entschleunigt buchstäblich eine solche Ansicht und regt zur Reflexion an, ob der gegenwärtige Zeitgeist tatsächlich sinn-erfüllend ist, auch wenn er kurzfristige Gewinne und damit den Anstieg des Serotoninspiegels sicherlich zu begünstigen weiß.

2 Etymologische Unterscheidungen

Dass wir die Antike als *das nächste Fremde* bezeichnen können, liegt im einfachsten Sinne an unserem Wortschatz, der das Wort *fremd* beinhaltet. Es ist ein genuin deutscher Ausdruck, der wohl zuallererst im 8. Jh. verbrieft ist.² Das Griechische und das Lateinische kennen diesen Ausdruck nicht. Simmel führt zwar den *barbaros* als eine Form der „Nicht-Beziehung“ zu den Griechen an, die darauf basiere, dass der *barbaros* eben kein Teil der griechischen Gemeinschaft sei (vgl. Simmel, 1908, S. 4, § 40ff.). Weiter setzt sich Simmel aber nicht mit der späteren Etablierung und Differenzierung des Begriffes *barbarus* im Lateinischen auseinander. Im Folgenden wird deshalb der Fokus auf die lateinische Sprache gerichtet. Als griechisches Fremdwort hat das Wort *barbarus* eben dorthin Einzug gefunden. Es wird adjektivisch und substantivisch verwendet. Schaut man in gängige lateinisch-deutsche Lexika, so wird der Begriff zum einen mit „ausländisch, fremd“, aber auch mit „ungebildet, roh“ und „grausam, unmenschlich, wild“ wiedergegeben. Zum anderen bedeutet er nominalisiert „Barbar, Ausländer“.³ Die Abgrenzung von einer bestehenden Gruppe und sogar das Absprechen der Menschlichkeit sind – wie bereits Simmel konstatierte (Simmel, 1908, S. 4, § 40) – auch im Lateinischen wiederzuentdecken. Nun ist es – mit Benjamin⁴ – so, dass die Übersetzung immer nur eine Art des Meinens ausdrückt. Der Römer sieht denjenigen, der nicht dem Imperium angehört, als *barbarus*. Der Deutsche sieht denjenigen, der kein deutscher Staatsbürger ist, als *ausländisch, fremd*. Die Art des Meinens ist also abhängig von den je zeitgeschichtlichen Umständen. Das *Gemeinte* ist aber dasselbe: die Bezeichnung des- oder derjenigen, der oder die eine (I) räumliche und (II) national-identitätsstiftende Distanz zur bestehenden Gruppe aufweist. Simmel selbst bezieht sich in § 3 auf die räumliche Abgrenzung:

„[Der Fremde] ist innerhalb eines bestimmten räumlichen Umkreises – oder eines, dessen Grenzbestimmtheit der räumlichen analog ist – fixiert, aber seine Position in diesem ist dadurch wesentlich bestimmt, dass er nicht von vornherein in ihn gehört, dass er Qualitäten, die aus ihm nicht stammen und stammen können, in ihn hineinträgt“ (Simmel, 1908, S. 509, § 3).

² Vgl. <https://www.dwds.de/wb/fremd>; Zugriff am 21.12.2021.

³ Vgl. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/barbarus>; Zugriff am 21.12.2021.

⁴ Benjamin (1921, S. 387): „Während dergestalt die Art des Meinens in diesen [...] Wörtern einander widerstrebt, ergänzt sie sich in den [...] Sprachen, denen sie entstammen. Und zwar ergänzt sich in ihnen die Art des Meinens zum Gemeinten“.

Eine national-identitätsstiftende Distanz weist Simmel ebenso aus:

„Der Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler oder sozialer, berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern, insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr Viele [sic!] verbinden“ (Simmel, 1908, S. 511, § 34).

Dieses Verständnis ist ein ambivalentes, da es aus der scheinbaren Distanz die Paradoxie von Ferne und Nähe zugleich festmacht und so erst ein „Gefühl“ von Identität in Reflexion des Gegenübers ermöglicht. Im Zuge der lateinischen Sprachentwicklung haben sich weitere Begriffe gebildet, die jeweils einem der beiden beschriebenen Aspekte zugeordnet werden können:

(I) räumliche Distanz	(II) national-identitätsstiftende Distanz
barbarus alienus exter, externus	barbarus peregrinus

Ferner stellt *ignotus* eine Sonderform dar, die aber das impliziert, was alle oben genannten Begriffe eint: das Unbekanntsein. Unabhängig davon, ob jemand oder etwas räumlich oder national nicht sicht- bzw. greifbar ist, bleibt der jeweilige Mensch oder das, was ihn und seine Gruppe auszeichnet, unbekannt. Wenn wir also einen Begriff wie *barbarus* ins Deutsche übersetzen wollen, dann müssen wir uns dessen umfangreichen Bedeutungsspektrums bewusst sein, das durch seine zeitgeschichtliche Einordnung bedingt ist. In einem solchen Fall reicht es nicht aus, *fremd* zu schreiben, wenn man sich nicht im Klaren darüber ist, dass mit *diesem Fremden* eine andere Art des Meinens einhergeht als diejenige, die wir üblicherweise unter *fremd* verstehen. In diesem Rahmen wird die Antike als das *nächste Fremde* gerade durch die Infragestellung des Begriffs *fremd* selbst zu einem in Frage zu stellenden Begriff. Denn in dieser Wendung ist – wie oben beschrieben – eben keine räumliche oder national-identitätsstiftende Distanz gemeint, sondern ein dialektisches Prinzip, das aus der *zeitlichen Distanz* erwächst, welche die aufgeführten lateinischen Begriffe gar nicht berücksichtigen.

3 Die Fremde in der römisch-lateinischen Literatur – zwei Exempla

Dass und wie sich die Differenzierung in räumliche, national-identitätsstiftende und zeitliche Distanz in der römischen Literatur um die Jahrtausendwende – also einer, wenn nicht der Hochzeit des lateinischen Literaturbetriebs (vgl. Fuhrmann, 2019, S. 66–75) – spiegelt, wird im Folgenden kurz skizziert. *Geschichtsschreibung* und *philosophische Schriften* stellen zwei derjenigen Literaturgattungen dar, in denen subjektive Eindrücke von Welt, Grenzen und den sich innerhalb dieser abspielenden Lebensgewohnheiten reflektiert werden (vgl. Fuhrmann, 2019, besonders S. 67ff., 72f.).

3.1 Fremde jenseits der Grenzen – Caesars Germanenbild

In der Geschichtsschreibung sind Caesars Ausführungen beispielhaft und von so hoher Tragweite, dass sie das Germanenbild – also das der vermeintlichen deutschen Vorfahren – bis in unsere heutige Zeit prägen (vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 201ff., 210f.). Obwohl der Schriftsteller vermutlich nie engeren Kontakt zu Germanen und ihren Lebensmittelpunkten hatte oder gar in ihre Lebensgewohnheiten direkt involviert war,

schildert er in seiner Ethnographie ein recht eindrückliches Bild von diesem Volk.⁵ Caesar beschreibt die Germanen als abgehärtet von Jugend an, mit einfachen Speisen zufrieden (Milch, Käse, Fleisch), besonders kriegstüchtig, ihr eigenes Volk in Gleichheit führend und rigoros in der Vertreibung besiegtter Grenznachbarn. Raub außerhalb der Grenzen bzw. ihres Stammesgebietes habe bei den Germanen keineswegs einen schlechten Ruf. Hingegen hielten sie die Gastfreundschaft hoch, um Hilfesuchende vor Unrecht zu schützen (vgl. Caes., *Gall.* VI, 21f.).⁶ Caesar arbeitet die Eigenheiten der Germanen nicht mit Hilfe derjenigen Vokabeln heraus, die oben angeführt sind, sondern mit Hilfe von Wörtern eines konkreten Sachfeldes: der Grenzlinien, die Stammesgebiet kennzeichnen: *fines*, *gentibus* (VI, 22), *finibus*, *finitimos*, *extra fines [cuiusque civitatis]* (VI, 23). Das Wort *finis* bedeutet im Singular Grenze, im Plural *fines* dasjenige, was die Grenzen umschließen, d. i. das Gebiet, in dem ein Stamm oder ein Volk (*gens*) lebt. Jeder Stamm hat Grenznachbarn (*finitimi*). Die Grenze ist hier also im geographischen Sinne die räumliche Trennlinie mindestens zweier voneinander zu unterscheidender Menschengruppen. Die römische Geschichtsschreibung gewährt uns aber nicht nur einen Einblick in die Geographie, sondern darüber hinaus in eines ihrer mindestens genauso wichtigen typischen Merkmale: die moralische Erziehung des Lesers bzw. Hörers, der in erster Linie römischer Staatsbürger der Bildungsschicht war (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 14–18).⁷ Der nationalen Identität soll ein Spiegel vorgehalten werden (vgl. Weidauer, 2020, S. 36f.).⁸ Deshalb werden die Germanen an dieser Stelle nicht (nur) um ihrer selbst willen dargestellt, sondern um vor allem zum einen Caesars militärische Strategien zu rechtfertigen, die Germanen auf Grund ihrer Tapferkeit und Stärke nicht anzugreifen (vgl. Schauer, 2016, S. 151), zum anderen um dem vom Luxus umgebenen und der Verweichlichung verfallenen Römer zu zeigen, dass Härte und einfache Lebensweise zwei für das römische Imperium eigentliche Notwendigkeiten förderten: Gemeinschaftsgefühl und Kriegstüchtigkeit. Diese Vorgehensweise nennt sich *Ethnozentrismus*. Andere Ethnien, Stämme oder Völker werden aus der Sicht einer einzigen bestimmenden Ethnie beurteilt. Die römische Identität ist Ausgang zur eigenen Reflexion am gegenüberliegenden Volk (vgl. Weidauer, 2020, S. 36). Diese national-identitätsstiftende Distanz findet dann Ausdruck im politischen Vokabular, das eigentlich gar nicht auf die Germanen zutreffen kann, weil sie diese Organisationsformen nicht haben, sondern ausschließlich auf die politische Gesellschaft Roms: *plebem* (VI, 22), *civitibus*, *civitas*, *[extra fines] cuiusque civitatis* (VI, 23). Letzteres impliziert den Zusammenhang zwischen räumlich-geographischer Grenzziehung und dem Nationalitätscharakter eines römischen Bürgers, des *civis*, und seiner ihn mit anderen Bürgern Roms verbindenden Gemeinschaft, der *civitas*. Beide Distanzen sind bei Caesar offensichtlich untrennbar miteinander verbunden.

3.2 Fremde und Wandern – Senecas *commutatio loci*

Unter den philosophisch wirkmächtigsten Schriftstellern römisch-lateinischer Literatur findet sich Seneca, der aus dem heute spanischen Córdoba stammt, nach Rom ging und aus seiner Wahlheimat zeitweise nach Korsika verbannt wurde (vgl. Fuhrmann, 1999, S. 88–93). Er war im wahrsten Sinne des Wortes ein Migrant, ein Wanderer (vgl. zum „Wanderer“ Simmel, 1908, S. 1, § 1). Von Korsika aus verfasste er eine Trostschrift an seine Mutter Helvia: *Ad Helviam matrem de consolatione*. In diesem dialogischen Werk

⁵ Eine weitere bekannte Quelle für dieses Bild ist in Tac. *Germania* zu finden, die ebenfalls der Geschichtsschreibung zuzuordnen ist (vgl. Weidauer, 2020, S. 36).

⁶ Vgl. Caes., *Gall.* VI, 21ff.

⁷ Bewusst wird hier nur die maskuline Form verwendet, da in diesem Kontext die Rekonstruktion realer historischer Verhältnisse keine Rücksicht auf das Phänomen des Genders unserer heutigen Zeit nehmen darf. Frauen gehörten dem angesprochenen Publikum mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht an.

⁸ Der Titel seines Beitrags hebt genau dies hervor: „Der römische Blick auf die Germanen. Die literarische Konstruktion römischer Identität durch die Abgrenzung von fremden Völkern.“

(ein fiktiver Dialogpartner ist beteiligt) stellt er den *stoischen Kosmopolitismus* dar. Dieser beruht in seiner universalen Form⁹ auf der Annahme, dass der Mensch überall in der irdischen Welt zuhause sei, solange er an allen Plätzen alles von der Natur aus Gegebene vorfinde, was er zum Leben benötige: Nahrung und Obdach (vgl. Sen., *Ad Helv.* X, 2; XI, 1); und solange er seinen gesamten Besitz bei sich habe: seine *virtutes*, die charakterliche und geistige Vollkommenheit (die Tugenden) im Bewusstsein des *animus*, des Geistes bzw. der Seele (vgl. Sen., *Ad Helv.* VIII, 1f.; XI, 5).¹⁰ Dieser immaterielle Geist sei das, was dem Menschen immer folge – unabhängig davon, ob der Mensch an einer Stelle bleibe oder von der einen zur anderen gehe. Dass er irgendwann gehen muss, ist für Seneca ein natürlicher Prozess, den er u.a. darin begründet sieht, dass der Geist selbst zum Menschen gewandert sei – als Teil des gesamten göttlichen Kosmos, in den der Geist mit dem Tode des körperlichen Teiles des Menschen zurückkehren werde (vgl. Sen., *Ad Helv.* VI, 6f.). In diesem Sinne sieht Seneca die Migration des Geistes gerade als das Typische des Menschen an. Es gebe keine unnatürlichen Grenzen, die ihn von seiner Migration abhalten könnten (ein Berg oder ein Meer hingegen könnten *natürlich* hinderlich sein). Diese Migration ist schließlich Voraussetzung für die menschliche Freiheit, überall auf der Erde sein natürliches Zuhause erfahren zu dürfen – im Rahmen eines pantheistischen Kosmos, der die gesamte Natur so beseelt, dass der Mensch die passenden Voraussetzungen erhält. Von Menschen geschaffene Grenzen sind für den stoischen Kosmopoliten ohne Wert, sofern er sich seines *animus* und der Eingebundenheit in diesen Kosmos bewusst ist. *Fremdheit* kann es in dieser Weltordnung nicht geben, eine national-identitätsstiftende Distanz spielt keine Rolle;¹¹ räumliche Distanzen sind zu überwinden, unterliegen aber keiner Grenzziehung, sondern regen vielmehr aus der Ferne zur Reflexion über das eigene Ich an – so wie Seneca aus dem fernen Korsika das menschliche Leben reflektiert. In diesem Sinne ist auch seine Verbannung ein bloßer Ortswechsel, eine *commutatio loci* (Sen., *Ad Helv.* VI, 1). So hält Seneca fest:

Alacres itaque et erecti, quocumque res tulerit, intrepido gradu properemus. Emetiamur quascumque terras : nullum inveniri exsilium potest; nihil enim quod intra mundum est alienum homini est. (Sen., *Ad Helv.* VIII, 5; Hervorh. N.H.)

„Frisch daher und aufrecht – wohin immer die Situation uns bringt, wollen wir mit furchtlosem Schritt eilen. Durchmessen wir beliebige Länder: keine Verbannung kann man finden; nichts nämlich, was in der Welt ist, ist fremd für den Menschen.“ (Übersetzung von Rosenbach, 2011, S. 317)

Diese positive Deutung der *Fremde* im Sinne räumlicher Distanz (*alienum*) erhält Bekräftigung durch die positive Konnotation derjenigen Distanz, der wir oben eine national-identitätsstiftende Funktion zugeschrieben haben:

Deinde ab hac civitate discede, quae veluti communis potest dici; omnes urbes circumi: nulla non magnam partem peregrinae multitudinis habet. [...] Plures tamen hic peregrini quam cives consistunt. Usque eo ergo commutatio ipsa locorum gravis non est, ut hic quoque locus a patria quosdam abduxerit. (Sen., *Ad Helv.* VI, 4f.; Hervorh. N.H.)

„Dann entferne dich aus dieser Stadt, die gleichsam als Weltstadt bezeichnet werden kann; alle Städte besuche: eine jede hat einen großen Teil ihrer Bevölkerung aus der Fremde. [...] Mehr Fremde dennoch leben hier als Einheimische. Insoweit ist also ein Ortswechsel an sich nicht beschwerlich, daß auch dieser Ort manche Menschen aus der Heimat weggeführt hat.“ (Übersetzung von Rosenbach, 2011, S. 309)

⁹ Vgl. Forschner, 2018, S. 257f.: Der universale Kosmopolitismus sei durch die „Reichweite der Sonne bestimmt“ – und zwar Göttern wie Menschen –, der partikulare durch die dem jeweiligen Menschen gegebenen Lebensumstände.

¹⁰ Für den Stoiker ist Materielles ein *adiaphoron*, etwas Vergängliches ohne Wert, somit kein dem Menschen eigentümlicher Besitz (vgl. Kuhlmann, 2017, S. 154f.; Forschner, 2018, S. 187–192).

¹¹ Das gilt zumindest für den universalen Kosmopolitismus (vgl. Fußnote 9).

Seneca ruft geradezu dazu auf, zu wandern und den Ort zu wechseln. Hierzu verwendet er Imperative der Bewegung (*discede, circumi*) und adhortative Konjunktive, also ermunternde Worte an das Wir (*properemus; emetiamur*). Eine solch positive Wendung des Fremden lässt sich auch bei Simmel finden, der das „Wandern als die Gelöstheit von jedem gegebenen Raumpunkt“ und damit als „begriffliche[n] Gegensatz zu der Fixiertheit an einem solchen“ kennzeichnet, zugleich aber im Begriff des *Fremden* „die Einheit beider Bestimmungen“ festmacht (Simmel, 1908, S. 509, § 1). Der Fremde wird so zum *potenziell Wandernden*, der seine „Qualitäten“ in den begrenzt scheinenden Raum einbringen kann, welche dem Raum vorher unbekannt waren (Simmel, 1908, S. 509, § 2f.). So schlussfolgert Simmel denn aus dem Fremdsein – ähnlich Seneca – „eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselwirkungsform“ (Simmel, 1908, S. 509, § 5).

4 *Der nächste Fremde* in der Schule – Inklusion im Spiegel lateinischer Literatur

Die aus der zeitlichen Distanz erwachsene Fremdheit der beiden erörterten lateinischen Textzugänge lässt uns aus der Gegenwart heraus Probleme reflektieren, die in ähnlicher Weise andere Menschen in der Vergangenheit erlebt und in ihren Texten verarbeitet haben: z.B. die Ausgrenzung anderer (Caesar) oder die eigene Migration (Seneca). Wenn wir den Blick auf schulische Inklusion lenken, die in ihrem weitesten Sinne die Freiheit jeglicher Lernbarrieren fordert (vgl. Kroworsch, 2021, S. 383), kommen wir an einen Punkt, an dem es sich lohnt, die erörterten römisch-lateinischen Gedankengebäude zu Hilfe zu ziehen.

Lernbarrieren stellen in diesem weiten Verständnis von Inklusion nicht nur sonderpädagogische Herausforderungen, sondern auch solche auf Grund von differenten kulturellen oder sprachlichen Voraussetzungen dar (vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 191). So spielt Migration in unserem gegenwärtigen zeitgeschichtlichen Kontext eine bedeutende Rolle, um inklusiven Unterricht durzuführen. Mit der Migration von Lernenden aus anderen Ländern nach Deutschland gehen sprachliche, ethnische und identitätsbezogene wie psycho-soziale Fragen einher, die für die Gestaltung von Unterricht von hoher Relevanz sind (vgl. insbesondere zu letzteren Lau & Rath-Arnold, 2021). Was können wir dabei aus der Reflexion des *nächsten Fremden* der besprochenen römisch-lateinischen Texte lernen?

- Wir können die Migration *mit Caesar* als das Einwandern räumlich distanzierter Menschengruppen verstehen, die sich in Aussehen, Gewohnheit, Verhalten und politischer Ordnung von der Gruppe unterscheiden, zu der sie stoßen. Festgelegte Grenzen müssen überwunden werden. Wir bewerten die Menschen aus unserer „nationalen“ Sichtweise. Entsprechen sie unseren Werten? Sind sie uns in bestimmten Punkten unter- oder überlegen? Was können wir von ihnen lernen, das uns besser macht?
- Wir können die Migration *mit Seneca* als dem Menschen von der Natur verliehene Gabe zum Wandern begreifen, der sein Zuhause an jedem beliebigen Ort in dieser Welt haben sollte. Er benötigt Nahrung und Obdach. Sein immaterieller Geist ist sein ständiger Begleiter und gibt ihm Sicherheit, die Natur ihm Gewissheit. Wie er aussieht, was seine Gewohnheiten sind, wie er sich verhält, all das ist für uns von hohem Interesse, aber eigentlich nicht wichtig. Dennoch sollten wir uns fragen: Was können wir tun, dass er hier an Ort und Stelle sein Zuhause finden kann?

Barrierefreiheit setzt eine Durchbrechung des Begriffs der Fremde im Sinne der räumlichen, national-identitätsstiftenden und zeitlichen Distanz voraus. Das Unbekanntsein (z.B. bestimmter sonderpädagogischer Förderbedarfe, unvertrauter Migrationshintergründe etc.) bleibt. Fremdsein wird reduziert auf das Unbekannte, das Angst erzeugen kann. Wird es benannt, wird es fassbar und inkludiert (vgl. Blumenberg, 1996, S. 40f.).

Die Angst schwindet in dem Maße, in dem die Inklusion permanent (wohlwollend) wird. Ein Junge mit Migrationshintergrund darf nicht deshalb an einer lateinischen Übersetzungsaufgabe scheitern, weil er einen Migrationshintergrund hat. Lehrer*innen sind gehalten, ihn entsprechend seiner noch vorhandenen Barrieren so zu fördern bzw. den Unterricht so zu gestalten, dass auch er diese Aufgabe gemäß seiner Fähigkeiten (theoretisch) meistern könnte (vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 203–211). Wenn seine Fähigkeiten grundsätzlich nicht ausreichen, einen lateinischen Text zu übersetzen, dann wird er es nicht schaffen – so wie auch viele andere ohne Migrationshintergrund eine solche Aufgabe nicht bewältigen können. Es ist dann aber kein Spezifikum einer anderen, fremden Gruppe mehr, sondern derjenigen, in welche der Junge inkludiert ist.

„Mit all seiner unorganischen Angefügtheit ist der Fremde doch ein organisches Glied der Gruppe, deren einheitliches Leben die besondere Bedingtheit dieses Elementes einschließt; nur dass wir die eigenartige Einheit dieser Stellung nicht anders zu bezeichnen wissen, als dass sie aus gewissen Maßen von Nähe und gewissen von Ferne zusammengesetzt ist, die [...] in einer besonderen Proportion und gegenseitigen Spannung das spezifische, formale Verhältnis zum »Fremden« ergeben.“ (Simmel, 1908, S. 512, § 51)

Simmel betont im Kontext des Fremden das dialektische Verhältnis zwischen Nähe und Ferne, das durch die Distanz eine besondere Einheit in einer Menschengruppe formt. Nicht anders trifft dies auf schulische Lerngruppen zu, die in ihrer Heterogenität aus solch wechselseitigen Spannungen Klassen- oder Kursverbände werden. Inklusion als ein Merkmal unserer zeitgeschichtlichen Bedingungen konnten die Römer nicht vorausahnen. Es war schlicht und einfach auch überhaupt nicht nötig für sie. Überspitzt formuliert: Ihr Anspruch war es, andere Völker unter ihre *romanitas* zu führen¹² – also eher im Sinne einer Integration, die eine räumliche wie nationale Separation voraussetzt: „Wir, das sind die Römer, und die Anderen.“ Unsere Aufgabe ist es nun wohl, die globalisierte Welt eher im Sinne des stoischen Kosmopolitismus zu deuten, um einem Phänomen wie der Inklusion auch praktisch Rechnung tragen zu können: „Wir und die Anderen, das sind wir Menschen.“

5 Fazit

Insbesondere mittels der Dialektik des *nächsten Fremden*, hier in Form der Reflexion der caesarischen und senecanischen Literatur, ist es möglich, unsere Gegenwart *des Fremden* kritisch zu reflektieren. *Den Fremden*, wie ihn Simmel wortwörtlich benennt, sollte es mit Blick auf unsere zeitgeschichtlichen Umstände eigentlich nicht mehr geben – eher *den Anderen*. Dass aber auch heute noch öffentlich über Fremdenfeindlichkeit diskutiert wird, offenbart, dass die Gesellschaft noch nicht soweit ist, den Anderen als grundsätzlich gleichwertig zu betrachten. Die schulische Inklusion kann und sollte ein Vehikel sein, um diese Feindlichkeit abzubauen und dem Fremden einen Namen zu geben, der einen vertraut-wohlwollenden Umgang fördern kann. Das spezifische Verhältnis im Geiste Simmels, die „Qualitäten“ aus der Ferne in die nahe Gruppe einbringen zu können, sollte geschätzt werden (vgl. Simmel, 1908, S. 509, § 3). Solche Qualitäten erwachsen aus räumlicher und national-identitätsstiftender Distanz: Die Zuschreibung von zu fördernder Gleichheit und das Hochhalten des Gastrechtes unter den Germanen (Caesar) sind hier ebenso hervorzuheben wie die Fähigkeit, zurückgelegte Wege, erkundete Städte oder auch erlernte Sprachen zu reflektieren (Seneca). Menschen, die migrieren und einen Ort finden, der ihnen ermöglicht, ihre kulturellen Eigenheiten in die bestehende Gruppe einbringen und ihr Erlebtes reflektieren zu können, können gleichermaßen ihre Qualitäten in der Gruppe ausleben wie auch diese an die Gruppe weitergeben. Gleichermaßen entsteht eine Wechselwirkung, durch welche die *Anderen* die bereits in

¹² Der Begriff *romanitas* soll hier verstanden werden als die Verbreitung der römischen Sprache und Kultur nicht nur in Rom, sondern auch in den römischen Provinzen (vgl. Woolf, 2006, o.S.).

der Gruppe vorherrschenden Qualitäten erfahren können. Das *nächste Fremde* der römisch-lateinischen Literatur gibt uns Anstoß, über die *nächsten Fremden* an unserer Seite nachzudenken¹³ – in der Schule oder wo auch immer sonst (vgl. die Beiträge von Mateo i Ferrer, S. 106–120, sowie Mateo i Ferrer et al., S. 121–130 in diesem Heft) –, ihre Eigenheiten als wertvoll für die Gruppe fassen und die Migration als typisch menschliche Eigenschaft begreifen zu können.

Literatur und Internetquellen

Primärliteratur

- C. Iulius Caesar. (1997). *Bellum Gallicum*. Hrsg. v. W. Hering. Stuttgart: Teubner.
- Gaius Iulius Caesar. (1965). *Der gallische Krieg*. Übers. v. G. Dorminger. München: Goldmann.
- L. Annaeus Seneca. (2011). *Ad Helviam matrem de consolatione. Trostschrift an die Mutter Helvia*. Übers., eingeleitet u. m. Anm. versehen v. M. Rosenbach. In L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften, Band 2: Dialoge VII–XII*. Lateinisch und Deutsch. Hrsg. v. M. Rosenbach. Sonderausgabe. Lateinischer Text v. R. Waltz [Sénèque, *Dialogues. Tome troisième. Consolations* (4. Aufl., 1961). Paris: Société d'Édition «Les Belles Lettres»] (2. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- L. Annaeus Seneca. (2011). *Ad Lucilium epistulae morales I–LXIX. An Lucilius, Briefe über Ethik 1–69*. Übers., eingeleitet u. m. Anm. versehen v. M. Rosenbach. In L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften, Band 3*. Lateinisch und Deutsch. Hrsg. v. M. Rosenbach. Sonderausgabe. Lateinischer Text von F. Préchac [Sénèque, *Lettres à Lucilius, Tome I (livres I–IV)* (4. Aufl., 1964); *Tome II (livres V–VII)* (4. Aufl., 1963). Paris: Société d'Édition «Les Belles Lettres»] (2. Aufl.). Darmstadt: WBG.

Weitere Literatur und Internetquellen

- Benjamin, W. (2011/1921). Die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin, Charles Baudelaire: *Tableaux Parisiens*. In W. Benjamin, *Gesammelte Werke I: Berliner Kindheit um neunzehnhundert, Berliner Chronik, Einbahnstraße und andere Schriften* (S. 383–393). Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- Blumenberg, H. (1996). Arbeit am Mythos. In W. Barner, A. Detken & J. Wesche (Hrsg.), *Texte zur modernen Mythentheorie* (S. 194–218). Stuttgart: Reclam.
- Forschner, M. (2018). *Die Philosophie der Stoa. Logik, Physik und Ethik*. Darmstadt: WBG.
- Fuhrmann, M. (1999). *Seneca und Kaiser Nero. Eine Biographie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Fuhrmann, M. (2019/1999). *Geschichte der römischen Literatur* (bibliograph. erg. Ausg.). Stuttgart: Reclam.
- Grethlein, J. (2018). *Die Antike, das nächste Fremde?* Zugriff am 20.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2018-01/altertum-antike-naechste-fremde-uvo-hoelscher>.
- Herzig, N., & Sauer, J. (2021). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Kroworsch, S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit. Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Heraus-

¹³ Vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 191: „Die durchweg positive und engagierte Rezeption des in der altsprachlichen Fachdidaktik noch jungen Themas ‚Inklusion‘ mag diejenigen erstaunen, die Latein für elitär und rein ‚gymnasial‘ halten, doch liegt im Fach selbst ein nicht unerhebliches Maß an ‚inklusivem Selbstverständnis‘ [...]“

- forderungen in der schulpraktischen Umsetzung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 381–395. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.02>
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (S. 8–38). Bamberg: C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2017). Philosophie. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (Hrsg.), *Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (S. 144–160). Berlin: Cornelsen.
- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2021). Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: Potenzialförderung für alle durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomene – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 315–339). Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_14
- Lichtblau, K. (2018). Anfänge der Soziologie in Deutschland (1871–1918). In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie, Band 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (S. 11–35). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07614-6_3
- Mateo i Ferrer, M. (2021). ZUSAMMENKUNFT. Ein Verein von Fremden für Fremde. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 106–120. https://doi.org/10.11576/we_os-4999
- Mateo i Ferrer, M., Al, D., Cantó-Milà, N., & Rath-Arnold, I. (2021). Aiguafreda. Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 121–130. https://doi.org/10.11576/we_os-5000
- Richter, W. (2006). Altsprachlicher Unterricht am Beginn des 21. Jahrhunderts. Konzentration und Öffnung. *Der Altsprachliche Unterricht*, 49 (5), 2–10.
- Schauer, M. (2016). *Der gallische Krieg. Geschichte und Täuschung in Caesars Meisterwerk*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406687440>
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509–512). Leipzig: Duncker & Humblot.
- Weidauer, J. (2020). Der römische Blick auf die Germanen. Die literarische Konstruktion römischer Identität durch die Abgrenzung von fremden Völkern. *Der altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 36–43.
- Woolf, G. (2006). Romanisierung. In H. Cancik & H. Schneider (Antike) & M. Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte) (Hrsg.), *Der Neue Pauly* (o.S.). http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e1024530

Beitragsinformationen¹⁴

Zitationshinweis:

Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde. Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 131–140. https://doi.org/10.11576/we_os-5010

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

¹⁴ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe

Ein wissenschaftliches Plädoyer

Nina Thieme^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Universität Bielefeld,*

*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
nina.thieme@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Schulsozialarbeit hat sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren als Angebot an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule etabliert (vgl. u.a. Rademacker, 2009, S. 16). Insbesondere in den vergangenen 20 Jahren ist ein umfassender Ausbau von Angeboten der Schulsozialarbeit erfolgt, einhergehend mit einer entsprechenden Aufstockung der in diesem Bereich tätigen Fachkräfte (vgl. Knoche & Liel, 2020, S. 122; Speck, 2019, S. 381f.). Neben der somit wachsenden Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in der Praxis in den letzten Jahrzehnten hat auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand zugenommen, wie zahlreiche Publikationen und Studien dokumentieren. Allerdings sind sowohl schulsozialarbeiterische Angebote in der Praxis als auch auf Schulsozialarbeit bezogene wissenschaftliche Auseinandersetzungen auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I, mittlerweile auch auf berufsbildende Schulen fokussiert; die Oberstufe als möglicher Ort von Schulsozialarbeit spielt sowohl in der Praxis als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen so gut wie keine Rolle. Weshalb Schulsozialarbeit – entgegen der gegenwärtigen Situation – ein auch für die Oberstufe unverzichtbares Angebot repräsentiert, wird im Rahmen eines wissenschaftlichen Plädoyers dargelegt. Zurückgegriffen wird in diesem auf ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches*, auf ein *schultheoretisches*, auf ein *bildungstheoretisches* und auf ein *rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster* für Schulsozialarbeit (vgl. Speck, 2014, S. 51ff.), die jeweils spezifisch mit Blick auf die Oberstufe, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie, ausbuchstabiert werden. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten.

Schlagwörter: Schulsozialarbeit, Oberstufe, theoretische Begründungsmuster, Covid-19-Pandemie



English Information

Title: The Necessity of School Social Work at the Upper Secondary School Level. A Scientific Plea

Abstract: In Germany, school social work has been established since the 1970s. School social workers provide services for students, parents, and teachers. It is an offer at the intersection of child and youth welfare and school (cp. Rademacker, 2009, p. 16). Particularly in the past 20 years, there has been a comprehensive expansion of school social work services, accompanied by a corresponding increase in the number of social workers working in this field (cp. Knoche & Liel, 2020, p. 122; Speck, 2019, pp. 381f.). In addition to this growing importance of school social work, the scientific interest has also increased as numerous publications and studies show. Both school social work services and scientific examinations focus on the primary and secondary school level I, as well as on the vocational school level. School social work on the upper secondary school level (in German: Oberstufe), however, as well as corresponding scientific works, can hardly be found. This article argues why, in contrast to the current situation, school social work on the upper secondary school level really matters. Several theoretical arguments (cp. Speck, 2014, pp. 51ff.) are discussed, considering the current influences of the Covid-19 pandemic. Finally, there is an outlook on the increased importance of school social work in post-Covid-19 pandemic times.

Keywords: school social work, upper secondary school, theoretical arguments, Covid-19 pandemic

1 Einleitende Bemerkungen zum (Forschungs-)Stand der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit – oder „Soziale Arbeit an Schulen“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schoolwork“, um einige im Diskurs ebenfalls verwendete alternative Begrifflichkeiten zu dem mittlerweile jedoch als etabliert geltenden Begriff „Schulsozialarbeit“ zu nennen (vgl. Spies & Pötter, 2011, S. 13f.; Knoche & Liel, 2020, S. 122; Zankl, 2017, S. 11) – hat sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren als Angebot an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule etabliert (vgl. u.a. Rademacker, 2009, S. 16).

„[Als] sozialpädagogisches [...] Angebot der Jugendhilfe an einem für Kinder und Jugendliche wichtigen Ort, der Schule, [...] [bietet sie] [...] Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche an der Schule an, sie wendet sich mit ihren Angeboten auch an Eltern und Lehrkräfte“ (Mack, 2008, S. 20).

Zugleich verfolge Schulsozialarbeit auch die Zielstellung, Schulreformen und die Schulentwicklung zu fördern (vgl. Speck, 2020, S. 632).

Insbesondere vor dem Hintergrund der Ganztagschulreform und der Reformierung des (schulischen) Bildungssystems „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018) ist in den letzten 20 Jahren ein massiver Ausbau erfolgt (vgl. u.a. Knoche & Liel, 2020, S. 122): So hat sich im Zeitraum von 2002 bis 2018, gemäß den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe des Statistischen Bundesamts, die Anzahl der Schulsozialarbeiter*innen in Deutschland fast verfünffacht: Während zum Stichtag, dem 31. Dezember 2002, 1.385 Schulsozialarbeiter*innen auf 606 Vollzeit- und 638 Teilzeitstellen sowie 141 nebenberuflich beschäftigt waren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004, o.S.), waren es am 31. Dezember 2018 6.676 Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 50), von denen 4.615 in Vollzeit tätig waren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 27). Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass im Rahmen dieser Statistik nur die Schulsozialarbeiter*innen erfasst worden sind, die über einen Kinder- und Jugendhilfeträger angestellt sind. Demzufolge finden diejenigen, die

eine Anstellung beim Schulträger haben, in dieser Statistik keine Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch das auf Befragungen basierende Ergebnis der repräsentativen DJI-Studie „Wirkungen des Bundeskinderschutzgesetzes – Wissenschaftliche Grundlagen“ (vgl. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/wirkungen-des-bundeskinderschutzgesetzes-wissenschaftliche-grundlagen.html>; Zugriff am 03.09.2021), dass im Jahr 2015 an ca. 50 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Schulsozialarbeit als Angebot verankert war (vgl. Zankl, 2017, S. 14; Maier & Zipperle, 2022, im Erscheinen).

Neben der somit wachsenden Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in der Praxis in den letzten Jahrzehnten hat auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand zugenommen, wie zahlreiche Publikationen und Studien dokumentieren. Bis in die Mitte der 1980er-Jahre existierten vornehmlich „sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann, 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten“ (Olk & Speck, 2009, S. 911). Erst ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre finden sich zunehmend auch „einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit“ (Olk & Speck, 2009, S. 911), wobei erst ab

„Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre [...] eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren [ist]“ (Olk & Speck, 2009, S. 911).

Die vorliegenden Publikationen und Studien beziehen sich nahezu ausschließlich auf den Primar- (vgl. u.a. Ahmed, Baier & Fischer, 2018; Pudelko, 2010; Spies & Wolter, 2018) oder den Sekundarbereich I (vgl. u.a. Riedt, 2010; Reinecke-Terner, 2017; Zipperle, Maier & Gschwind, 2020); zunehmend finden sich auch Studien zu Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen (vgl. u.a. Bauer, 2010; Zipperle & Maier, 2019; Bauer & Bolay, 2013). Die Oberstufe als möglicher Ort von Schulsozialarbeit spielt hingegen in wissenschaftlichen Untersuchungen so gut wie keine Rolle, was im Wesentlichen damit erklärt werden kann, dass in der Praxis kaum Angebote von Schulsozialarbeit existieren, die explizit auf die Oberstufe bezogen sind.

Weshalb jedoch Schulsozialarbeit gerade auch mit Blick auf die Oberstufe ein unverzichtbares Angebot repräsentiert, wird im Folgenden anhand verschiedener theoretischer Begründungsmuster für Schulsozialarbeit, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie, argumentiert.

2 Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe – ein wissenschaftliches Plädoyer

Die Relevanz von Schulsozialarbeit sei, so Speck, neben

„alltagspraktischen Begründungsmuster[n, die] [...] oftmals eine pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit dar[stellen] (z.B. Absicherung der Freizeitangebote und Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen, Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und des schuldevianten Verhaltens)“¹ (2020, S. 638),

anhand analytisch differenter theoretischer Begründungsmuster zu argumentieren.² Während Speck mittels dieser theoretischen Begründungsmuster die Bedeutsamkeit von

¹ So führt Speck aus: „Die *alltagspraktischen Begründungsmuster* [...] stellen eine pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund eines tatsächlichen bzw. wahrgenommenen Handlungsdrucks dar. Sie bieten in der Regel sehr anschauliche und nachvollziehbare Begründungen für den Einsatz von Schulsozialarbeit und erleichtern die Etablierung und Erfolgsprüfung von Projekten der Schulsozialarbeit“ (2014, S. 50, Hervorh. i.O.).

² Im Rahmen dieses Beitrags werden diejenigen der von Speck erläuterten theoretischen Begründungsmuster aufgegriffen, die als Begründungsmuster für Schulsozialarbeit in der Oberstufe herangezogen werden

Schulsozialarbeit schulstufenunabhängig herausstellt, sind die folgenden Ausführungen explizit auf die Oberstufe und somit auf die Schüler*innengruppe der Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen gerichtet.

Als erstes verweist Speck auf ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches Begründungsmuster*: Bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen, die sich in der Phase der Adoleszenz befinden, liegt diesem Muster zunächst die Annahme zugrunde, dass insbesondere diese Phase als eine Phase der Transition zu bestimmen sei (vgl. dazu u.a. Reinders & Wild, 2003), konkret als Phase des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter, der grundlegend krisenhaft sei (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 83). Das demzufolge die Adoleszenz charakterisierende Moment des Krisenhaften könne durch relativ grundlegende und zugleich rasche gesellschaftliche Veränderungen potenziert werden: So könnten die ohnehin – qua Lebensphase – gegebenen Herausforderungen im Zusammenspiel mit einer enttraditionalisierten, individualisierten und zugleich pluralisierten Gesellschaft (vgl. Beck, 1986, passim; Bauman, 2015, S. 14ff.) sowohl auf familiärer Ebene als auch in der Schule, im Bereich der Freizeit und im Beruf zu Belastungen und auch schwerwiegenden Problemen der jungen Menschen führen, die hinsichtlich der „Gestaltung des eigenen Lebenslaufes in der Übergangsphase ein weitaus höheres Maß an Eigenleistung [zu erbringen haben,] als es in früheren Gesellschaftsformationen erforderlich war“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 83). Zudem beeinflusst die gegenwärtige Covid-19-Pandemie das Leben junger Menschen in entscheidender Weise, wie erste Ergebnisse der bundesweiten JuCo-Studie, einer Studie zu den „Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen“ (Andresen et al., 2020), verdeutlichen: Während junge Menschen, so die durch sie artikulierte Wahrnehmung, vor allem in den Medien und im politischen Diskurs auf ihre Rollen als Schüler*innen und Studierende reduziert werden, da vorrangig die Auswirkungen der Pandemie und damit verbundener Maßnahmen auf das Bildungs- und Erziehungssystem diskutiert werden, betonen die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass für sie vor allem die Kontaktbeschränkungen und somit insbesondere die fehlenden Möglichkeiten, sich mit ihren *Peers* zu treffen, sehr belastend seien (vgl. Andresen et al., S. 12, 16).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass vor allem sozialisatorisch bedingt, zugleich jedoch auch durch die gegenwärtige Gesellschaftsformation sowie die Auswirkungen der Pandemie verschärft, die Adoleszenz als eine höchst krisenhafte und zugleich vulnerable Lebensphase zu fassen ist, in der junge Menschen insbesondere „hinsichtlich der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung sowie der sozialen Kompetenzentwicklung“ (Speck, 2014, S. 53) der Unterstützung bedürfen. Gerade hier kann Schulsozialarbeit mit ihrem vielfältigen Methodenspektrum, das von einzelfallbezogenen Hilfen, bspw. in Form der Beratung und z.T. engen Begleitung von Schüler*innen, über (auch präventive) Angebote sozialpädagogischer Gruppenarbeit bis hin zur Gemeinwesenarbeit, vor allem in Form der Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen auf lokaler Ebene, reicht (vgl. u.a. Haude, Volk & Fabel-Lamla, 2018, S. 37f.; Spies & Pötter, 2011, S. 67ff.), einen entscheidenden Beitrag leisten. Denn insbesondere einzelfallbezogene, Schüler*innen adressierende Unterstützungs- und soziale Gruppenarbeitsangebote trügen dazu bei, dass Schulsozialarbeit im Vergleich zur Schule einen umfassenderen Bezug vor allem auf die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen sowie jungen Volljährigen habe und diese zudem nicht begrenzt auf die Schüler*innenrolle (vgl. Speck,

können. Somit erklärt sich, weshalb im Folgenden das *transformationstheoretische Begründungsmuster* (vgl. Speck, 2014, S. 59) keine Berücksichtigung findet, das „vor allem Anfang bis Mitte der 1990er Jahre zur Begründung der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland herangezogen [wurde]“ (Speck, 2014, S. 59) – ausgehend von einer grundlegenden tiefen Verunsicherung der Bevölkerung in den neuen Bundesländern und entsprechenden Transformationen des dortigen Bildungs- und Erziehungssystems.

2014, S. 53), sondern als junge Menschen wahrnehme: So konstatieren u.a. die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen“ (Bauer, 2010, S. 119) befragten Schulleitungen, Lehrer*innen, Trägervertreter*innen und Fachkräfte des Jugendamts mehrheitlich, dass die Hauptaufgaben der Schulsozialarbeit „in der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen und in der Unterstützung der Jugendlichen und LehrerInnen im Umgang mit sozialen Problemen [bestehen]“ (Bauer, 2010, S. 124) und gerade hier Schulsozialarbeit sehr bedeutsam und erfolgreich sei (vgl. Bauer, 2010, S. 124f.).

Dieser Befund plausibilisiert u.a. auch die Wirkmächtigkeit eines weiteren theoretischen Begründungsmusters, des *schultheoretischen Begründungsmusters*, dem zwei sich z.T. überschneidende Einzelbegründungen zugrunde liegen (vgl. Speck, 2014, S. 57f.). An erster Stelle sei hier die „Förderung der Funktionstüchtigkeit von Schule“ (Speck, 2014, S. 57) durch Schulsozialarbeit und damit verbunden des Schulerfolgs der Schüler*innen anzuführen (vgl. Wieland, 2010, S. 140). Geht man, mit Hummrich und Großhoff, davon aus, dass das Zeigen und damit die Vermittlung das zentrale Moment schulpädagogischen Handelns ausmache (vgl. 2011, S. 19), kann es durch Störungen (in) der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu einer Beeinträchtigung des Vermittlungsgeschehens, somit zu einer Gefährdung des Schulerfolgs der Schüler*innen und auch des „Funktionierens“ von Schule kommen. Verfestigen sich diese Störungen und liegen zudem weitere, bspw. in der Familie verortete Problematiken vor, können solche „Multiproblemlagen“ (Bührmann & Boehmer, 2016, S. 172) dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche dem Vermittlungsgeschehen und der Schule komplett, passiv oder aktiv, entziehen (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S. 7). Obwohl ein solch aktives Entziehen eher bei älteren Schüler*innen zu beobachten sei – jüngere Schüler*innen entzögen sich eher passiv –, seien Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe weniger betroffen als vor allem Schüler*innen aus Haupt- und Förderschulen (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S. 13f.). Allerdings deuten Befunde einer bundesweiten Schüler*innenbefragung, der BerO-Studie („Berufliche Orientierung: Berufs- und Studienwahl“) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), darauf hin, dass die Covid-19-Pandemie und damit verbundene Formen des Distanzunterrichts dazu führen, dass „[t]rotz der regelmäßigen Bereitstellung von Lehrmaterialien durch die Schulen [...] [auch] viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nur wenig Zeit für die Schule auf[wenden]“ (Anger et al., 2020, S. 1), also auch hier, pandemiebedingt, Tendenzen eines – sowohl passiven als auch aktiven – Sich-Entziehens aufscheinen. Diese Tendenzen können u.a. darauf zurückgeführt werden, dass „auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nicht immer über ausreichende Fähigkeiten zur Selbstorganisation [verfügen]“ (Anger et al., 2020, S. 2). Mögliches Resultat könne eine „Beeinträchtigung des Lernerfolgs“ (Anger et al., 2020, S. 2) sein, womit die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule in Frage gestellt werde. Folgt man Anger et al., können die – gemäß der BerO-Studie im Distanzunterricht zeitlich begrenzten – schulischen Aktivitäten der Oberstufenschüler*innen durch einen regelmäßigen Kontakt zur Schule erhöht werden (vgl. Anger et al., 2020, S. 1). An dieser Stelle könne Schulsozialarbeit, die vorrangig Beziehungsarbeit sei (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 55), einen wesentlichen Beitrag leisten, die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule – obwohl damit zugleich die Gefahr ihrer Instrumentalisierung für primär schulische Zwecke verbunden ist³ – zu erhalten: So habe sich

„Schulsozialarbeit [...] als wichtiger Bestandteil an Schule bewährt und [...] während der Coronazeit nochmals mehr Bedeutsamkeit [erlangt]. [...] [Wesentlich sei, dass Schulsozial-

³ So könne Schulsozialarbeit zum „*verlängerten Arm* der Handlungen von Lehrkräften“ (Reinecke-Terner, 2017, S. 124; Hervorh. i.O.) werden, wenn sie Konzepte wie Trainingsräume unterstütze, Gespräche mit von Lehrer*innen aufgrund von Störungen oder Konflikten „geschickten“ Schüler*innen führe (vgl. Reinecke-Terner, 2017) oder Unterrichtsausfälle kompensiere (vgl. Speck, 2020, S. 635).

arbeit] innerhalb der sich permanent ändernden Vorgaben unermüdlich Möglichkeiten [kreiert], Kontakt zu Schülerinnen und Schülern zu halten bzw. sich effektive Zugänge zu Kindern und Jugendlichen [...] zu erschließen“ (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, 2020).

Dies könne gemäß der Argumentation von Anger et al. (2020) zur Sicherstellung des Schulerfolgs der Schüler*innen auch in Pandemiezeiten beitragen.

Neben einer solchen Förderung der „Funktionstüchtigkeit“ von Schule, die eine Einzelbegründung des schultheoretischen Begründungsmusters für Schulsozialarbeit repräsentiert, wird mit einer zweiten Einzelbegründung dieses Musters darauf verwiesen, dass Schulsozialarbeit – unabhängig von der Schulstufe – einen Beitrag zur Schulreform und Schulentwicklung leiste. Während hinsichtlich der beiden wesentlichen Schulreformen der letzten 20 Jahre, sprich der Ganztagsschulreform und der Einführung von „Schulen im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al., 2018), festzustellen ist, dass diese Reformen, vor allem die Ganztagsschulreform⁴, ohne Soziale Arbeit im schulischen Kontext kaum vorstellbar wären, verweisen Befunde einer qualitativen Pilotstudie von Holtbrink und Kastirke (2013) darauf, dass Schulsozialarbeit auch hinsichtlich der Schulentwicklung, d.h. mit Blick auf die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, als relevant erachtet werde. So könne Schulsozialarbeit auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung – und hier zeigen sich Überschneidungen mit dem Argument, dass Schulsozialarbeit die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule unterstützen könne – einen bedeutsamen Beitrag leisten, obgleich sie vielfach nicht explizit in den Unterricht eingebunden sei (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107). Dieser Beitrag bestehe vorrangig in einer indirekten Unterstützung eines „reibunglosen“ Vermittlungsgeschehens, wie es ein im Rahmen der Studie von Holtbrink und Kastirke befragter Lehrer auf den Punkt bringt:

„Es entlastet natürlich schon, wenn Schüler Probleme haben und sie innerlich wissen, sie haben einen Ansprechpartner, und sie wissen, es kümmert sich jemand und wissen, ich bin jetzt erhört. Dann haben sie natürlich nicht das Bedürfnis, das im Unterricht permanent mitzuteilen“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107, Hervorh. i.O.).

Zudem könne auch die Arbeit mit Lehrkräften, die neben der Arbeit mit den Schüler*innen ebenfalls zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit gehöre und beispielsweise in Form kollegialer Beratung erfolgen könne, unterstützend hinsichtlich einer Verbesserung des Unterrichtsklimas wirken (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013).

Während Schulsozialarbeit auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung dementsprechend eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen wird, werden ihre Einflussmöglichkeiten auf die Personalentwicklung, d.h. auf die „Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 109), eher als gering eingestuft, gleichwohl alle in der Studie befragten Schulsozialarbeiter*innen die Lehrer*innen als ihre Zielgruppe sehen (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013).

Demgegenüber wird Schulsozialarbeit für die Organisationsentwicklung, in deren „Mittelpunkt die Gestaltung einer förderlichen Schulstruktur und eine[s] entwicklungsorientierten Programm[s] der Einzelschule steht“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 111), wiederum als bedeutsamer wahrgenommen. Vor allem als wesentliche Kooperationspartnerin in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit auf Einzelschulebene⁵ (vgl. Hopmann, Marr, Molnar, Richter, Thieme & Wittfeld, 2022, im Erscheinen) sowie durch die „sozialraumorientierte[] Vernetzung“ (Maas & Schemenauer, 2018, S. 38) mit

⁴ So stellen Coelen und Wahner-Liesecke fest, dass Ganztagsschule erst durch sozialpädagogische Angebote (der Kinder- und Jugendarbeit) überhaupt ganztätig werde (vgl. 2009, S. 241).

⁵ Berufsgruppenübergreifende Kooperationen zwischen „Regel“-schullehrer*innen und Professionellen der Sozialen Arbeit im schulischen Kontext haben in den vergangenen knapp 20 Jahren vor allem aufgrund der Ganztagsschulreform an entscheidender Bedeutung gewonnen (vgl. Thieme, 2021). Die Zusammenarbeit dieser beiden pädagogischen Berufsgruppen wird im Zuge des Auftrags, Schulen „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al., 2018) zu realisieren, vor allem durch Förderschullehrkräfte (vgl. Marr, Molnar & Thieme, 2021, S. 27ff.), aber auch Schulbegleitungen (vgl. Rohrmann & Weinbach, 2022, im Erscheinen) erweitert.

Akteur*innen auf lokaler Ebene, wie beispielsweise dem Jugendamt, freien Trägern der Wohlfahrtspflege, Beratungseinrichtungen und der Agentur für Arbeit, „gibt Schulsozialarbeit [wichtige] Impulse zur Schulentwicklung“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 100).

Gerade die sozialraumorientierte Vernetzung ist auch im Rahmen eines dritten theoretischen Begründungsmusters, des *bildungstheoretischen Begründungsmusters* (vgl. Speck, 2014, S. 55f.), von nicht unerheblicher Relevanz. Dieses Begründungsmuster hat vor allem im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studien und die in dem Zusammenhang neu entfachte, sowohl auf Schule als auch auf Soziale Arbeit bezogene Bildungsdebatte an Bedeutung gewonnen. Ein grundlegender Tenor dieser Debatte lässt sich mit dem Motto der vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe veröffentlichten Leipziger Thesen (vgl. 2002) folgendermaßen auf den Punkt bringen: „Bildung ist mehr als Schule“ (ebd.). Bildung sei dementsprechend nicht auf formale Lern- und Bildungsprozesse zu reduzieren, die zielgerichtet erfolgen, der Qualifizierung dienen und zertifiziert werden (vgl. u.a. Rauschenbach et al., 2004, S. 28f.; Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 8) und deren Initiierung vorrangig der Institution Schule, primär im Kontext des Unterrichts, zugeschrieben werde. Vielmehr umfasse Bildung auch non-formale und informelle Bildungsprozesse: Non-formale, ebenfalls durch eine rechtlich festgeschriebene, institutionelle Strukturiertheit zu charakterisierende Bildungsangebote, wie sie z.B. Schulsozialarbeit – im Sinn einer „besondere[n] Form von Bildungsarbeit“ (Baier & Fischer, 2018, S. 9) – bereithält, basieren auf einer freiwilligen Inanspruchnahme. Vorrangig seien non-formale Angebote auf die „(Aus-)Bildung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie auf die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen [gerichtet]“ (Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 9). Informelle Lern- und Bildungsprozesse seien „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 29), werden durch die Bildungssubjekte autonom gesteuert und finden vor allem in der Familie und der Peergroup statt, die klassischerweise als informelle Lern- und Bildungsorte gelten. Deutlich wird, dass gemäß einem solchen Bildungsverständnis Bildung weder ausschließlich auf formale Bildung noch auf den Ort *Schule* festgelegt ist. Vielmehr vollziehe sich Bildung „an einer Vielzahl von Orten“ (Baier & Fischer, 2018, S. 9), zu deren Vernetzung Soziale Arbeit im schulischen Kontext, beispielsweise im Rahmen des Auf- und Ausbaus von lokalen Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann & Durdel, 2009), einen entscheidenden Beitrag leisten könne.

Sozialstaatlich betrachtet ist die für das bildungstheoretische Begründungsmuster zentrale Post-PISA-Bildungsdebatte eingebettet in die Transformation des deutschen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, das sich vom keynesianischen Wohlfahrtsstaat hin zum aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat entwickelt hat (vgl. Butterwegge, 2018; Dahme & Wohlfahrt, 2002; Thieme, 2013, S. 165ff.; Wohlfahrt, 2003). In diesem repräsentieren *Teilhabe an Bildung* und *Teilhabe am Arbeitsleben* wesentliche Imperative (vgl. kritisch zur Teilhabeforderung Thieme, 2020; Hopmann, Thieme & Weinbach, eingereicht), die vielfach dahingehend verknüpft werden, dass über eine *Teilhabe an Bildung* eine *employability* (vgl. dazu kritisch Dahme, Trube & Wohlfahrt, 2008, S. 272) hergestellt werden solle, um so eine *Teilhabe am Arbeitsleben* sicherzustellen.⁶ Auch wenn der Verknüpfung der beiden im aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat dominierenden Teilhabeimperative ein problematischer Gehalt immanent ist (vgl. Dietrich,

⁶ Dass das im aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat bedeutsame Ziel sozialstaatlicher Interventionen, eine *employability* der Bürger*innen zu erreichen, in der Sozialen Arbeit auch problematisiert wird, verdeutlichen kritische Auseinandersetzungen u.a. mit der „Entwicklung eines ‚neuen Paternalismus‘“ (Dahme & Wohlfahrt, 2002, S. 21) und der Wiederentdeckung von Strafe und Zwang in sozialpolitischen und sozialarbeiterischen Kontexten (vgl. Dahme & Wohlfahrt, 2009, 2011; Dollinger & Schmidt-Semisch, 2011).

2017, S. 30)⁷, wird deutlich, dass gegenwärtig einer *employability* und der damit verbundenen Ermöglichung einer Teilhabe am Arbeitsleben ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird.

Zur Ermöglichung einer solchen Teilhabe am Arbeitsleben gehört ebenfalls, junge Menschen bei der Berufs- und Studienwahl zu unterstützen und so ihren Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und ins Studium zu begleiten. Genau hier liegt ein weiteres Aufgabenfeld von Schulsozialarbeit in der Oberstufe – und zwar gerade auch deshalb, weil mittlerweile die „früheren ‚Königswege‘ des Übergangs [...] an prägender Kraft verloren [haben]“ (Kruse, 2014, S. 66). Das bedeutet für Absolvent*innen der Oberstufe, dass

„der Erwerb des Abiturs für [sie nicht] [...] unweigerlich in ein Studium führt. Entgegen der früheren zielgerichteten Bildungsabsichten der Abiturienten ein Studium zu beginnen, halten sich die Schulabgänger heute mehrere Möglichkeiten offen und erhoffen sich durch einen höheren Bildungsabschluss größere Wahlmöglichkeiten auch hinsichtlich einer Ausbildung sowie einen nahtlosen Übergang von der Schule in den Beruf. Damit hat das Abitur neben der Zugangsberechtigung zur Hochschule auch indirekt die Bedeutung einer besseren Ausbildungschance inne“ (Stabbert & Schröder, 2015, S. 36f.).

Aufgrund dieser Pluralisierung von Optionen, zu der zusätzlich die „Ausdifferenzierung des Studienangebots“ (Stabbert & Schröder, 2015, S. 33) hinzukomme, erscheint eine Unterstützung von Oberstufenschüler*innen bei der „[b]erufliche[n] Orientierung und Entscheidungsfindung“ (Pötter, 2014, S. 29) dringender geboten denn je, zumal es in der von der KMK im Jahr 2018 aktualisierten *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung* ohnehin heißt: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein“ (S. 5). Zwar wird hier der Schule, konkret dem Unterricht, die Funktion zugeschrieben, Schüler*innen bei der Entscheidung für einen Beruf oder ein Studium zu unterstützen. Allerdings, so Pötter, könne Schule „diesen Auftrag [...] nicht alleine bewältigen“ (2014, S. 30). Vielmehr bedürfe es kompetenter Partner*innen, wie einer auf Berufs- und Studienorientierung ausgerichteten Schulsozialarbeit (vgl. Pötter, 2014), die gerade auch in Zeiten der Pandemie, in der es in der von Schulseite aus zu leistenden Berufs- und Studienorientierung zu erheblichen Lücken kommen dürfte, für entsprechende Gespräche zur Verfügung stehen bzw. entsprechende Angebote unterbreiten könnte. Auch die jungen Menschen selbst erleben persönliche Gespräche mit festen Ansprechpartner*innen im Prozess der Berufs- und Studienorientierung, wie sie durch Schulsozialarbeit, aber im Unterricht durch Lehrer*innen kaum zu leisten sind, als sehr hilfreich, wie Befunde der aktuellen SINUS-Jugendstudie deutlich machen (vgl. Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleier, 2020, S. 238).

Dass bestimmte Aufgaben im schulischen Kontext durch Lehrer*innen nicht bzw. nicht umfassend zu leisten sind, stellt die grundlegende Annahme eines vierten theoretischen Begründungsmusters für Schulsozialarbeit dar, des *rollen- und professionstheoretischen Begründungsmusters* (vgl. Speck, 2014, S. 62). Diesem Begründungsmuster zufolge gebe es bestimmte Aufgaben im schulischen Kontext, die eine sozialpädagogische Bearbeitung erforderten. Versuchten Lehrkräfte demgegenüber, diese Aufgaben zu übernehmen, d.h., komme es also zu einer „Sozialpädagogisierung der LehrerInnenrolle“ (Speck, 2014, S. 62), könnten ein „diffuses Aufgabenprofil, verstärkte Rollenkonflikte, eine kaum zu bewältigende Allzuständigkeit und letztlich eine [strukturelle] Überforderung der LehrerInnen [das Resultat sein]“ (Speck, 2014, S. 62).

⁷ In diesem Zusammenhang problematisiert Dietrich, dass im Rahmen der Forderung von Teilhabe *durch* Bildung „Teilhabe *an* Bildung nur [als] [...] Vorbereitungsinstanz“ (2017, S. 30; Hervorh. N.T.) für andere Teilhabebeformen gesehen, somit also Bildung nicht um ihrer selbst willen als wertvoll und erstrebenswert erachtet werde.

Beispielhaft lässt sich dies anhand von zwei Aufgaben nachzeichnen: zum einen anhand der Aufgabe der Integration von jungen geflüchteten Menschen, zum anderen anhand der Aufgabe, einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit zu leisten.

Mit Blick auf die erstgenannte Aufgabe der Integration junger Geflüchteter ist zunächst von folgender Situation auszugehen: „Seit 2015 sind 1,5 Millionen Menschen nach Deutschland geflohen“ (Zimmermann, Gahleitner, de Andrade, Bredereck, Golata & Jouni, 2019, S. 13); knapp die Hälfte der Asylanträge, die von geflüchteten Menschen bzw. Schutzsuchenden in Deutschland im Jahr 2017 gestellt worden sind, bezieht sich auf Minderjährige (vgl. Hanewinkel, 2018, o.S.). Gemäß der IAB-BAMF-SOEP-Befragung⁸ von Geflüchteten besuchten im Jahr 2016 14 Prozent der 12- bis 17-Jährigen mit Fluchterfahrung ein Gymnasium (vgl. de Paiva Lareiro, 2019, S. 8), d.h., dass etwa ein Siebtel dieser Altersgruppe die unmittelbare Option hat, ihr Abitur an einem Gymnasium zu erwerben. 22 Prozent der jungen Geflüchteten zwischen 12 und 17 Jahren besuchten 2016 gemäß der Studie eine Gesamtschule bzw. sonstige Schule (vgl. de Paiva Lareiro, 2019). D.h., dass zu den genannten 14 Prozent, die am Gymnasium die Option haben, ihr Abitur zu erwerben, der Anteil derjenigen noch hinzukommt, die eine Gesamtschule besuchen.⁹ All diese Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule die Option haben, das Abitur abzulegen, müssen als Voraussetzung dafür die Oberstufe besuchen. Gleichzeitig sind diese jungen Geflüchteten oft mit vielfältigen Problematiken konfrontiert:

„Flüchtlingsbiografien sind, insbesondere bei unbegleiteten Minderjährigen und jungen Erwachsenen, vielfach durch Erfahrungen mit Gewalt und Misshandlung vor und während der Flucht, lang andauernde Unsicherheit bzgl. der Zukunftsperspektive, Beziehungsabbrüche sowie fehlende oder nur medial aufrechterhaltene familiäre Beziehungen gekennzeichnet. Es ist keineswegs außergewöhnlich, dass [...] davon berichtet wird, dass Eltern oder Verwandte im Herkunftsland ermordet wurden, Freunde und Reisegefährten die Flucht nicht überlebt haben oder die [...] [jungen Menschen] während der Flucht selbst inhaftiert und misshandelt wurden“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54).¹⁰

Resultat dieser Erfahrungen und Verletzungen sind vielfach Traumatisierungen und psychosoziale Belastungen, die entscheidend dazu beitragen, dass auch im schulischen Bereich „kein geradliniger und schneller Integrationsprozess erwartet werden [kann]“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), sondern diese jungen Menschen einer umfassenden professionellen Unterstützung bedürfen. Hier fungiert Schulsozialarbeit als wichtige Akteurin im Handlungsfeld Schule, da sie nicht nur in vielen praktischen Angelegenheiten (bspw. beim Ausfüllen von Formularen) behilflich sein, sondern vor allem mit diesen jungen Menschen, deren „psychische Verletzungen [...] zu einem starken Bedürfnis nach emotionalen Bindungen führen“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), entsprechende Nähe-Verhältnisse eingehen und eine einzelfallorientierte, psychosoziale Unterstützung bieten kann. Zudem kann Schulsozialarbeit aufgrund ihrer „sozialraumorientierten Vernetzung“ (Maas & Schemenauer, 2018, S. 38), bei entsprechenden Bedarfen der jungen Geflüchteten, als Vermittlungsinstanz zu weiteren Institutionen der Hilfe außerhalb des Kontexts Schule, wie beispielsweise den Hilfen zur Erziehung, fungieren.

Eine solche umfassende, durch Lehrkräfte allein schon aufgrund einer dafür fehlenden Qualifikation nicht zu leistende psychosoziale Unterstützung darf gerade mit Blick auf

⁸ Hierbei handelt es sich um eine Studie, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und dem Sozio-ökonomischen Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung durchgeführt wird (vgl. <https://www.bamf.de/SharedDocs/ProjekteReportagen/DE/Forschung/Integration/iab-bamf-soep-befragung-gefuechtete.html?nn=283560>; Zugriff am 03.09.2021).

⁹ Allerdings ist dieser Anteil nicht genau zu bestimmen, da in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung die Gesamtschule der Kategorie „Sonstige Schule/Gesamtschule“ zugeordnet und somit mit sonstigen Schulen zusammengefasst worden ist.

¹⁰ In eine ähnliche Richtung deuten auch die Ergebnisse der DJI-Studie „Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen“ (Lechner & Huber, 2017, S. 35).

die jungen Geflüchteten, die das Abitur als Abschluss anstreben, nicht nach der Sekundarstufe I enden. Denn: Die Schwere und auch die vielfach multifaktorielle Bedingtheit ihrer psychischen Verletzungen und Belastungen lassen „der Kontinuität und Kohärenz von Unterstützungsangeboten bei jungen Geflüchteten eine besonders hohe Bedeutung zu[kommen]. [...] D.h.: Anzustreben ist eine umfassende und kontinuierliche Unterstützung“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), also in der Schule eine im gegebenen Fall bis zum Abitur durch Schulsozialarbeit zu leistende psychosoziale Hilfe.

Darüber hinausgehend zeigen Studien – bisher zwar noch nicht spezifisch für junge Geflüchtete, jedoch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt, trotz der Heterogenität dieser keinesfalls homogenen Gruppe –, dass diese Kinder und Jugendlichen im deutschen (schulischen) Bildungssystem von Bildungsungerechtigkeit betroffen sind:

„[N]eben der sozialen Herkunft [haben] regionale Besonderheiten eine eigenständige Erklärungskraft für die Mechanismen der Bildungsbenachteiligung von Migrant*innenkindern insgesamt, unabhängig von einem Fluchtkontext“ (El-Mafaalani & Massumi, 2019, S. 23).

Auch institutionelle Faktoren wie eine (fehlende) kulturelle Passung zwischen primärem und sekundärem Habitus spielen eine Rolle: So bringe der primäre Habitus der Schüler*innen, der als zugleich strukturierte und strukturierende Struktur (vgl. Bourdieu, 1993, S. 98) in der in ein spezifisches Milieu sowie einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext eingebetteten Familie ausgeformt werde (vgl. Busse & Helsper, 2008, S. 487), „vermittels der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, die er organisiert, [sozialisations- und milieuspezifische] Praktiken und (Sprech-)Handlungen hervor“ (Kramer, 2014, S. 185). Je nachdem, ob diese dem auf schulischer Seite verorteten sekundären Habitus eher ent- oder widersprechen, sei ein Bildungserfolg für die Schüler*innen eher oder weniger wahrscheinlich (vgl. u.a. Busse & Helsper, 2008, S. 487).

Dass in Deutschland vor allem die soziale Herkunft – auch über einen Migrationshintergrund hinaus – einen entscheidenden Einfluss auf Bildungs(miss)erfolg hat, haben insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie erneut gezeigt (vgl. Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 12). Insbesondere an Ganztagschulen, die gemäß aktueller KMK-Statistik mittlerweile gut zwei Drittel der allgemeinbildenden Schulen ausmachen (vgl. KMK, 2020, S. 20), ist – bildungspolitisch – die Erwartung adressiert, einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit zu leisten (vgl. u.a. Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 83). Dass der Versuch, diesem Auftrag nachzukommen, bei Lehrer*innen zu widersprüchlichen Handlungsanforderungen und letztlich zu „verstärkte[n] Rollenkonflikte[n]“ (vgl. Speck, 2014, S. 62) führen kann, lässt sich vor allem vor dem Hintergrund der Allokationsfunktion von Schule argumentieren (vgl. Fend, 2008, S. 50): So sei es – neben der „[k]ulturelle[n] Reproduktion“, der „Qualifikationsfunktion“ und der „Integrations- und Legitimationsfunktion“ (Fend, 2008, S. 49f.) – auch Aufgabe der Schule, „[d]ie Verteilungen [der jüngeren Generation] auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen“ (Fend, 2008, S. 50), indem für diese, auf der Basis gezeigter Leistung, der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Statuspositionen eröffnet bzw. verschlossen wird. Diesem Prozedere der Selektion liege das Prinzip der Meritokratie zugrunde, das empirisch als Mythos zu dechiffrieren sei (vgl. u.a. Solga, 2013, S. 19), dem jedoch in unserer als Leistungsgesellschaft zu klassifizierenden Gesellschaft nach wie vor eine entsprechende Wirkungsmacht und eine damit verbundene Verschleierung bildungsbezogener Ungerechtigkeit zu attestieren sei (vgl. Thieme, 2020, S. 533). Geht man von dieser Annahme aus, sollen also Lehrer*innen, denen aufgrund der Allokationsfunktion von Schule quasi beide Hände hinsichtlich der Reduktion von Bildungsungerechtigkeit gebunden sind, genau diese reduzieren. Das „Versprechen von Schule, bildungsbezogene Chancengleichheit¹¹ für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen“

¹¹ Vgl. zum Begriff der Chancengleichheit Faller (2019, S. 12ff.), zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit Heid (1988).

(Kloha, 2018, S. 22), wird demgemäß aufgrund der durch die Lehrer*innen zu gewährenden Allokationsfunktion von Schule kontinuierlich untergraben. Demgegenüber könne Schulsozialarbeit, die von der Allokationsfunktion weitestgehend entlastet sei, – etwas pathetisch formuliert – als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier, 2011, S. 88), und zwar über alle Schulstufen hinweg, agieren: Auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention¹² sei es nicht nur Aufgabe von Schulsozialarbeit, „Schutz vor Diskriminierung“ (Baier, 2011, S. 89), sowohl vor unmittelbarer Diskriminierung von Schüler*innen in der Interaktion mit ihren *Peers* oder Lehrer*innen als auch vor institutioneller Diskriminierung, zu bieten (vgl. Baier, 2011, S. 90) und die Beteiligung von jungen Menschen an Prozessen im schulischen Kontext zu forcieren (vgl. Baier, 2011, S. 91ff.). Vielmehr, vor dem Hintergrund des in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechts auf Bildung und des im SGB VIII in den für Schulsozialarbeit vor allem relevanten Paragraphen 1 und 13 verankerten Anspruchs, dass Kinder- und Jugendhilfe zu einer Vermeidung bzw. zu einem Abbau von Benachteiligung beizutragen habe, kann es auch als Auftrag von Schulsozialarbeit formuliert werden, einen Beitrag zur Reduktion herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zu leisten. Ein solcher erscheint in gegenwärtigen Covid-19-Pandemiezeiten aufgrund einer anzunehmenden Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit (vgl. El-Mafaalani, 2020, o.S.) wichtiger denn je: Dieser Auftrag könne neben

„kompensatorischen und präventiven Aufgaben auch einen politischen Auftrag [umfassen]. In der Schule, aber auch im Gemeinwesen muss sie [die Schulsozialarbeit; N.T.] auf die Mechanismen einer strukturellen Diskriminierung hinweisen [...] [und] gegen diese ankämpfen“ (Brungs, 2018, S. 479).

Gleichwohl ist eine umfassende (Sozial-)Pädagogisierung bildungsbezogener Ungerechtigkeit und somit eines soziostrukturell bedingten Problems (vgl. u.a. Chassé, Klein, Landhäußer & Zander, 2011, S. 241; Butterwegge, 2013, S. 40) als problematisch zu beurteilen, da eine grundlegende Behebung des Problems auch nur auf struktureller Ebene zu leisten ist.

3 Ausblick: Zur gesteigerten Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten

Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit in der Oberstufe sowohl in der professionellen Praxis als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen bisher eine marginale Rolle spielt, sind im vorliegenden Beitrag in Form eines wissenschaftlichen Plädoyers für Schulsozialarbeit in der Oberstufe die von Speck angeführten theoretischen Begründungsmuster für Schulsozialarbeit – ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches*, ein *schultheoretisches*, ein *bildungstheoretisches* und ein *rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster* (vgl. Speck, 2014, S. 51ff.) – für diese Schulstufe ausbuchstabiert worden, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie.

Diese Pandemie, die quasi als Brennglas soziale Ungleichheiten (vgl. Butterwegge, 2021, S. 11) und existierende Unzulänglichkeiten des deutschen (schulischen) Bildungssystems verdeutlicht und zugleich verschärft (hat), wirkt sich jedoch nicht nur gegenwärtig auf (das Leben) junge(r) Menschen aus. Verschiedene Studien, u.a. die bereits angeführte JuCo-Studie (vgl. Andresen et al., 2020) oder die COPSY-Studie¹³ (vgl. Ra-

¹² Gemäß dem ersten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention sei jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet habe, als Kind zu fassen.

¹³ Die COPSY-Studie ist „the first nationwide representative study to investigate the impact of the COVID-19 pandemic on health-related quality of life (HRQoL) and mental health of children and adolescents in Germany from the perspective of children themselves“ (Ravens-Sieberer et al., 2021, o.S.).

vens-Sieberer, Kaman, Erhart, Devine, Schlack & Otto, 2021), verdeutlichen „die Folgen der Pandemie für die emotionale und kognitive Entwicklung und das Wohl von Kindern und Jugendlichen“ (Hettler, 2021, S. 66), die z.T. auch in Post-Covid-19-Pandemiezeiten und somit längerfristig wirkmächtig bleiben und auch Soziale Arbeit, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext, herausfordern werden. So gehen, gemäß der Befragungsstudie „Corona und die Folgen für die Soziale Arbeit“ (Meyer & Buschle, 2020), gut 55 Prozent der befragten Professionellen, die in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit tätig sind, davon aus, dass sie nach der Corona-Pandemie als sozialpädagogische Akteur*innen in ihrem Handlungsfeld stärker gefordert sein werden (vgl. Meyer & Buschle, 2020, S. 19). Auch mit Blick auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist davon auszugehen. Denn: Zusätzlich zu den vor der Pandemie ohnehin sehr vielfältigen Problemen, für deren Bearbeitung Schulsozialarbeit an den Schulen verantwortlich zeichnet – bei zugleich z.T. prekärer (Beschäftigungs-) Status –, kommen die durch die Covid-19-Pandemie bedingten oder verschärften Probleme hinzu. Mit Blick auf diese sei im schulischen Kontext Schulsozialarbeit besonders gefragt, „junge Menschen bei der Bearbeitung [...] [ihrer belastenden] Erfahrungen zu begleiten und – wo nötig – weitergehende (sozial-)pädagogische Unterstützungsangebote vorzuhalten“ (Hettler, 2021, S. 66).

Wenn aus dieser Erkenntnis, dass die Bedeutsamkeit einer vor dem Hintergrund der dargelegten Argumente ohnehin auch für die Oberstufe als unverzichtbar zu beurteilenden Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten noch zunehmen wird, resultieren würde, Schulsozialarbeit flächendeckend, vor allem auch in der Oberstufe, zu verankern und zugleich für bessere, vor allem unbefristete Beschäftigungsverhältnisse von Schulsozialarbeiter*innen zu sorgen, könnte mit Allmendinger abschließend zu recht konstatiert werden, dass die Krise, die wie ein Brennglas wirke, „durchaus auch etwas Gutes [haben könnte]“ (2020, S. 1), weil aus dem, was wir in Krisenzeiten gesehen haben, Taten folgen würden (vgl. Allmendinger, 2020, S. 1).

Literatur und Internetquellen

- Ahmed, S., Baier, F., & Fischer, M. (Hrsg.). (2018). *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hjr>
- Allmendinger, J. (2020). *Der lange Weg aus der Krise. Corona und die gesellschaftlichen Folgen. Schlaglichter aus der WZB-Forschung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://wzb.eu/de/forschung/corona-und-die-folgen/corona-studie-zeigt-die-realitaet-unter-dem-brennglas>.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., et al. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum: Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/>.
- Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 85–96). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d6k.7>

- Baier, F., & Fischer, M. (2018). Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–21). Opladen: Barbara Budrich.
- Bauer, P. (2010). Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 119–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, P., & Bolay, E. (2013). Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 47–69). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5_3
- Bauman, Z. (2015). *Flüchtige Moderne* (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Aus dem Französischen übers. von G. Seib. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brungs, M. (2018). Bildung, Schule und Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In B. Blank, S. Gögercin, K.E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 471–482). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_39
- Bührmann, T., & Boehmer, K. (2016). Schulabsentismus systemisch betrachtet. Jugend stärken und Netzwerke gestalten als Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe. *Unsere Jugend*, 68 (2), 172–181. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art26d>
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf.
- Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit. (2020). *Schulsozialarbeit in Zeiten der Corona-Pandemie – Stellungnahme*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesnetzwerk-schulsozialarbeit.de/schulsozialarbeit-in-zeiten-der-corona-pandemie-stellungnahme/>.
- Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 469–494). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17
- Butterwegge, C. (2013). Die soziale Exklusion von Kindern. Ausgrenzungsmechanismen und mediale Diskurse. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 34–46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Butterwegge, C. (2018). *Krise und Zukunft des Sozialstaates* (6., aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22105-8>
- Butterwegge, C. (2021). Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. *Wirtschaftsdienst*, 101 (1), 11–14. <https://doi.org/10.1007/s10273-021-2817-5>
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleier, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chassé, K.A., Klein, A., Landhäußer, S., & Zander, M. (2011). Konstruktionen von Armut zwischen AdressatInnen und moralisierend-punitivem Diskurs. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion*

- und die neue Lust am Strafen (S. 227–244). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_10
- Coelen, T., & Wahner-Liesecke, I. (2009). Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.) (S. 241–260). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5_17
- Dahme, H.-J., Trube, A., & Wohlfahrt, N. (2008). Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 268–275). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_31
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2002). Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die soziale Arbeit. *neue praxis*, 32 (1), 10–32.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2009). Die Kontrolle der Überflüssigen: Anmerkungen zum Formwandel Sozialer Arbeit im aktivierenden Sozialstaat. *Widersprüche*, 31 (113), 45–62.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2011). Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 207–226). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_9
- de Paiva Lareiro, C. (2019). *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. BAMF-Kurzanalyse 2/2019, herausgegeben vom Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12.
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Dollinger, B., & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.) (2011). *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Corona-Krise: Verstärkt die Pandemie Bildungsungerechtigkeiten?* Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerechtigkeit>.
- El-Mafaalani, A., & Massumi, M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und nonformale Bildung* (State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“). Osnabrück & Bonn: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück & Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Hanewinkel, V. (2018). Zahlenwerk: Kinder- und Jugendmigration in Daten. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Kurzdosiers Kinder- und Jugendmigration*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/278844/zahlenwerk>.
- Harring, M., Rohlf, C., & Palentien, C. (2007). Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In M. Harring, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 7–14). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9_1
- Haude, C., Volk, S., & Fabel-Lamla, M. (2018). *Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701931>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Hettler, I.S. (2021). Schulsozialarbeit in der „neuen Normalität“. *Sozial Extra*, 45 (1), 65–69. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00355-7>
- Holtbrink, L., & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 99–116). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5_5
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N., & Wittfeld, M. (Hrsg.). (2022, im Erscheinen). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hopmann, B., Thieme, N., & Weinbach, H. (eingereicht). Teilhabe ist die Antwort – was war nochmal die Frage? Gesellschaftstheoretische, normative und konzeptionelle Perspektiven. In Sektion Sonderpädagogik (Hrsg.), *Tagungsband der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., & Graßhoff, G. (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 17–34). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4_2
- Kloha, J. (2018). *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21340-4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 18.02.2018. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-V-B-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2020). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018*. Berlin: KMK. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf.
- Knoche, V., & Liel, K. (2020). Schulsozialarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen? Zur professionellen Praxis in einem diffusen Feld. In K. Liel & A.L. Rademaker (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 122–125). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer &

- S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Kruse, W. (2014). Kommunale Koordinierung im Übergang in die Arbeitswelt: die Schule als Partnerin. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 61–77). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_4
- Lechner, C., & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. München: DJI.
- Maas, M., & Schemenauer, Y. (2018). Zwischen allseitiger Anerkennung und prekärer Beschäftigungslage. Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe. *Sozial Extra*, 42 (6), 35–38. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0105-4>
- Mack, W. (2008). Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. *Sozial Extra*, 32 (9/10), 20–23. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0087-8>
- Maier, K., & Zipperle, M. (2022, im Erscheinen). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marr, E., Molnar, D., & Thieme, N. (2021). „wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. *Der pädagogische Blick*, 29 (1: Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung II, hrsg. von J. Schütz und N. Meyer), 27–38.
- Meyer, N., & Buschle, C. (2020). *Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie: Zwischen Überforderung und Marginalisierung. Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lockdown* (IUBH Discussion Papers – Sozialwissenschaften, No. 4/2020). Bad Honnef: IUBH Internationale Hochschule.
- Olk, T., & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 910–927.
- Olk, T., & Speck, K. (2014). Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung. Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. *Dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 7 (11), 4–8.
- Pötter, N. (2014). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pudelko, T. (2010). Schulstationen in Berlin. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 37–48). Weinheim: Juventa.
- Rademacker, H. (2009). Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In N. Pötter & G. Segel (Hrsg.), *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (S. 13–31). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91715-3_2
- Rauschenbach, T., Leu, H.R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., et al. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Quality of Life and Mental Health in Chil-

- dren and Adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01726-5>.
- Reinders, H., & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15–36). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97603-1_2
- Reinecke-Terner, A. (2017). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15978-8>
- Ricking, H., Albers, V., & Dunkake, I. (2016). Schulabsentismus als Gegenstand der Jugendhilfe? *Unsere Jugend*, 68 (4), 146–157. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art23d>
- Riedt, R. (2010). Schulsozialarbeit an Ganztagschulen in Brandenburg. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 77–88). Weinheim & München: Juventa.
- Rohrmann, A., & Weinbach, H. (2022, im Erscheinen). „Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“. Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M.N., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11 (1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Scherr, A., & Breit, H. (2021). Junge Geflüchtete gesellschaftlich integrieren. Konzeptionelle Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen. *Sozial Extra*, 45 (1), 53–59. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00354-8>
- Schreiber-Kittl, M. (2001). *Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht* (Arbeitspapier 1/2001). München: DJI.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.) (S. 19–38). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). München & Basel: Reinhardt.
- Speck, K. (2019). Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen* (S. 377–394). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9_19
- Speck, K. (2020). Schulsozialarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung, Band 1* (2., aktual. und erw. Aufl.) (S. 631–646). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_47
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Spies, A., & Wolter, J. (2018). Das Selbstverständnis von Lehrer_innen in Erwartung von Schulsozialarbeit. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Leseemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 230–236). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stabbert, R., & Schröder, R. (2015). Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 32–55.

- Statistisches Bundesamt. (2004). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen – sonstige Einrichtungen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Revidierte Ergebnisse*. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00013953/einzelbetreuung_2004.pdf;jsessionid=21CB1B2FFDD5176BAB1E94EE4473CBE6.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder)*. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf?__blob=publicationFile.
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S., & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und Allgemeine Bildung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin: BMBF.
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_8
- Thieme, N. (2020). Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 529–540). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742385>
- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152–166). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wieland, N. (2010). *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92157-0>
- Wohlfahrt, N. (2003). The Activating State in Germany. Beyond the Hartz Commission. In V. Eick, M. Mayer & J. Sambale (Hrsg.), *“From Welfare to Work.” Nonprofits and the Workfare State in Berlin and Los Angeles* (S. 12–20). Berlin: John F. Kennedy-Institute FU Berlin.
- Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. München: DJI.
- Zimmermann, D., Gahleitner, S.B., de Andrade, M., Brederick, C., Golatka, A., & Jouni, M. (2019). *Minderjährige Geflüchtete in der Jugendhilfe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666406799>
- Zipperle, M., & Maier, K. (2019). Wege aus der Überforderung. Entwicklungsperspektiven für die Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. *Sozial Extra*, 43 (5), 351–354. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00218-w>
- Zipperle, M., Maier, K., & Gschwind, A.K. (2020). Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg. *Soziale Passagen*, 12 (2), 447–451. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00354-1>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Thieme, N. (2021). Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe. Ein wissenschaftliches Plädoyer. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg, 4*, 141–159. https://doi.org/10.11576/we_os-4961

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Die flexible Oberstufe

Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform

Rainer Fechner*

* Kontakt: kls@r-fechner.com

Zusammenfassung: Das kürzlich erschienene Buch *Die flexible Oberstufe* setzt sich in Theorie und Praxis mit der höheren Schulbildung bis zum Abitur auseinander. Das Ziel der Autor*innen ist ein Paradigmenwechsel von der vorherrschenden Reglementierung hin zu einer flexibilisierten Oberstufe, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert. Es wird aus unterschiedlicher Perspektive (Hochschule, Wirtschaft, Gesellschaft, Schule) gezeigt, dass ein Schulsystem, das die unterschiedlichen Bildungsbiografien einer zunehmend heterogenen Gesellschaft auffängt, auf Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit setzt sowie individuelle Potenziale entdeckt und fördert, den Anforderungen der nächsten Jahrzehnte besser gerecht wird als das derzeitige. Die im Sinne einer Studierfähigkeit unerlässlichen hohen Qualitätsstandards im Abitur können auf flexiblen Wegen besser gesichert werden. Vielfältige Anregungen aus der Praxis bieten einen intensiven Einblick in die mögliche Umsetzung des Konzeptes einer veränderten Oberstufe. Daraus ergeben sich konkrete Forderungen an Gesellschaft und Politik, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine in diesem Sinne moderne Schule möglich machen.

Schlagwörter: Oberstufe, Flexibilisierung, Heterogenität, Standards, Bildungsforum



English Information

Title: *The Flexible Upper Secondary School. Approaches to and Studies about a School Reform Which Aims at Individualisation*

Abstract: The recently published book *Die flexible Oberstufe* (The Flexible Upper Secondary School) deals with higher education up to the Abitur in theory and practice. The authors' goal is a paradigm shift from the prevailing regimentation to a more flexible upper school that is oriented towards the individual needs of the students. From different perspectives (university, economy, society, school), it is shown that a school system that accommodates the different educational biographies of an increasingly heterogeneous society, focuses on individual responsibility and teamwork, and discovers and promotes individual potential, will better meet the requirements of the next decades than the current system. The high quality standards in the *Abitur*, which are indispensable in the sense of being able to study, can be better ensured in flexible ways. Diverse suggestions from the practice offer an intensive insight into the possible implementation of the concept of a modified upper secondary school. This leads to concrete demands on society and politics to create framework conditions that make a modern school in this sense possible.

Keywords: upper secondary school, flexibilisation, heterogeneity, standards, education forum

Entstehung des Buches

In einem *Innovationslabor* der Deutschen Schulakademie zum Thema „Flexible Oberstufe“ haben sich 2018 Vertreter von 14 Schulen aus ganz Deutschland zusammengefunden, um zu erarbeiten, wie die bestehende Form der gymnasialen Oberstufe im Sinne einer Flexibilität verändert werden kann. Die Grundüberlegung war das Ziel, die Stärken jedes*jeder einzelnen Schülers*Schülerin zu entdecken, individuell zu fördern und ihm*ihr zu einem höchstmöglichen Abschluss zu verhelfen. Dies war für die Teilnehmenden nur durch eine flexible Oberstufe möglich – anstelle der bestehenden Ordnung mit ihrer formalisierten Vergleichbarkeit über starre zeitliche und inhaltliche Festlegungen sowie der eingeschränkten Prüfungsformate. Es ging ihnen nie darum, die Anforderungen an den höchsten schulischen Abschluss zu nivellieren. Es ging ihnen vielmehr um das Erreichen klar definierter Standards, die sich auf fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, wie Selbstorganisation oder Selbstreflexion beziehen, aber auf individuellen Wegen.

Zum Inhalt

Das Ergebnis dieser Arbeit ist das Buch *Die flexible Oberstufe*, erschienen im Beltz Verlag, Oktober 2021.¹ Bei der Lektüre kann der*die Leser*in an dem breiten Erfahrungsschatz von Schulen teilhaben, die oft schon seit Jahren auf unterschiedlichen Wegen begabten Schüler*innen individuelle Wege zu einem guten Abitur ermöglichen. Zunächst, indem sie Freiräume der Studienordnungen in den einzelnen Ländern nutzen: Dazu ist eine höchst zeitaufwändige Kooperation und Absprache mit allen beteiligten Stellen unabdingbar, das heißt, die Schulen sind angewiesen auf wohlwollende Unterstützung u.a. von behördlichen Entscheidungsträgern.

¹ © Der Abdruck der nachfolgenden drei Beiträge aus diesem Buch – von Ramona Lau, Michaela Geweke und Rainer Fechner (S. 164–169), von Martin Heinrich (S. 170–177) sowie von Anne Sliwka und Marie Lois Roth (S. 178–186) – erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.

Innovationslabore sind aber auch Orte, neue Konzepte zu entwickeln. So entstanden zu den Themen: *Zeitfinder*, *Oberstufenstruktur*, *Selbstwirksamkeit fördern* und *10+* unterschiedliche Modelle, die an ausgewählten Schulen neu in einem schuleigenen Reformprozess erprobt und evaluiert wurden und werden. Auch dies kann man aus dem Buch in der notwendigen Ausführlichkeit erfahren. In einem eigenen Teil wird anschaulich dargelegt, wie Schulen diese Reformprozesse von der Initiierung bis zur Etablierung gestaltet haben, wie sie evaluiert und verändert wurden.

Am Beispiel eines Prozessrades wird gezeigt, wie Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich organisiert werden können.

Grundlage aller Ideen, Überlegungen und Konzepte waren neben den praktischen Erfahrungen der Schulfachleute die neuesten Erkenntnisse von Wissenschaftler*innen, die sich in ihrer Forschung mit unterschiedlichen Aspekten höherer schulischer Bildung beschäftigt haben. Die folgenden Forschungsergebnisse erwiesen sich für die Reformvorhaben des *Innovationslabors* als besonders gewinnbringend:

1. *Die Auseinandersetzung mit der deutschen Schulgeschichte*
Der Blick auf die Tradition des deutschen Abiturs verdeutlicht, welche Grundannahmen die Bildungsdiskussion zu diesem Thema bestimmt.
2. *Die internationale Perspektive*
In vielen anderen Ländern wie Kanada, Australien, Dänemark und Finnland gibt es gute Beispiele dafür, dass flexible, schülerorientierte Modelle erfolgreich wirken können.
Die Flexibilität vor und nach der Qualifikationsphase bezieht sich dort auf zeitliche Vorgaben, die Möglichkeit vorbereitender Übergangsjahre, individuell gestaltete Kurspläne bis zur Möglichkeit, Abschlussprüfungen zur Leistungsverbesserung zu wiederholen
3. *Die Anforderungen, die zur Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums befähigen, aus der Sicht der Hochschulen*
Um das Abitur als „allgemeine Hochschulzugangsberechtigung“ zu erhalten, muss die Schule flexibel und individuell auf Stärken und Defizite der Schüler*innen eingehen.
4. *Erkenntnisse von Lernforschung*
Schulen sind gut beraten, diese Grunderkenntnisse stärker zu nutzen und schulische Angebote daran zu orientieren. Auf den Prüfstand gehören in dem Sinne dieser Forschung die Fehlerkultur, die Bedeutung des Faktenwissens, die Motivation, der Umgang mit Ambiguität, die angemessene Form der Lernbegleitung, die Selbstorganisation.
5. *Das Nachdenken über eine gerechte Leistungsmessung in der Oberstufe und im Abitur*
Es gilt, die Bedeutung sozialer, individueller und kriterialer Bezugsnormen für eine gerechte Leistungsmessung zu klären und das bestehende System der verschiedenen Prüfungsformen im Rahmen der Zielsetzung einer allgemeinen Hochschulberechtigung („Reife“) zu überprüfen und zu verändern.



Fazit

Man sollte sich vor Augen führen, welche Schätze an Auffassungsgabe, Eigenverantwortlichkeit, Selbstkritik, Selbsteinschätzung, Lernbereitschaft, Kreativität und Empathie mit einer auf den*die einzelne*n Schüler*in bezogenen flexiblen Oberstufe gehoben werden könnten. Alle jungen Erwachsenen sind in ihrem Leben individuelle Wege gegangen, haben sich unterschiedlich mit der Welt auseinandergesetzt, sie sich auf je eigene Weise angeeignet, und sie alle verdienen, dass dies in der schulischen Ausbildung berücksichtigt wird. Bedenkt man, wie Absolvent*innen eines flexiblen Systems in unterschiedlicher Weise unsere Gesellschaft bereichern könnten, ist es nicht nachvollziehbar, warum wir weiterhin an einer starren Ordnung festhalten sollen, um scheinbare Vergleichbarkeit herzustellen. Es erweist sich daher eine flexibilisierte Oberstufe als der erfolgversprechendste Weg in die Zukunft. So sollte der Auftrag der individuellen Förderung, der in verschiedenen Schulgesetzen der Länder festgeschrieben ist, ernst genommen werden.

Entsprechend münden die Erkenntnisse dieses Innovationslabors auch wieder in den Überlegungen zu einem „Abitur im eigenen Takt“, wie es im Schullabor 2014 schon entwickelt und gefordert wurde. Die Autor*innen wollen eben nicht nur die Lücken im bestehenden System füllen, sondern letztlich zu einem Weg zum Abitur beitragen, das Talente fördert und deshalb Flexibilität ermöglicht.

Das Buch endet deshalb mit „Sieben Forderungen für eine flexible Oberstufe“ des Herausgeber*innenteams, die Ergebnis dieser gemeinsamen Arbeit sind.

Adressat*innen dieser Forderungen sind sowohl Vertreter*innen der Schulverwaltung und Bildungspolitiker*innen als auch Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen und Schulleitungen. Der Wunsch der Autor*innen ist es, dass sich viele diesen Forderungen anschließen und sie durch praktisches Handeln, aber auch durch Weitergeben verbreiten.

Aktuelle Informationen findet man unter www.flexible-oberstufe.de insbesondere auch die Vorstellung des Buches in der Bundespressekonferenz in Berlin zum Nachsehen.



Literatur

Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prühs, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können*. Weinheim & Basel: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fechner, R. (2021). *Die flexible Oberstufe*. Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 160–163. https://doi.org/10.11576/we_os-4893

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

„Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht

Ramona Lau¹, Michaela Geweke¹ & Rainer Fechner^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
rainer.fechner@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das *Abitur* in der Bundesrepublik Deutschland wird der heterogenen Schülerschaft in der gymnasialen Oberstufe nicht mehr gerecht. *Abitur* umfasst in diesem Sinne sowohl die Ausbildung in der Oberstufe als auch die Abschlussprüfungen, die in den Bundesländern in der Regel in einem zentral gesteuerten Prüfungsformat umgesetzt werden. In diesem Beitrag setzen sich die Autor*innen stellvertretend für eine Gruppe von (Schul-)Praktiker*innen mit den veralteten Bedingungen der gymnasialen Oberstufe auseinander und zeigen anhand vieler Praxisverweise auf, warum das derzeitige Abitur nicht mehr zeitgemäß ist. Auf der Basis ihrer Analysen skizzieren die Autor*innen eine moderne Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe, die z.B. individualisierte Laufbahnen und auch modular durchgeführte Abschlussprüfungen ermöglicht.

Schlagwörter: Gymnasiale Oberstufe, Abitur, Heterogenität, Ausbildungs- und Prüfungsordnung, modularisierte Abiturprüfungen



English Information

Title: Upper Secondary Schooling and Examinations by “One’s Own Clock” – Re-Thoughts

Abstract: The *Abitur* (secondary-school demands) in the Federal Republic of Germany does not do justice to the heterogeneous students at secondary school level. *Abitur* in this context comprises both teaching and learning at secondary level and the final examinations, which are generally run in a centrally controlled examination format. In this contribution, the authors, representative for a team of (school) practitioners, deal with the outdated requirements at the secondary school level and show why those are no longer in keeping with the times, using various examples from practice. Based on their analysis, the authors map modern schooling and examination regulations for the secondary school level, which allow, for example, individualized career paths and modularized final exams.

Keywords: upper secondary school, final secondary school examinations, heterogeneity, schooling and examination regulations, modularized final examination

*Immer mehr Schüler*innen streben derzeit das Abitur an. Damit wird auch in der gymnasialen Oberstufe die Schülerschaft immer heterogener (ausführlich vgl. Lau, Klewin, Keuffer & Rosowski, 2016). Entsprechend muss die Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe individualisierte Lern- und Prüfungsangebote für Schüler*innen zur Ausschöpfung der vorhandenen Leistungspotenziale vorhalten und so verschiedene Lern-tempi ermöglichen – dies unter Beibehaltung der Qualitätsstandards.*

Die aktuell gültigen KMK-Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe beziehen sich im Kern auf Vereinbarungen aus dem Jahr 1972, sie wurden mit einer Reform im Juni 2006 allerdings tiefgreifend verändert (vgl. KMK, 2006). Parallel zu den Umstrukturierungen der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe hat sich in den letzten Jahrzehnten neben den Abschlusszahlen auch die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der gymnasialen Oberstufen verändert. Konnten in den 1970er Jahren deutlich unter 30 % eines Jahrgangs das Abitur erfolgreich absolvieren,¹ so wirkt sich die aktuell zunehmende Bildungsexpansion auch auf die Abiturquote aus: Allein zwischen 2006 und 2016 stieg die Zahl derer eines Jahrgangs, die ihr Abitur bestanden haben, von 30 % auf 41 % (Daten aus Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, inklusive der Absolvent*innen der neuen Bundesländer). Obwohl die Schüler*innenschaft in der gymnasialen Oberstufe also zunehmend umfangreicher und damit diverser wird, die Bildungsbiografien unterscheiden sich entsprechend voneinander, wurde mit der Reform der gymnasialen Oberstufe 2006 die individuelle Ausbildungsgestaltung in der gymnasialen Oberstufe stark eingeschränkt: Belegvorschriften haben deutlich zugenommen, es gibt z.B. faktisch wieder Haupt- und Nebenfächer, ohne dass eine bildungstheoretische Begründung der Reform vorgelegt wurde (ausführlich vgl. Huber & Kurnitzki, 2012). Damit wird ein Spannungsfeld deutlich: Immer unterschiedlichere Schüler*innen mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen werden in einer gymnasialen Oberstufe ausgebildet, in der Individualisierungsmöglichkeiten zurückgedrängt wurden.

Mit diesem hier skizzierten Spannungsfeld hat sich eine Gruppe von Praktikerinnen und Praktikern intensiv auseinandergesetzt. Ausgehend von dem bundesweiten Forum der Deutschen Schulakademie zum Thema „Oberstufe neu gestalten – Bildung für die Zukunft“ (März 2017) wurden im Rahmen des Innovationslabors „G-flex – auf dem

¹ So beendeten im Jahr 1970 15,3 % der Schüler und 10,6 % der Schülerinnen ihre Schullaufbahn mit der Hochschulreife (vgl. Müller-Benedict, 2015).

Weg zum Abitur“ die im Folgenden dargestellten Thesen auf Basis langjähriger Alltagserfahrungen zu Fragen der Individualisierung von Bildungsverläufen in der gymnasialen Oberstufe erarbeitet. Es wurden unter anderem die Abschlussprüfungen in den Blick genommen, denn deren Ausgestaltung konterkariert häufig sowohl Individualisierungsbestrebungen als auch Individualisierungsnotwendigkeiten während der Ausbildung.

Aus unserer Sicht ist es erforderlich, dass das oben benannte Spannungsfeld von notwendiger Individualisierung in einem starren Ausbildungskonzept unter Berücksichtigung der aktuellen (gewollten) gesellschaftlichen Entwicklungen dahingehend aufgelöst wird, dass die Vereinbarungen zu einer gymnasialen Oberstufe an die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angepasst werden. Auch die Abiturprüfung muss die in Schulgesetzen verankerte individuelle Förderung ermöglichen. Nicht nur inhaltlich durch die Ausgestaltung der einzelnen Fächer, sondern auch grundsätzlich durch die Anlage der Abiturprüfung muss auf die Individualisierungsnotwendigkeiten geantwortet werden. Entsprechend sollte es künftig möglich sein, durch flexibel terminierbare – modularisierte – Abiturprüfungen unter Wahrung der zentralen Prüfungstermine die Unterschreitung der Regelverweildauer bzw. Überschreitung der Höchstverweildauer von Schüler*innen ohne langwierige Verfahren (mit z.B. ärztlichen Bescheinigungen) in länderspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zu verankern. Bei Sicherung der Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen können so die individuellen Potenziale der Schüler*innen nicht nur aktiviert, sondern auch ausgeschöpft werden. Das Schulsystem würde damit insgesamt leistungsfähiger, auch mit dem Ziel, dass die Schüler*innen im internationalen Vergleich konkurrenzfähig ausgebildet werden. Durch die Flexibilisierung der Abiturprüfungen im Rahmen der zentralen Prüfungstermine könnte zudem ein Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten geleistet werden, denn Schüler*innen mit großem schulisch relevanten Potenzial, die aber aufgrund individueller Umstände unter den derzeit gegebenen Vorgaben ihre begonnene Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe nicht abschließen können, bekämen die Chance, die Allgemeine Hochschulreife zu erreichen.² Auch Schüler*innen, die ihre Abiturprüfungen deutlich vor dem Ablauf der vorgesehenen zweijährigen Qualifikationsphase ablegen könnten, würden so in ihrer persönlichen Entfaltung gestärkt.

Alle Reformbestrebungen müssen die Forderungen des Bundesverfassungsgerichts vom 19.12.2017 zu länderübergreifend vergleichbaren Zulassungs- und Abiturbedingungen berücksichtigen. Wichtig ist zudem, dass dem föderalen Wettbewerb entsprechend Gestaltungsräume der Bundesländer erhalten bleiben bzw. geöffnet werden, ohne die bundesweite Vergleichbarkeit der verschiedenen Abschlüsse in Frage zu stellen.

Gemäß dieser Ausführungen ist die Öffnung der Abiturprüfungen für innovative Formate für alle Schüler*innen in den Blick zu nehmen. Damit wird der bereits oben beschriebene Anspruch der KMK auf individuelle Förderung umgesetzt, der sich in bundesdeutschen Schulgesetzestexten niedergeschlagen hat (vgl. KMK, 2011).³ Ebenfalls empfehlen wir nachdrücklich: Wiederholungen von Abschlussprüfungen bzw. Prüfungsteilen zur Verbesserung von Noten sollen über eine Verankerung dieser Optionen in den länderspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen möglich werden. Wir weisen darauf hin, dass diese Option international (z.B. in Kanada) üblich und außerordentlich wirksam ist (zum internationalen Blick auf Abschlussprüfungen vgl. den Beitrag von Anne Sliwka und Marie Lois Roth, S. 178–186 in diesem Heft).

Im Folgenden fokussieren wir auf einige Beispiele, die plakativ die genannten Veränderungen verdeutlichen.

² Hier sei lediglich kurz ein Blick auf das Projekt „Schulinterne Evaluation mit KESS“ in Hamburg gerichtet. Die empirischen Befunde legen die Notwendigkeit einer gezielten individuellen Förderung auf Basis der Lernausgangslagen bei Eintritt in die Oberstufe nahe. Eine passgenaue Förderplanung erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs der Allgemeinen Hochschulreife, sondern auch die Qualität des Abschlusses (vgl. Ulrich Vieluf – persönliche Mitteilung). Aus Sicht der Initiative gilt: Die Förderplanung ist effektiv nur sinnvoll durchführbar, wenn auch die Abschlussprüfungen individualisiert werden.

³ Beispielhaft wird dies etwa berücksichtigt im Schulgesetz NRW in § 1.

Vorstellung konkreter Profile ausgewählter Schüler*innen

Besonders leistungsstarke bzw. motivierte Schüler*innen können unter Umständen schneller die schulischen Anforderungen absolvieren oder benötigen mehr Zeit, weil sie bereits frühzeitig parallel zur Schule besondere Begabungen entwickeln bzw. umsetzen wollen. Aus unserem beruflichen Alltag sind uns z.B. folgende Ausbildungssituationen in der Qualifikationsphase bekannt, die eine Flexibilisierung der schulischen Laufbahn auf dem Weg zum Abitur fordern:

- Eine besonders begabte Schülerin ist bereits früh in der Lage, Abiturprüfungen absolvieren zu können.
- Ein musikalisch außerordentlich begabter Schüler muss parallel zur schulischen Laufbahn seine musischen Fähigkeiten intensiv weiterentwickeln, will er konkurrenzfähig bleiben.
- Eine Schülerin, die zeitintensiv und sehr erfolgreich Leistungssport betreibt, kann aufgrund der zeitlichen Beanspruchung nicht beim Lerntempo der anderen mithalten, hat aber kognitiv das geforderte Leistungspotenzial.
- Die naturwissenschaftlich sehr begabte Schülerin, die bei „Jugend forscht“ aktiv ist und bereits ihr eigenes Start-Up-Unternehmen betreibt, steht unter starkem Zeitdruck.

Andererseits gibt es immer mehr Schüler*innen, die gerade in der Phase der Adoleszenz nicht selbstverständlich den gesellschaftlichen und damit auch schulischen Anforderungen genügen. Aus unserem beruflichen Alltag sind uns z.B. folgende Ausbildungssituationen leistungsstarker, aber psychisch kranker Schüler*innen in der Qualifikationsphase bekannt: Schüler*innen

- benötigen eine Auszeit.
- warten auf eine Therapie und können nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen.
- dürfen nur einen Teil der zu belegenden Fächer während ihrer Krankheit bewältigen, sollen aber den Kontakt zur Schule – auch ärztlich geraten – nicht verlieren und können mit Überwindung der Beeinträchtigungen nach Abschluss ihrer Ausbildung maßgeblich gesellschaftlich positiv wirken.
- können während ihrer Erkrankung ausgewählte Fächer in der Schule besuchen (Teilschulfähigkeit), ihre Leistungen in diesen Fächern entsprechen den Anforderungen, so dass sie hier bereits Abiturniveau erreichen können.
- können aufgrund erheblicher privater Belastungssituationen die Qualifikationsphase nicht problemlos durchlaufen.

Weiterhin fokussieren wir hier beispielhaft auf folgende Personengruppen:

- Manche Schüler*innen, die aus ihrer Sekundarstufe I andere Arbeitsweisen gewohnt waren und auch fachliche Lücken aufarbeiten müssen, scheitern an der Höchstverweildauer.
- Andere Schüler*innen, deren Leistungen aus unterschiedlichen Gründen (z.B. einer psychischen Störung) nur in einem Fach nicht den Anforderungen entsprechen, erbringen in allen anderen Fächern aber durchschnittliche bis sehr gute Leistungen.
- Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die über hohe kognitive Fähigkeiten verfügen, brauchen aber aufgrund ihrer sprachlichen Defizite mehr Zeit.

Aufgrund der weiter zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft möchte die Initiative also *allen*, auch den hier beispielhaft genannten Schüler*innen, Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, die es ihnen ermöglichen, ihre Potenziale in Performanz umzusetzen. Diese Rahmenbedingungen sind:

- Eine, mehrere oder alle Abiturfachprüfung(en) kann/können vorzeitig (nach einem Jahr Qualifikationsphase) abgelegt werden, wobei jeweils alle laufbahnrechtlich vorgesehenen Leistungen eingebracht werden.
- Eine, mehrere oder alle Abiturfachprüfung(en) kann/können auch nach drei oder mehr Jahren Qualifikationsphase abgelegt werden.
- Einzelne Abiturprüfungen können zum Zwecke einer Notenverbesserung in einem gewissen Rahmen wiederholt werden.

Der gesellschaftliche Wandel fordert von allen Jugendlichen Fähigkeiten, die über anspruchsvolle fachliche Kompetenzen hinausgehen. Strategische, soziale, personale und kommunikative Kompetenzen und Wertorientierungen werden immer wichtiger. Von Jugendlichen wird erwartet, im Team zu arbeiten und besonders ihr Lernen selbstständig zu verantworten. Das gilt auch und insbesondere für Bildungsgänge, die zum Abitur führen. Wenn die Gesellschaft in diesem Sachzusammenhang das Optimum an Leistungsperformanz für unsere Schüler*innen ermöglichen will, also ihre Fähigkeiten als zentrale Ressource unserer Gesellschaft ernst nimmt, müssen wir den Schüler*innen, die wir fördern und erziehen wollen und sollen, individualisierte flexible Ausbildungsbedingungen ermöglichen.⁴

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Huber, L., & Kurnitzki, S. (2012). Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorhaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung. *TriOS*, (1), 7.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006. Online unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SkII.pdf>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Lau, R., Klewin, G., Keuffer, J., & Rosowski, E. (2016). Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In C. Solzbacher & I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 215–222). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Benedict, V. (2015). Bildung und Wissenschaft. In R. Thomas (Hrsg.), *Deutschland in Daten* (Zeitreihen zur Historischen Statistik) (S. 60–73). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/124185/1/4938_zb_dtindaten_150714_online.pdf.
- Otto, J., & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 36–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112

⁴ Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt: Der Abbruch einer Schullaufbahn ist nicht nur aus persönlicher, sondern auch aus volkswirtschaftlicher Sicht eine Vergeudung von dringend erforderlichem Potenzial angesichts des Mangels an Fachkräften. Otto und Heinrich (2018) führen den Nachweis des volkswirtschaftlichen Nutzens einer pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk zum direkten Weg zum Abitur.

Sliwka, A., & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 178–186. https://doi.org/10.11576/we_os-4896

Beitragsinformationen⁵

Zitationshinweis:

Lau, R., Geweke, M., & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 164–169. https://doi.org/10.11576/we_os-4892

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

⁵ © Der vorliegende Beitrag ist ein unveränderter Nachdruck aus dem Buch: Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prüß, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 152–156). Weinheim & Basel: Beltz. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlags.

Richtige Noten im Falschen?

Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen

Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von der Problemfrage „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“ thematisiert der Beitrag zunächst die Ansprüche, die in Deutschland seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) an die gymnasiale Oberstufe formuliert werden (Kap. 1). Kontrastierend zu diesen Ansprüchen auf vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung wird dann die Benotung als Bewertungsmaßstab problematisiert, da mit ihr streng genommen systematisch eine Praxis organisiert wird, die den von der KMK geforderten Maximen entgegensteht, da ihr das Paradox einer Gradierbarkeit von Studierfähigkeit inhärent ist (Kap. 2). Als Grund für diese Widersprüchlichkeit werden dann die diesem System zugrunde liegenden unpädagogischen Gerechtigkeitsvorstellungen diskutiert (Kap. 3) sowie deren Niederschlag und die mit ihnen verbundene unfaire Chancengleichheit im Notensystem (Kap. 4), bevor dann eine Kritik an den klassischen Bezugsnormen der Notengebung erfolgt und das Programm einer Inklusiven Oberstufe jenseits der asozialen und der pseudoindividuellen Bezugsnorm formuliert wird (Kap. 5). Abschließend (Kap. 6) folgt ein Plädoyer für eine Differenzierung zwischen einer pädagogischen und einer bildungspolitischen Rolle, um einen Ausweg aus dem eingangs formulierten Problemkomplex zu finden, also der Versuch einer Antwort auf die Frage: „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“

Schlagwörter: Oberstufe, Notengebung, Allgemeinbildung, Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik, Chancengleichheit



English Information

Title: Right Report Marks amidst Wrongs?

Abstract: Starting from the problem of “How to behave as rationally as possible within an irrational system?”, the article first discusses the demands that the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Laender in Germany (KMK) formulates for the upper secondary schools in Germany (chap. 1). Contrasting these demands for in-depth general education, general study skills, and scientific education, grading as a standard of assessment is then problematized, since, strictly speaking, it systematically organizes a practice that contradicts the maxims demanded by the KMK, since the paradox of gradability of study skills is inherent in it (chap. 2). As a reason for this contradictoriness, the uneducational ideas of justice underlying this system are then discussed (chap. 3), as well as their precipitation and the unfair equality of opportunity associated with them in the grading system (chap. 4), before a critique of the classical reference norms of grading is then made and the program of an inclusive upper secondary school beyond the asocial and the pseudo-individual reference norm is formulated (chap. 5). Finally (chap. 6) follows a plea for a differentiation between a pedagogical and an educational role in order to find a way out of the problem complex formulated at the beginning, i.e., the attempt to answer the question: “How does one behave as rationally as possible within an irrational system?”

Keywords: secondary school, grading, general education, study skills, science propaedeutics, equal opportunities

„Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“ So könnte man die Problemfrage formulieren, die sich stellt, wenn man versucht, über Leistungsbewertung und Notengebung in der Oberstufe nachzudenken. Allerdings wird an der Formulierung der Problemfrage deutlich, dass sie – wie alle erkenntnisleitenden Fragestellungen – einige Prämissen enthält, die zunächst expliziert werden müssen.

Die wahrscheinlich stärkste Prämisse ist die, dass unser derzeitiges System der Leistungsbewertung in der Oberstufe irrational ist. Der Vorwurf des Irrationalen kann und sollte nur formuliert werden, wenn deutlich gemacht werden kann, dass die zugrunde liegende Rationalität in sich widersprüchlich und inkohärent ist. Hierfür muss zunächst deutlich gemacht werden, worin der eigene Bewertungsmaßstab liegt, an dem die Rationalität gemessen werden soll.

KMK-Ziele der Oberstufe als Rationalitätsmaßstab

An dieser Stelle argumentiere ich zunächst ganz konservativ und affirmativ, indem ich die aus den 1970er Jahren stammende, derzeit aber noch gültige Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II der KMK zitiere:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung.“ (KMK, 2018, S. 5)

An dieser Stelle argumentiere ich nicht nur ganz konservativ und affirmativ, sondern auch traditionell und nonkonformistisch zugleich, indem ich daran festhalte, dass ein zentrales Ziel der Oberstufe der individuelle Bildungsprozess bleibt, der formal zur Studierfähigkeit führen soll, ohne dass dabei das eigene Interesse verloren geht. Schon vor vielen Jahren hat Ludwig Huber (2008; 2009) die allgemeine Studierfähigkeit eng mit dem Begriff des Interesses gekoppelt. Dahinter steht die Idee, dass die Organisation der Oberstufe so erfolgen muss, dass sie allgemeinbildend wirkt, das Interesse und das

Selbstbewusstsein der Schüler*innen fördert und Studierfähigkeit vermittelt. Dies entspricht meines Erachtens auch sehr klar dem Allgemeinbildungsanspruch einer inklusiven Schule (Heinrich, 2015), die auch inklusiv bleiben muss, wenn man sich in der Oberstufe bewegt. Diesen Anspruch an eine Oberstufe vorausgesetzt, möchte ich im Folgenden darlegen, warum die gegenwärtigen bildungspolitischen Anstrengungen der Leistungsbeurteilung in der Oberstufe diesem Anspruch widersprechen und damit exklusiv und ungerecht werden und vermittelt über diese Widersprüche dann natürlich auch inkohärent, also entgegen aller guten Absichten irrational.

Nicht-Gradierbarkeit der Studierfähigkeit, oder: „Man kann nicht halbreif sein für die Hochschule!“

Um es mir einfach zu machen, möchte ich zunächst mit dem Gedanken der Studierfähigkeit beginnen, also der formalen Seite bzw. formalbürokratischen Seite des Systems. Da mit dem Abitur eine allgemeine Hochschulreife vergeben werden soll, macht es eigentlich keinen Sinn innerhalb der Oberstufe und in verschiedenen Fächern Noten zu geben. Denn eine Reife hat man entweder, oder man hat sie nicht. Man kann nicht „halbreif“ sein für das Studium!

In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass man ein System, das wir am Oberstufenkolleg in Bielefeld leider wegen der Regelungen zum Zentralabitur zur Qualifikationsphase nur in der Eingangsphase (11. Jahrgang) praktizieren können, eigentlich auf die gesamte Oberstufe ausdehnen müsste: das pass/fail-System. Diesem zufolge kann man einen Kurs/ein Fach nur *bestehen* oder *nicht bestehen*. Dies würde bedeuten, dass die Studierfähigkeit in allen Fächern bescheinigt wird, in denen ein Kurs als bestanden gewertet wird. Denkbar wären in diesem System auch eine fachbezogen eingeschränkte Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife, wenn beispielsweise Begabungen und Fähigkeiten in bestimmten Fächern besonders ausgeprägt vorliegen und in anderen weniger.

Dies müsste aber mit Blick auf die Interessenfrage weiterhin als flexibel gelten, d.h., im Sinne des Allgemeinbildungsanspruchs müssten Abiturient*innen mit einer fachlich eingeschränkten Hochschulreife an den Universitäten die Möglichkeit bekommen, später noch über Brückenkurse auch in dem dann gewünschten Fach noch eine Zugangsberechtigung zu erhalten – ein altes Prinzip, das schon in einem nationalen Bildungsplan der Französischen Revolution gefordert wurde und bis heute nicht konsequent durchgesetzt ist (Heinrich, 2001). Auf diese Art und Weise wäre das zentrale Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit durch das Abitur in kohärenterer Form angestrebt als dies derzeit der Fall ist. Hier besteht ja die Möglichkeit, bestimmte Fächer abzuwählen oder auch nur sehr schlechte Noten in ihnen zu erlangen, sie aber trotzdem studieren zu dürfen, wenn man insgesamt im Notendurchschnitt das Abitur erreicht hat.

Damit würden auch derart irrationale Praktiken abgeschafft, wie sie derzeit in einigen Fächern durch den Numerus clausus entstehen, der dazu führt, dass hoch geeignete Personen ein Studium nicht aufnehmen können, während dies für andere sehr wohl möglich ist. Dadurch findet die vor dem Hintergrund des Allgemeinbildungsanspruchs notwendige Kopplung von Interesse und späterem Studium keine Entsprechung, sondern es zeigt sich vielmehr eine Entkopplung von Studierfähigkeit und Interesse.

In meiner eigenen Biografie habe ich dies auch erlebt, als mir angesichts des recht guten Abiturdurchschnitts seinerzeit großes Unverständnis entgegenschlug, dass ich weder Jura noch Medizin studieren wolle (damals in den 1990er Jahren sehr beliebte Studienfächer mit strengem Numerus clausus). Hier zeigt sich dann auch das Versagen der Allokationsfunktion von Noten, das heißt der Vorstellung, dass man vermittelt über Notengebung eine Bestenauslese erreichen könne. Die wenig überzeugende Personalrekrutierung in der Medizin zeigt sehr gut, dass über die Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit vielfach nicht die geeignetsten Personen ausgewählt werden. Dies wird

sofort deutlich, wenn man sich die berufliche Praxis dieser Berufsgruppe anschaut (Chirurg*innen müssen eine gute Feinmotorik haben, im Arzt-Patienten-Gespräch bedarf es hoher Empathiefähigkeit und kommunikativer Kompetenz etc.), innerhalb derer die kognitiven Fähigkeiten, die man für ein Medizinstudium braucht, angesichts des Prestiges des Berufs vollkommen überschätzt werden. Für ein Anglistikstudium oder ein Biologiestudium bedarf es nicht weniger kognitiver Leistungsfähigkeit. Eine kompetenzorientierte professionelle „Job-Analyse“ würde also zeigen, wie schlecht unser derzeitiges Rekrutierungssystem begründbar wäre – was natürlich in gleicher Weise für ein Lehramtsstudium gilt (Prediger, 2019).

Unpädagogische Gerechtigkeitsvorstellungen als Grundlage für die Irrationalität

Angesichts dieser offensichtlichen Irrationalität stellt sich die Frage, warum an einem solchen Modell festgehalten wird. Die Erklärung hierfür ist recht einfach: Es handelt sich um eine sehr konservative und zugleich neoliberale Gerechtigkeitsvorstellung, die seit den PISA-Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa (OECD) in einer Art Verbreitung gefunden hat, die nicht mehr hinterfragt wird, obgleich sie allen Ansprüchen an ein inklusives Schulsystem widerspricht (Heinrich, 2015). Es handelt sich dabei um eine spezifische Form der Vorstellung von Chancengleichheit, die immer davon ausgeht, dass Bildung – angesichts unseres momentanen Wohlstands vollkommen aberwitzig – immer noch als ein begrenztes Gut konzipiert wird, um das konkurriert werden muss. Der Widerspruch lässt sich recht einfach an einer klassischen Definition von Chancengleichheit darstellen:

„Das Prinzip der Chancengleichheit findet Anwendung beim Wettbewerb um knappe Ressourcen im Rahmen einer hierarchischen Sozialordnung. In diesem Sinne kann man sagen, dass die Forderung nach Chancengleichheit letztlich die Ungleichheit zum Zweck hat. Dies ist als ‚Paradoxie der Chancengleichheit‘ (Heid 1988) bezeichnet worden.“ (Otto & Schrödter, 2008, S. 60)

In der drastischen Formulierung von Heid, der zufolge Chancengleichheit Ungleichheit zum Zweck habe, muss man sich vergegenwärtigen, dass Chancengleichheit eigentlich einen Begriff darstellt, der das Konkurrenzprinzip als Gerechtigkeitsprinzip vorstellt: Wenn im fairen Kampf um ein knappes Gut gerungen wird, dann ist das Ergebnis – ganz gleich wie es ausfällt – damit legitimiert. Dies bedeutet aber auch, dass dialektisch damit das hierarchisch geordnete Bildungssystem immer zugleich mitlegitimiert wird. Deutlich wird dies an dem ganz einfachen Gedankenexperiment, wie das Schulsystem aussähe, wenn absolute Chancengleichheit durchgesetzt wäre: Es gäbe immer noch Gewinner*innen und Verlierer*innen, diese wären nur diesmal diagnostisch und empirisch gerechtfertigt in Leistungsgruppen unterteilt. Es wären also in vielen Fällen andere Personen aus anderen Bildungsmilieus. Es bliebe aber die Tatsache der Konkurrenz um ein knappes Gut (und die damit verbundenen gesellschaftlichen Positionen) sowie die daraus resultierenden Effekte der Exklusion. Absolute Chancengleichheit erweist sich dadurch als – den meisten, die diese fordern, vollkommen unbewusst – im Kern ökonomisch-wettbewerbsorientiertes Konzept: die Sieger*innen im Konkurrenzkampf werden prämiert!

Es zeigt sich damit, dass diese Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit systematische Exklusion erzeugt. Dies ist zusätzlich unfair, da gut belegt ist, dass Personen mit höherem sozialem und kulturellem Kapital und höherem Intelligenzquotienten eine deutlich höhere Chance auf ein gutes Abitur haben. Sie werden für die Tatsache, dass sie diese Voraussetzungen mitbringen, noch einmal belohnt, sodass die Privilegierten noch einmal einen Vorteil erhalten. Es handelt sich um das klassische Matthäus-Prinzip: „Wer hat, dem wird gegeben!“ Giesinger hat diese Vorstellung von Gerechtigkeit und Fairness einmal sehr plausibel als „brute luck“ beschrieben,

also ganz krude als „pures Glück“, je nachdem als was, wer und unter welchen Umständen man geboren wird. (Giesinger, 2007, S. 371 ff.)

Niederschlag der unfairen Chancengleichheit im Notensystem

Im traditionellen System der Notengebung hatte man noch ein Gespür dafür, dass neben dieser reinen, auf kognitive Leistungsfähigkeit fokussierten Bezugsnorm (der kriterialen Bezugsnorm) auch noch andere Bezugsnormen bedeutsam sein müssten. Dementsprechend wurden hier die soziale Bezugsnorm und die individuelle Bezugsnorm eingeführt (als Einführung in die Thematik immer noch hilfreich: Rheinberg, 2002). Im Zuge zunehmender „empirischer Verobjektivierung“ der Leistungen hatte ich einmal argumentiert, dass die kriteriale und die soziale Bezugsnorm dominant würden, bis hin zur Marginalisierung der individuellen Bezugsnorm (Heinrich, 2010, S. 129). Das möchte ich nunmehr eine Dekade später – insbesondere mit Blick auf die Oberstufe – nochmals radikalisisieren (ausführlich: Heinrich, 2021):

Die sogenannte „soziale Bezugsnorm“ erweist sich oftmals eigentlich als „asoziale Bezugsnorm“, indem sie gerade vom Sozialen abstrahiert und die Menschen nur in eine numerische Reihung bringt, die letztlich wiederum auf der kriterialen Bezugsnorm basiert. Das bedeutet nicht, dass sie notwendig eine „unsoziale Bezugsnorm“ ist (d.h. sozial unfair wäre). Aber in der sozialen Bezugsnorm wird gerade das Soziale als emphatischer Begriff nicht relevant, sondern umgekehrt von ihm wird gerade abstrahiert, wenn rein numerisch die Ergebnisse der kriterialen Bezugsnorm in eine Reihung (bzw. ein Ranking) übersetzt werden.

Vergleichbares gilt interessanterweise für die „individuelle Bezugsnorm“, die ich in ihrer üblichen Verwendungsform eher als „pseudoindividuelle Bezugsnorm“ bezeichnen möchte. Sie richtet gerade nicht den Blick auf das Individuum, das heißt was für das Individuum erfüllende Bildungsprozesse sind, sondern legt den äußeren Maßstab der Funktionen der Schule hin zur Gesellschaft an. Dadurch bewertet sie das vereinzelte Subjekt dahingehend, inwiefern es diesem äußeren Maßstab innerhalb einer bestimmten Zeitspanne nun besser gerecht geworden ist, also von außen definierte Lernfortschritte gezeigt hat. Wenn dann von Lernfortschritten gesprochen wird, sind ja immer die Fortschritte im Bezugssystem derjenigen gemeint, die letzten Endes wieder die Deutungsmacht über die kriteriale Bezugsnorm haben, d.h. definieren, was gesellschaftlich-curricular gekonnt werden muss.

Natürlich vergleichen sich Kinder oft selbst, ja nutzen dies als Entwicklungsmotor, aber es ist schon auffällig, dass sehr häufig hiermit eine Auf- oder Abwertung verbunden ist, die wir curricular mit den externen Ansprüchen noch befördern. Demgegenüber wäre zu fragen, ob wirklich jeder Vergleich ein „Besser“ oder „Schlechter“ implizieren muss. Können zwei Bilder im Kunstunterricht nicht beide „schön“ sein – also „unvergleichlich schön“? Und inwiefern könnte das auch für Deutschsaufsätze gelten? Und ab wann wäre auch ein (ggf. nicht zielführender) Rechenweg individuell kreativ im Sinne der Annäherung an die mathematische Modellierung von Welt? Und gilt dies nicht einmal mehr für die Oberstufe, innerhalb derer – gemessen am Anspruch der Wissenschaftspropädeutik – multiparadigmatisch (Heinrich et al., 2019) argumentiert werden muss? D.h. die Frage nach dem „Richtig oder Falsch“ bei einer Büchner-Dantons-Tod-Interpretation im Deutschunterricht ungleich schwerer zu beantworten ist als bei Grundrechenarten? Bemerkenswerterweise sind damit alle drei Bezugsnormen letzten Endes nur Varianten der kriterialen Bezugsnorm. Das Soziale und das Individuelle im emphatischen Sinn werden also gerade nicht berücksichtigt! Damit führt die Frage nach der Leistungsbewertung direkt ins Herz der Inklusionsdebatte, in der zu Recht gefragt wird, weshalb nicht einfach auch alles und jeder etwas „anders“ sein könnte, ohne dass wir dies zugleich auf- oder abwerten?

Es zeigt sich damit, dass die Oberstufe in den letzten Jahren ihre Perspektive auf Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Interesse subkutan immer weiter verengt hat und damit ihren eigenen zentralen Ansprüchen nicht mehr gerecht wird. Das ist damit gemeint, wenn ich davon spreche, dass dieses System – bei aller vorgegebenen gestiegenen Rationalität – durch eine Verkürzung auf die kognitive Leistungsnorm zunehmend irrational geworden ist. Was nicht bedeutet, dass es zuvor realiter rational war! Aber zumindest die Ansprüche zielten noch auf eine Entsprechung gegenüber der Zielstellung.

Inklusive Oberstufe jenseits der asozialen und der pseudoindividuellen Bezugsnorm?

Das von mir vorgeschlagene System der allgemeinen Hochschulreife ohne Noten (Bestehen oder Nichtbestehen, siehe oben) wäre demgegenüber konsequenter. Natürlich würde aber der berechtigte Einwand erfolgen, dass dieses System noch exklusiver sein könnte, indem es dann ja einen sehr harten Schnitt der Studierfähigkeit oder Nicht-Studierfähigkeit erfordert. Dieser Einwand ist allerdings nur so lange berechtigt, wie wir ein unflexibles System der Oberstufe haben, innerhalb derer es erstens nicht möglich ist, nur für einzelne Fächer die Studierfähigkeit bescheinigt zu bekommen (fachbezogene Hochschulreife) und es ferner nicht die Möglichkeit gibt, über eine Flexibilisierung in einzelnen Fächern so lange dieses Fach sich anzueignen (sei es nun im regulären Unterricht oder Selbststudium, kollegialen Studiengruppen oder Ähnliches), bis die Studierfähigkeit erlangt ist. Dies könnte dann beispielsweise bedeuten, dass ein*e Oberstufenschüler*in innerhalb der regulären drei Jahre die Studierfähigkeit in einigen Fächern erlangt, für die Studierfähigkeit in einem weiteren Fach, das er/sie gegebenenfalls besonders interessant findet, obgleich die Leistungen nicht dem entsprechen, noch ein oder zwei Jahre Intensivstudium in diesem Fach nachholen kann. Organisatorisch müsste dies auch in entsprechenden Brückenkursen an den Universitäten möglich sein, sodass Schüler*innen, die nur eine fachlich eingeschränkte Hochschulreife mitbringen, dort die entsprechende Studierfähigkeit noch erlangen können. Hier könnte man den Schüler*innen auch selbst überlassen, ob sie diese zusätzlichen Kurse noch an ihrer eigenen Schule oder bereits an einer Universität absolvieren möchten. Damit würde das System in bestmöglicher Weise versuchen entweder noch in der Schulzeit, in direktem Anschluss an die Schulzeit, oder aber auch einige Jahre später (Brückenkurse an den Universitäten) eine Studienberechtigung im entsprechenden Fach zu vergeben. Dies wäre ökonomisch betrachtet zwar nicht „effizient“ (worauf die OECD immer insistiert), wohl aber „effektiv“, d.h. der Zielerreichung (den Effekten) dienlich. Hier erweist sich eine Unterscheidung zwischen ökonomischer und pädagogischer Effektivität und Effizienz als äußerst hilfreich (ausf. Heinrich, 2021).

Ausblick, oder: „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“

Angesichts der Tatsache, dass die von mir vorgeschlagenen Regelungen ja deutschlandweit erst einmal vereinbart werden müssten, stellt sich die Frage für die Lehrkräfte, wie sie innerhalb der bislang dann noch irrationalen Verhältnisse dennoch Noten geben können, sollen bzw. müssen.

Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse spreche ich in diesem Zusammenhang gerne von der sogenannten „Grauzonenautonomie“ (Heinrich, 2007), d.h. der konkreten und bewussten Ausschöpfung aller Möglichkeiten, die die Schulgesetze in entsprechenden Grauzonen noch erlauben. Dies würde bedeuten, in der Notengebung in einem Kurs möglichst von der asozialen Bezugsnorm Abstand zu nehmen, soweit dieses geht und die derzeit noch pseudoindividuelle Bezugsnorm im Sinne individualisierter Förderpläne

tatsächlich so individuell (also bezogen auf die Interessen und Fähigkeiten des Subjekts) auszudehnen wie möglich. Zudem wären alle Formen der jetzt schon möglichen Klassenwiederholungen so neu zu organisieren, dass sich individuell für die Einzelnen die Möglichkeit der zeitlichen Flexibilisierung ihrer Studien ergibt.

Zugegebenermaßen sind dies nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, innerhalb der irrationalen Verhältnisse zu agieren. Insofern macht es hier Sinn, zwischen zwei Rollen zu unterscheiden, die man einnehmen kann: Zum einen derjenigen, die in der Praxis über Individualisierungsprozesse so gut wie möglich versuchen die Widersprüche des Systems abzumildern. Und zum anderen die Rolle der bildungspolitisch Aufgeklärten, die möglichst lautstark gegen diese Irrationalität des Systems protestieren!

Literatur und Internetquellen

- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–380.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heinrich, M. (2001) *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung* (Educational Governance, Bd. 3). Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 125–143). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2021). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseudoindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitingen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 243–260). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Huber, L. (2008). Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 20–35). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 15.02.2018. Bonn: KMK. Zugriff am 11.02.2021.

Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.

Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Opladen: Barbara Budrich.

Prediger, S. (2019). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung – Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 11–34). Münster: Waxmann.

Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 170–177. https://doi.org/10.11576/we_os-4894

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

¹ © Der vorliegende Beitrag ist ein unveränderter Nachdruck aus dem Buch: Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prüß, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–142). Weinheim & Basel: Beltz. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.

Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe

Anne Sliwka^{1,*} & Marie Lois Roth¹

¹ Universität Heidelberg

* Kontakt: Universität Heidelberg,
Institut für Bildungswissenschaft,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

Zusammenfassung: Ziel des Beitrags ist, den Bedarf einer bildungsgerechten Oberstufe zu erläutern und internationale Flexibilisierungsangebote als Antwort darauf vorzustellen. Schüler*innen mit geringem Zugriff auf kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital erleben auf ihrem Weg zur sowie in der Oberstufe Bildungsbenachteiligung. International gibt es bereits gute Beispiele für eine bildungsgerechtere Ausgestaltung von Oberstufen. Mit Fokus auf der kriterialen Bezugsnorm sowie formativem Feedback offenbart die internationale Bildungslandschaft Flexibilisierungsangebote vor und am Ende der Oberstufe. Das irische „Transition Year“ sowie die dänische „Efterskole“ schaffen Schüler*innen durch gezielte pädagogische Maßnahmen bei der Vorbereitung auf die Oberstufe Raum zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung. Mithilfe von flexibel kombinierbaren Lernmodulen sowie einer individualisierbaren Oberstufenzeit und Abschlussprüfungsanzahl bietet sich finnischen Schüler*innen ein bedürfnisorientierter Gestaltungsraum. In Kanada besteht wiederum die Möglichkeit, Kurse und Abschlussprüfungen zu wiederholen. Schlussendlich bedarf eine bildungsgerechtere Oberstufe in Deutschland eines neuen Designs durch mehr Flexibilisierung.

Schlagerwörter: Oberstufe, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsdisparitäten, kriteriale Bezugsnorm, Flexibilisierung, internationale Konzepte



English Information

Title: Justice by Flexibilization: An International Perspective on Organizational Possibilities of Upper School

Abstract: This contribution discusses the need of a fairer upper secondary school and presents international flexibilisation concepts which react to this issue. Students with little cultural, economic and social capital experience educational disadvantage on their way to and through upper secondary schools. But there exist already good international examples for a more equitable design of upper secondary schools. The international education landscape shows flexibilisation opportunities at the beginning and at the end of upper secondary schools which focus on the criterial reference standard and on formative feedback. The Irish “Transition Year” and the Danish “Efterskole” provide students, who prepare for upper secondary school, freedom to develop their personality and their competences, taking specific educational measures. By means of flexibly combinable learning modules, individualised study times, and numbers of final examinations, Finnish students find a needs-oriented organisation room. In Canada, students are allowed to repeat courses and final examinations. In conclusion, an educationally fairer upper secondary school in Germany needs a new design with more flexibilisation.

Keywords: upper secondary school, educational justice, disparities in education, criterial reference standard, flexibilisation, international concepts

Unterschiedliche Startvoraussetzungen vor der Oberstufe

Dass in Deutschland Schülerinnen und Schüler, durch ihre Bildungsbiographien bedingt, mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Oberstufenzeit beginnen, ist hinreichend erforscht und bekannt. Dabei haben Jugendliche aus Familien mit geringem kulturellen, ökonomischen oder sozialen Kapital bei gleichem Intelligenzquotienten schlechtere Chancen, den Bildungsabschnitt der gymnasialen Oberstufe überhaupt zu erreichen. Selbst wenn sie eine Oberstufe besuchen, so sind ihre Bildungschancen, ein gutes Abitur abzulegen und damit aus der Breite der Studiengänge auszuwählen zu können, geringer als bei Jugendlichen aus bildungsnahen Familien mit jeweils höherem Kapital. Bildungsbenachteiligung betrifft auch die Oberstufe. Die Ursachen dafür hängen mit den Möglichkeiten zusammen, die Schülerinnen und Schülern durch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital eröffnet werden. Hier einige Beispiele:

Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital, also Geld, ermöglicht den Zugang zu zahlreichen unterstützenden und motivierenden Bildungsmaßnahmen, die es deutlich erleichtern, die Oberstufe zu erreichen und sie erfolgreich zu absolvieren. Schon jetzt ist es nicht mehr ungewöhnlich, dass innerhalb von Familien mit hohen Bildungsaspirationen auch Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler Lernförderung, etwa in Form von Nachhilfe, einkaufen. Hier ist beispielsweise das Fach Mathematik sehr nachgefragt. Mit dem Ziel, die Qualifikation für Hoch-NC-Studiengänge, wie Medizin, Psychologie oder Jura zu erreichen, soll die Leistung in Oberstufe und Abitur von „gut“ auf „sehr gut“ verbessert werden. Laut Daten des Heidelberger Stadelternrats wurde für 44 % der örtlichen Abiturientinnen und Abiturienten vor der Prüfung in Mathematik gezielt Nachhilfe erworben. Damit ist fast das Niveau an schulbegleitendem *Tutoring* erreicht, das aus den ostasiatischen Schulsystemen wie Südkorea, China oder Japan bekannt ist. Ein anderes Beispiel für deutliche Vorteile sind die mittlerweile üblichen Auslandsaufenthalte. Schülerinnen und Schüler aus Familien der oberen Mittelschicht absolvieren diese, mit einem nicht

unerheblichen Kostenaufwand verbundenen, Aufenthalte meist in den Klassenstufen zehn oder elf. In der Regel führt dies nicht nur zu deutlich besseren Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache, sondern auch zu wertvollen Fähigkeiten, die Jugendliche zur Selbstregulation, die Voraussetzung dafür, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen, und zur Bewältigung komplexer Anforderungen während und nach der Oberstufe befähigen.

Kulturelles Kapital

Auch der Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder ist hinreichend erforscht und bekannt und damit ein weiterer Erfolgsfaktor für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Eine Lesekultur, die Verfügbarkeit von Büchern, Familienreisen mit kulturellem Gehalt, Theaterbesuche, Instrumentalunterricht oder der Besuch von Jugendkunstschulen – all das stärkt nicht nur die Persönlichkeit der Jugendlichen, fördert ihre Neugier, Selbstregulation oder Teamfähigkeit, sondern ermöglicht ihnen die Aneignung von kognitiven Kompetenzen, die in der Oberstufe besonders relevant sind. Darüber hinaus bringt es diese Jugendlichen bei Wettbewerben, wie zum Beispiel „Jugend forscht“, die Landes- und Bundeswettbewerbe in Mathematik, Musik oder Fremdsprachen, welche zu prestigeträchtigen Stipendien führen können, in eine Pole-Position.

Soziales Kapital

Am wenigsten beforscht ist in diesem Zusammenhang der Einfluss des sozialen Kapitals. Doch es kann davon ausgegangen werden, dass die Netzwerke, auf die Schülerinnen und Schüler durch die Kontakte ihrer Eltern zugreifen können, das erfolgreiche Lernen in der Oberstufe positiv beeinflussen. Ein Beispiel hierfür bilden die Berufspraktika, welche in den meisten Bundesländern einen verbindlichen Bestandteil des schulischen Bildungsprogramms darstellen und vor oder zu Beginn der Oberstufenzeit absolviert werden müssen. In der Regel haben sich Schülerinnen und Schüler eigenständig einen Praktikumsplatz zu suchen, da die Organisation nur in wenigen Fällen von der Schule unterstützt wird. Berufliche und private Kontakte von Eltern oder befreundeten Familien können sich dabei durchaus begünstigend auswirken. Subtiler, doch möglicherweise stärker, wirken sich die informelleren Einflüsse des sozialen Kapitals aus. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in akademischen Professionen tätig sind, erhalten schon beim Abendessen über Jahre hinweg einen Einblick in diese Berufswelten. Somit gilt auch hier das aus dem Matthäus-Evangelium stammende und in der Bildungssoziologie sogenannte Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe

Deutlich wird, dass die Sozialisierungseffekte des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals Schülerinnen und Schüler maßgeblich auf ihrem Weg zur und während der Oberstufe beeinflussen. Im Kontext von Bildungsgerechtigkeit muss daher folgende Frage gestellt werden: Wie könnte eine Oberstufe gerecht gestaltet werden? Die Antwort liegt nicht darin, die hohen Standards des deutschen Abiturs, welches auch international sehr anerkannt ist, zu senken. Als Gesellschaft tun wir uns keinen Gefallen damit, Abstriche bei der Qualität des Abiturs zu machen. Viel eher geht es darum, Standards der Hochschulreife, welche die Studierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern attestieren soll, ernst zu nehmen. Hier besteht Nachhol- und Handlungsbedarf, denn nicht alle Abiturient*innen sind tatsächlich studierfähig. Nicht wenige werden von ihren Eltern regel-

recht bis zum Abitur getrieben, um dieses dann mit Ach und Krach und einem Durchschnitt, der dem Nichtbestehen sehr nahekommt, zu absolvieren. Es ist höchst fraglich, ob in solchen Fällen eine Studierfähigkeit vorhanden ist und als Grundlage für universitäre Anforderungen, wie beispielsweise dem Verfassen anspruchsvoller analytischer Texte, der Anwendung (komplexer) Mathematik sowie Selbstorganisation oder Selbstregulation, geltend gemacht werden kann. Genauso wenig sinnvoll ist es, Menschen auf ihrem Weg zum Abitur zu entmutigen und ihnen die Freude am Lernen zu rauben.

Internationale Perspektive

International ist der Diskurs bezüglich Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe sowie der Kompetenzen, die während dieses Bildungsabschnittes für die darauffolgende akademische Ausbildung nötig sind, längst weiter fortgeschritten als in Deutschland. In Ländern wie Kanada, Finnland, Dänemark oder Irland ist bereits ein Paradigmenwechsel zu beobachten, da es an Standorten wie diesen nicht vorrangig darum geht, dass Schülerinnen und Schüler die Schule irgendwie abschließen. Viel eher gilt es sicherzustellen, dass Jugendliche nicht nur bestimmte Bildungsniveaus in Form von Wissen erreichen, sondern die Zeit vor und während der Oberstufe aktiv nutzen, um selbstständig zu werden, teamfähig zu sein, eigene Talente zu entdecken, herauszufinden, wer sie sein möchten und was sie in Bildung, Beruf und Leben anstreben. Ein entscheidender Aspekt für einen solchen Paradigmenwechsel ist die Veränderung der Sichtweise auf die zur Leistungsbewertung herangezogenen Bezugsnormen (Cooper, 2011). Prüfungen und Leistungsmessungen können ohne Vergleich nicht auskommen. Die Frage ist jedoch, womit verglichen wird (Rheinberg & Engeser, 2007). Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten:

Soziale Bezugsnorm

Innerhalb dieser Bezugsnorm werden die Leistungen von Lernenden, beispielsweise innerhalb einer Klasse, im zeitlichen Querschnitt miteinander verglichen (Rheinberg & Engeser, 2007). Dieses Vorgehen beherrschen Lehrkräfte zwar relativ gut, doch es ist ungerecht. Die Leistungsmessung hängt dann nämlich recht stark von der willkürlichen Zusammensetzung dieser Klasse ab. Bedingt durch den Referenzeffekt kann die Note in einer leistungsstarken Kohorte für eine gute Leistung somit schlechter ausfallen als in einer leistungsschwächeren Kohorte (Rheinberg, 2002). Dieser Effekt kann unterschiedliche Nachteile mit sich bringen. Für die Schülerinnen und Schüler in der leistungsstarken Kohorte kann es dazu führen, dass sie sich aufgrund der schlechteren Note weniger zutrauen. Für Lernende der leistungsschwächeren Kohorte kann die entsprechend gute Note zur Selbsttäuschung führen, da sie ihre Leistung nun als zu positiv einschätzen (Rheinberg, 2002). Verlassen sie aber die leistungsschwache Kohorte und wechseln in ein anspruchsvolleres Umfeld, so kann dies zu Enttäuschung führen. Zudem kann es bedeuten, dass eine auf diesem Wege ermittelte gute Fachleistung noch keine Studierfähigkeit impliziert. Aus vielerlei Gründen, das wird deutlich, ist die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm vor allem im Kontext von Schulabschlüssen sehr problematisch (Rheinberg, 2002). Sinnhaft ist die soziale Bezugsnorm vor allem dort, wo in einer Domain Leistungsstarke unter sich sind und den „Wettbewerb der Besten“ als Leistungsanreiz bewusst suchen. Das ist bei den Bundeswettbewerben für Schülerinnen und Schüler und auch im Leistungssport der Fall. Hier kann der direkte Vergleich leistungssteigernd wirken. Problematischer ist der Vergleich da, wo Lernende ihm sich von vorneherein durch ungleiche Startbedingungen nicht gewachsen fühlen. Für eine gerechtere Oberstufe sollte der Fokus daher bewusst auf einer Verbindung von kriterialer und individueller Bezugsnorm liegen. Das ist gar nicht so einfach, denn natürlich spielt die soziale Bezugsnorm implizit immer eine Rolle, wenn Lehrkräfte Leistungen bewerten. Der „ver-

gleichende Blick“ ist vergleichsweise einfach und lässt sich nicht abschalten. Entscheidend für eine gerechtere Oberstufe scheint jedoch ein bewusster Umgang damit, der die dargestellten Verzerrungen und Probleme immer berücksichtigt und reflektiert und der zu einer verstärkten Professionalisierung in der bewussten Anwendung von individueller Bezugsnorm (Feedback zur individuellen Leistungsentwicklung) und kriterialer Bezugsnorm (nachweisliches Erreichen von hohen Bildungsniveaus) führt.

Individuelle Bezugsnorm

Im Gegensatz zur sozialen bezieht sich die individuelle Bezugsnorm auf die (Vor-)Leistung eines beziehungsweise einer Lernenden, sodass die Person im zeitlichen Längsschnitt selbst den Vergleichspunkt bildet (Rheinberg & Engeser, 2007). Zahlreiche freie und reformpädagogische Schulen bevorzugen diese Bezugsnorm oder nutzen sie ausschließlich, da sie viele Vorteile mit sich bringt. Es kann sehr motivierend auf Schülerinnen und Schüler wirken, wenn ihnen zurückgemeldet wird, dass sie sich verbessert haben (Rheinberg & Engeser, 2007). Gleichzeitig entfällt der Vergleich zu Mitlernenden, die ganz andere Begabungen und oftmals andere Startbedingungen ins Leben hatten. Doch auch diese Bezugsnorm ist kritisch zu reflektieren, denn wer nur mit sich selbst verglichen wird, befindet sich in einer „Bubble“. Verlässt man nun jedoch den schulischen und findet sich in einem universitären Kontext wieder, sieht man sich mit klaren Erwartungen konfrontiert, die zur Bewältigung fachlicher Aufgaben erforderlich sind und die man dann unter Umständen nicht bewältigen kann. Der motivationale Schutzraum, den die individuelle Bezugsnorm verspricht, kann also leicht zu Illusionen über den eigenen Lernstand führen (Rheinberg, 2002). Dennoch sollte nicht auf die individuelle Bezugsnorm verzichtet werden, da sie Lernende dazu anregen kann, ihre eigene Entwicklung in den Blick zu nehmen und sich selbst in einem Entwicklungskontinuum zu verstehen, das sich durch Anstrengung und Zielorientierung positiv beeinflussen lässt. Im Kontext der Oberstufe ist das Potenzial der individuellen Bezugsnorm bisher eher zu wenig genutzt worden. Gerade vor einem wichtigen Schulabschluss bieten sich durch die Orientierung an dieser Bezugsnorm nicht nur Chancen, Leistungen zu steigern, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstregulation gezielt zu unterstützen und weitere Kompetenzen zu trainieren.

Kriteriale Bezugsnorm

Der international erkennbare Paradigmenwechsel nimmt neben der individuellen vor allem die dritte der Bezugsnormen in den Fokus: die kriteriale Bezugsnorm. Sie impliziert, dass es klare Erwartungen und Standards gibt, die Schülerinnen und Schüler zu erfüllen haben. Durch ihre Objektivität können Nachteile der anderen Bezugsnormen ausgeglichen werden, sodass beispielsweise ein willkürlicher Vergleich mit Mitschüler*innen ausgeschlossen ist (Rheinberg, 2002). Das für einen Schulabschluss zu erreichende Fähigkeitsniveau lässt sich in Form von Bildungsstandards fassen, die im Laufe der Oberstufe erreicht werden und als Grundlage für die Vergabe des Abiturs als „Reifeprüfung“ dienen sollten. Gerade für die Bescheinigung der Studierfähigkeit sind solche klaren Vorgaben von zentraler Bedeutung. Dabei können sich Standards auf fachliche Kenntnisse oder Fähigkeiten, wie Selbstorganisation oder -reflexion, beziehen.

Internationale Konzepte

Hier setzen die Innovationen an, die international rund um die Oberstufe zu beobachten sind, wobei sich zwei Grundansätze herauskristallisieren: eine Flexibilisierung vor Beginn der Qualifikationsphase und eine Flexibilisierung rund um die Abschlussprüfungen.

Modelle, die vor Beginn der Oberstufe flexibilisieren, werden zum Beispiel in Irland und Dänemark umgesetzt. Irland hat das sogenannte „Transition Year“ eingeführt, welches Schülerinnen und Schülern in der Tat als Übergang von einem durchstrukturierten und vorgegebenen Schulalltag zu einem Oberstufenalltag mit mehr Freiheit, Verantwortung und eigenständigen Entscheidungen dienen soll (Department of Education and Science, 1994). Innerhalb der vom Bildungsministerium vorgegebenen Kriterien können Schulen eigenständig entscheiden, ob und wie sie dieses Jahr durchführen wollen, wodurch eine Anpassung an örtliche Umstände und die Schüler*innenschaft möglich ist. Momentan wird das „Transition Year“ an ungefähr 550 Schulen angeboten, wobei es den Schulen obliegt zu entscheiden, ob es sich um ein freiwilliges oder verpflichtendes Angebot handelt. Besondere Aufmerksamkeit kommt neben dem Kompetenzausbau der persönlichen Entwicklung und der Förderung von Mündigkeit, der Reflexionsfähigkeit sowie der Bedeutung von Bildung zu. Schülerinnen und Schülern soll Raum zum Lernen und zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit gegeben werden, sodass sie Lernstrategien ausprobieren, zentrale Kompetenzen erwerben, Selbstregulation trainieren und die Ausgestaltung ihrer Oberstufenzeit und der daran anschließenden Ausbildung bewusst planen können. Dabei besteht der Anspruch, die Inhalte auf die jeweilige Person abzustimmen, was das Heranziehen der individuellen Bezugsnorm während der Leistungsmessung nahelegt. Neben der formativen Leistungsrückmeldung, also das Feedback an die Schülerinnen und Schüler durch differenzierte Formate, bei der auf Schwächen und Stärken des Lernenden eingegangen wird, wird auch summativ gemessen. Diese Leistungen bilden jedoch keinen Bestandteil des Abschlusszeugnisses. Schülerinnen und Schüler werden somit bewusst keinem Prüfungsstress ausgesetzt, da dies, wie beschrieben, nicht den Zielen dieses Schuljahres entspricht.

In Dänemark haben die *Efterskoler* eine lange Tradition (Efterskolerne, 2021b). Diese Schulform, die in der Regel als unabhängiges Internat organisiert ist, wird von Schülerinnen und Schülern ab 14 Jahren für meist ein Jahr besucht (Efterskoleforening, 2015). Vom dänischen Staat hoch subventioniert wird das verbleibende Drittel der Schulgebühren von Familien getragen und variiert je nach Schule und ökonomischem Status der Eltern (Hejskolerne, Efterskolerne, Dansk Friskoleforening & Den Frie Lærerskole, 2018). Vor allem in den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die *Efterskole* zu einer immer beliebteren Station in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern, sodass es mittlerweile über 240 dieser Schulen in ganz Dänemark gibt und mehr als ein Drittel der dänischen Schülerinnen und Schüler dieses Angebot wahrnimmt (Efterskolerne, 2021a). Jugendlichen wird hier der Raum gegeben, um mit anderen gemeinsam zu lernen und dabei ihre Persönlichkeit durch zahlreiche unterschiedliche Aktivitäten so zu entdecken, dass sie Klarheit und Orientierung für ihren zukünftigen Weg durch das dänische Bildungssystem finden. Somit ist ein Jahr an der *Efterskole* nicht nur eines der Persönlichkeitsbildung, sondern auch eins, um sich gezielt mit Zeit und Förderung auf die Oberschule, die je nach Begabung und Interesse entweder ein akademisches oder ein berufsorientiertes Profil hat, vorzubereiten. Laut der Vereinigung der *Efterskoler* (2015) zeige eine Untersuchung, dass Schülerinnen und Schüler, die eine solche Schule besucht haben, sowohl besser auf die Oberstufe als auch auf das Studium vorbereitet seien. Diese Konzepte aus Irland und Dänemark gelten mittlerweile als Erfolgsmodell und werden weltweit aufgegriffen. Beide zeigen, dass in einem Flexibilisierungsjahr vor Beginn der Qualifikationsphase viel Potenzial steckt und dass man dieses Jahr nicht einfach nur als *Gap Year* begreifen, sondern pädagogisch sehr gezielt so gestalten kann, dass Jugendliche bestmöglich vorbereitet in die letzten Jahre ihrer Schulzeit starten können.

In Finnland und Kanada haben sich weitere flexible Modelle entwickelt. Hier ist der Paradigmenwechsel von der sozialen zur kriterialen Bezugsnorm bereits weit fortgeschritten. Erklärtes Ziel dieser Bildungssysteme ist, dass möglichst viele Jugendliche und junge Erwachsene hohe Bildungsniveaus erreichen. Die finnische Oberstufe ist dafür

ausgelegt, dass Schülerinnen und Schüler diese in drei Jahren absolvieren können. Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben jedoch die Möglichkeit ihre Abschlussprüfungen nach bereits zwei Jahren abzulegen, während Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen mehr Zeit benötigen, auch nach vier Jahren zur Prüfung antreten dürfen (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2018). Ermöglicht wird dies momentan durch ein flexibles Kursprogramm. Lernende absolvieren in diesem Rahmen jedoch keine Kurse, die sich über ein gesamtes Schuljahr erstrecken. Viel eher werden mindestens 75 Kurse besucht, wobei die verpflichtende Anzahl an Kursen je nach Fachbereich variiert und unterschiedliche Kursniveaus angeboten werden (Ministry of Education and Culture, 2021). Ab August 2021 wird dieses bereits flexible System noch flexibler gestaltet. Auf nationaler Ebene gibt es innerhalb der Fächer unterschiedliche Module, die auf lokaler Ebene zu sogenannten kompetenzorientierten „Study Units“ zusammengesetzt werden können (Finnish National Agency for Education, 2020). Diese Units bestehen aus einem oder mehreren Modulen, die entweder verpflichtend oder freiwillig und unterschiedlich gewichtet sind, das heißt, mit einer unterschiedlichen Anzahl an Kompetenzpunkten bemessen werden, von denen mindestens 150 erreicht werden müssen. Lernende können sich somit die Stundenpläne ihrer Oberstufenzeit bedürfnis- und interessenorientiert zusammenstellen. Dementsprechend kann der Schulabschluss nach eigenen Stärken gestaltet werden, da neben den vier verpflichtenden Prüfungen unterschiedlicher Fachbereiche zusätzliche Prüfungen absolviert werden können, um Interesse und Begabung Ausdruck zu verleihen (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2018).

Auch in Kanada wurden Wege zur Flexibilisierung des Schulabschlusses gefunden. Den Rahmen der Oberstufe bildet ein auf *Credits* basierendes Kurssystem, in dem Leistungsmessung formativ sowie summativ, und dahingehend vorrangig unter Einbezug der kriterialen Bezugsnorm, durchgeführt wird (Government of Alberta, 2021d). Bezüglich der Absolvierung von (Abschluss-)Prüfungen lassen sich einige Besonderheiten erkennen. Zum einen haben Jugendliche, auf Basis ihrer Begabung und Selbstreflexionskompetenz, die Möglichkeit Kursprüfungen abzulegen, ohne den Kurs besucht zu haben (Government of Alberta, 2021c). Für dieses Angebot gibt es zwar bestimmte Regeln und Einschränkungen, doch es zeigt, welches Vertrauen, Fähigkeit zur Reflexion und Maß an Eigenverantwortung Jugendlichen für eine solche Entscheidung beigemessen wird (Government of Alberta, 2021b). Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, bereits erbrachten Leistungen im wahrsten Sinne des Wortes ein „Upgrade“ zu verschaffen. Abschlussprüfungen können wiederholt und damit Abschlussnoten, die 30 % der Gesamtleistung zählen, verbessert werden (Government of Alberta, 2021a). Auch die Vorbereitung für einen solchen zweiten Versuch ist flexibel gestaltet, da sie entweder kostenfrei an der jeweiligen High School oder beispielsweise online über dafür zugelassene Anbieter geschehen kann (Government of Alberta, 2021a).

Fazit

Klar ist, auch rund um die Oberstufe und das Abitur sind die Bildungsbiografien und Startvoraussetzungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen so unterschiedlich, dass eine „one-size-fits-all“-Herangehensweise keine Anwendung finden kann (Cooper, 2011). In der Flexibilisierung steckt die Chance, Bildungswege für Menschen zu eröffnen, die aus sozialen, gesundheitlichen oder anderen biografischen Gründen Unterstützung und mehr Zeit benötigen, um die Bildungsstandards für das Ziel der Hochschulreife zu erreichen. Aufgrund der mehrjährigen Bestrebungen der Kultusministerkonferenz, die Qualifikationsphase vor dem Abitur über die 16 Bundesländer hinweg stärker zu standardisieren, wird es nicht leicht sein, in Deutschland Formen der Flexibilisierung in

der Qualifizierungsphase vor dem Abitur kurzfristig umzusetzen. Die Diskussion darüber ist eine Zukunftsdiskussion.

Länder wie Dänemark, Irland, Kanada und Finnland machen längst vor, dass es möglich ist. Schon jetzt gibt es die Option das Jahr vor Beginn der Qualifikationsphase als ein flexibles Jahr zu gestalten: eine echte Scharnierstelle zwischen der Mittel- und Oberstufe. Von Irland und Dänemark lässt sich lernen, dass es sich lohnt, ein Schuljahr gezielt so zu gestalten, dass einerseits die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mehr Raum gewinnt und andererseits gezielte Förderangebote ermöglicht werden. So können Wissens- und Kompetenzlücken, die für ein erfolgreiches Abitur und eine spätere Studierfähigkeit unabdingbar sind, geschlossen werden. Wichtig wäre, zu Beginn eines solchen Jahres festzustellen, wie der Leistungs- und Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist und welche Unterstützung sie vor Beginn der Oberstufe benötigen (Cooper, 2011). Gerade weil die summative Leistungsrückmeldung eine so zentrale Rolle in der Qualifikationsphase spielt, sollte vorher ausreichend Raum für die nachweislich wirksamere formative Rückmeldung gegeben sein (Cooper, 2011). Erfahrungen mit der flexiblen Schuleingangsphase zeigen, dass es für einige Schülerinnen und Schüler durchaus Sinn macht, mittels einer solchen Scharnierphase mehr Zeit zu erhalten, um dann mit den notwendigen Voraussetzungen in die Qualifikationsphase und das Abitur zu starten. Die Beispiele aus Finnland und Kanada zeigen wiederum, dass Jugendlichen durchaus das Vertrauen entgegengebracht und die Verantwortung zugeschrieben werden kann, ihre Oberstufenzeit aktiv mitzugestalten. Falls nicht schon vorher geschehen, sollte die Oberstufe sie dafür qualifizieren. Auch Abschlussprüfungen mit hohen Standards können durchaus flexibler gestaltet werden, sodass Schülerinnen und Schüler diese nicht im Gleichschritt zu absolvieren haben und sinnvoll an ihre Talente und Begabungen anpassen können.

Gerechtigkeit in der Oberstufe und im Abitur wird nur dann zu erreichen sein, wenn die deutschen Schulsysteme an Flexibilisierungsmöglichkeiten gewinnen. Eine gerechte Oberstufe benötigt klar definierte Leistungsanforderungen, die mit den entsprechenden Bezugsnormen überprüft werden, denn damit hängt das Eröffnen von Lebenschancen zusammen. Wir sollten uns jetzt die Zeit nehmen über ein neues Design der Oberstufe nachzudenken: Berufs- und Lebenswelt ändern sich rasant und Menschen werden zu einem hohen Maße an Wissen und Kompetenzen verfügen müssen und nicht zuletzt auf die Kraft ihrer selbstständigen Persönlichkeit angewiesen sein, um in dieser Welt gut navigieren und sie erfolgreich mitgestalten zu können. *Eine gerechte Oberstufe erfordert Flexibilisierung.*

Literatur und Internetquellen

- Cooper, D. (2011). *Redefining Fair: How to Plan, Assess, and Grade for Excellence in Mixed-Ability Classrooms*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Department of Education. (2021). *Transition Year*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year-/Transition-Year.html>.
- Department of Education and Science. (1994). *Transition Year Programmes – Guidelines for Schools*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year/ty_transition_year_school_guidelines.pdf.
- Efterskolerne. (2021a). *Introduction to the Danish efterskole*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/aboutthedanischefterskole>.
- Efterskolerne. (2021b). *The History of the Danish Efterskole*. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/history>.
- Efterskoleforeningen. (2015). *Dannelse That Works*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://issuu.com/efterskoleforeningen/docs/dannelse_that_works_web.

- Finnish National Agency for Education. (2020). *Curriculum for General Upper Secondary Schools in a Nutshell*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/curriculum-for-general-upper-secondary-schools-in-a-nutshell-2020_0.pdf.
- Government of Alberta. (2021a). *Academic Upgrading if You Are 19 or Younger*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/academic-upgrading-if-you-are-under-20.aspx#jumplinks-3>.
- Government of Alberta. (2021b). *Course Challenge*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/education-guide-course-challenge.aspx>.
- Government of Alberta. (2021c). *Graduation Requirements, Credentials and Credits*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/graduation-requirements-credentials-and-credits.aspx>.
- Government of Alberta. (2021d). *High School Completion*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/high-school-completion.aspx#jumplinks-4>.
- Hejskolerne, Efterskolerne, Dansk Friskoleforening & Den Frie Lærerskole. (2018). *The Danish Free School Tradition*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/educationalideas>.
- Ministry of Education and Culture. (2021). *General Upper Secondary Education*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education>.
- Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education. (2018). *Finnish Education in a Nutshell*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf.
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weirner (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2007). Motivförderung und Motivationale Kompetenz. Deutsche Version vorbereitet für O.C. Schultheiss & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit Motives*. Oxford: Oxford University Press. Zugriff am 03.03.2021. Verfügbar unter: http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/Motiv_FoerdMotivatKompetenz.pdf.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Sliwka, A., & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 178–186. https://doi.org/10.11576/we_os-4896

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

¹ © Der vorliegende Beitrag ist ein unveränderter Nachdruck aus dem Buch: Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prüß, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 142–151). Weinheim & Basel: Beltz. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.

Projektarbeit: Struktur und Methode

Anke Langner^{1,*}, Maxi Heß^{2,**} & Katja Wiechmann^{2,**}

¹ Technische Universität Dresden

² Universitätsschule Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,
Weberplatz 5, Raum 125b, 01217 Dresden
anke.Langner@tu-dresden.de

** Kontakt: Universitätsschule Dresden,
Cäpperswalder Str. 41, 01189 Dresden
schulleitung@universitaetsschule.org

Zusammenfassung: Der Ausgangspunkt für die pädagogische Entwicklung an der Universitätsschule Dresden ist die Bestimmung, dass Lernen sich, wie es die kulturhistorische Theorie (u.a. Vygotskij, 2002) bestimmt, im Dialog vollzieht, bzw. wird das Lernen dem Konstruktivismus folgend als Ko-Konstruktionsprozess zwischen Schüler*innen und auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen verstanden. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept und die Umsetzung der Projektarbeit als Kern des Lehr-Lernsettings an der Universitätsschule dar. In einem ersten Schritt wird das Konzept der Projektarbeit mit seinen Prämissen und Charakteristika skizziert, bevor im Anschluss die Projektarbeit exemplarisch für drei Altersstufen dargelegt wird. Anhand dessen werden die didaktisch-methodische Umsetzung und auch die Heranführung der Schüler*innen an die Projektarbeit deutlich. Nach der Differenzierung der Projektarbeit in der Primarstufe, der Mittelstufe und der Oberstufe werden zwei Aspekte der Umsetzung der Projektarbeit in der Universitätsschule noch einmal näher beleuchtet: Zum einen wird die Standardisierung von schulischen Prozessen zur Ermöglichung von individualisierter Entwicklung in kooperativen Lernprozessen über die Projektarbeit und zum anderen die Verbindung zwischen Projektarbeit und Digitalisierung in dieser Schule herausgearbeitet. Abschließend wird die aktuelle Umsetzung der Projektarbeit in der Universitätsschule Dresden als Entwicklung in einem Ko-Konstruktionsprozess von Praxis und Wissenschaft skizziert.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung, Projektlernen, Methode, Digitalisierung, Kooperation, gestaltende Bildungsforschung, kulturhistorische Theorie, Schul- und Lernorganisation



English Information

Title: Project Work: Structure and Method

Abstract: At the University School Dresden, the starting point for the pedagogical development is the determination that learning takes place in dialogue as described by cultural-historical theory (e.g., Vygotskij, 2002); or, according to constructivism, learning is understood as co-construction process between students as well as between students and teachers. This paper presents the concept and implementation of project work as the core of the teaching-learning setting at the University School Dresden. In a first step, the concept of project work with its premises and characteristics is outlined, before project work is exemplified for three age groups. The didactic-methodical implementation and also the introduction of the pupils to the project work are elaborated. After the differentiation of project work at the primary, the intermediate and the advanced levels, two aspects of the implementation of project work are examined in more detail: on the one hand, the standardization of school processes which aim at enabling individualized development in cooperative learning processes via project work, and, on the other hand, the connection between project work and digitalization. Finally, the current implementation of project work at the University School Dresden is outlined as a co-construction process of practice and science.

Keywords: teaching development, project learning, method, digitalization, cooperation, formative educational research, cultural-historical theory, school and learning organization

Die Universitätsschule baut den Lehr-Lernprozess der Schüler*innen auf der Projektarbeit als zentraler pädagogischer Methode auf. Konzeptionell bezieht sie sich auf die unterschiedlichsten Strömungen zur Projektarbeit der letzten mehr als 100 Jahre. Diese ursprüngliche Entwicklung der Projektarbeit steht in Verbindung mit der Kritik an Schule; so sollte diese Methode eine Alternative zur „Buchschule“ darstellen. Die Projektarbeit sollte eine Alternative zu einem verkürzten Verständnis von Lernprozessen als ausschließlich kognitivem darstellen, indem die Projektarbeit eine Möglichkeit herstellt, auch handlungsorientiert zu arbeiten. Im Rahmen der Integrationsbewegung der 1980er- und 1990er-Jahre wurde auf diese reformpädagogisch geprägte Methode häufig zurückgegriffen, da sie ein Angebot darstellt(e), Binnendifferenzierung in Schule umzusetzen, wie es Feuser in seiner Entwicklungslogischen Didaktik (1989) ausgeführt hat. Mit Blick auf die Literatur zur Projektarbeit ist festzuhalten, dass nicht von einer einheitlich bestimmten Methode der Projektarbeit gesprochen werden kann. Dies wird nicht zuletzt über die mit ihr in Verbindung stehende Vielzahl von Begriffen deutlich: Projektlernen, Projektmethode und Projekttage/Projektwoche. Die Unterschiede in der Konzeption und auch praktischen Umsetzung von Projektarbeit sind u.a. das Resultat unterschiedlicher Zielsetzungen und damit verbundener unterschiedlicher Formate, z.B. hinsichtlich a) der zeitlichen Anwendung, b) der Charakteristika der Methode oder auch c) der Bestimmungen des Lehr-Lernsettings. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist die Projektarbeit tägliches Element im Lernprozess der Schüler*innen und folgt dem Ziel von Feuser, den Lernprozess sowohl individuell als auch kooperativ zu ermöglichen. Dafür werden bestehende Formate der Projektarbeit in dem Schulversuch (weiter-)entwickelt und adaptiert.

1 Das Verständnis von Projektarbeit an der Universitätsschule

Der Schulversuch Universitätsschule Dresden wurde gestartet mit dem Ziel, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen umzusetzen. Dafür wird konzeptionell an die entwicklungslogische Didaktik (Feuser, 1989) angeknüpft, in deren Konsequenz die Anwendung der Projektarbeit ein zentrales methodisch-didaktisches Element darstellt. Neben der Aushandlung und Ermöglichung von kooperativen, aber auch individuellen Phasen und vor allem dem Lernen mit anderen bei gleichzeitiger Individualisierung der Lernschritte ermöglicht Projektarbeit das „bildende Tun“ (Frey, 2012), welches im Rückgriff auf die kulturhistorische Theorie für den Verinnerlichungsprozess – die Interiorisation (Galperin, 1992) – für einen gelingenden Lern- und Entwicklungsprozess jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin grundlegend ist. Feuser hebt in seinem Modell der entwicklungslogischen Didaktik mit den Handlungs- und Tätigkeitsstrukturanalysen die Notwendigkeit der Berücksichtigung des individuellen Aneignungsprozesses hervor. Diese müssen im Wechselverhältnis mit der Sachstrukturanalyse für eine gelingende Unterrichtsplanung verwandt werden. Damit unterstreicht Feuser, dass sich die Aneignung von kultureller Bedeutung – Lernen – nur unter Berücksichtigung der dominierenden Tätigkeit (Leontjew, 1979) und des Verinnerlichungsprozesses jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin vollziehen kann. Lernen muss für jede*n einzelne*n Schüler*in sinnhaft sein. Jedoch kann Sinnhaftigkeit nur durch jede*n selbst vermittelt über Bedeutung entstehen. Klafki beschreibt die wechselseitige Bedingtheit von Sinn und Bedeutung mit dem Elementaren und dem Fundamentalen. Die Bedeutung – das Fundamentale – stellen die „umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (Klafki, 2007, S. 123), dar. Diese Bedeutung ist sinnstiftend, aber nur vor dem Hintergrund der subjektiven Erfahrungen und Lebenszusammenhänge. Lerninhalte müssen folglich am Interesse und am Bedarf der Schüler*innen anknüpfen und über die aktuelle Lernsituation hinausreichen, wie es die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1987) beschreibt. Ein Unterricht, der dies für ca. 28 Schüler*innen erfüllt, ist in der klassischen Form eines gleichschrittigen Lernens nicht planbar und folglich auch nicht für alle Schüler*innen gelingend vollziehbar. Vielmehr braucht es ein Format, in dem Schüler*innen wählen können oder von ihrem Interesse aus Lerninhalte gestalten bzw. mitbestimmen können. Dieses Potenzial sieht der Schulversuch in der Projektarbeit, denn sie bietet für Schüler*innen Mitgestaltungsmöglichkeiten, auch wenn diese ganz unterschiedlich weitreichend sind, je nach Entwicklungsprozess der Schüler*innen.

Die Projektarbeit an der Universitätsschule impliziert mit dem Heranwachsen der Schüler*innen einen immer stärker werdenden aktiven, mitgestaltenden und eigenverantwortlichen Prozess durch den*die Schüler*in. Im Sinne eines stärkeren selbstgesteuerten Lernens wird der Lernende so begleitet, dass er „Ziele für sein Lernen selbst setzt und zudem seine Kognitionen, seine Motivation und sein Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äußeren Umständen beobachtet, reguliert und kontrolliert“ (Otto, Perels & Schmitz, 2011, S. 34). Ein solches weniger stark fremdgesteuertes Lernen „verlangt Selbstdisziplin, einen reflektierten Umgang mit sich selbst, Planungs- und Kooperationsfähigkeit“ (Bönsch, 2009, S. 272) von den Schüler*innen wie auch die Anwendung von metakognitiven Strategien (vgl. Bönsch, 2009, S. 272). Bei dieser Form des Lernens stellen Schüler*innen ihren Lernbedarf für sich fest und leiten die für sie notwendigen Lernressourcen ab; zum Abschluss des Lernprozesses beurteilen sie die Ergebnisse und den Ablauf des Lernens (vgl. Nennige, Spevacek & Marold, 1996, S. 25). Damit Schüler*innen diesen Anforderungen gerecht werden können, müssen sie unterstützt werden, Kompetenzen des Planens und der Selbstreflexion aufzubauen. Dies muss Teil des Begleitprozesses durch Lehrer*innen sein. Zugleich impliziert dies als

Anforderung an die Lernbegleiter*innen¹, dass auch sie diese Kompetenzen für sich in Anspruch nehmen und für ihren eigenen Arbeits- und Professionalisierungsprozess nutzen. Darüber hinaus müssen zudem die schulischen Strukturen eine optimale Planung von Lernprozessen und deren kontinuierliches lernunterstützendes Monitoring sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Schüler*innen bereitstellen (vgl. Donker, Boer, Kostons, van Ewijk & van der Werf, 2014). Denn die Schüler*innen lernen beispielsweise nur über entsprechende ritualisierte Feedbackstrukturen die Differenz von Fremd- und Selbsteinschätzung kennen und sie für ihren Lernprozess zu nutzen. Eigenes und fremdes Feedback unterstützt die Schüler*innen in der Regulation ihres Lernens wie auch in der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.

Die bisherigen Darstellungen sollten zum einen Optionen für die Ermöglichung von individualisierten Entwicklungswegen, zum anderen aber auch damit verbundene Herausforderungen für Schüler*innen kennzeichnen. Eine gelingende Projektarbeit impliziert zudem eine schrittweise, aufeinander aufbauende Methodenkompetenz bei Lehrer*innen und Schüler*innen: „Die Kinder werden entmutigt und ihre Anstrengung wird gelähmt, weil sie eine Aufgabe zu bewältigen haben, bevor sie die Verfahren beherrschen, um sie zu erfüllen“ (Palmer, zit. nach Knoll, 2011, S. 90). Dieser Gefahr wird im Konzept der Universitätsschule durch eine Altersdifferenzierung in der Durchführung der Projektarbeit begegnet. Dies ist notwendig, damit Projektarbeit Schüler*innen nicht überfordert, sondern die Schüler*innen müssen dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung folgend begleitet werden, um in diese Methode und die selbstständige Arbeit hineinzuwachsen. Mit den Schüler*innen werden folglich der Ablauf und auch die Methode der Projektarbeit systematisch eingeübt. Durch einen kontinuierlichen Prozess der Übergabe von Verantwortung und Steuerung in der Projektarbeit von dem*der Lernbegleiter*in hin zum bzw. zur Schüler*in wird Projektarbeit etabliert. Diesem In-die-Projektarbeit-Hineinwachsen entspricht die Universitätsschule durch folgende Strukturierung des Aufwachsens² – Stufen der Projektarbeit:

Jahrgang 1–3	„projektorientiertes Lernen“
Jahrgang 4–6	„angeleitete Projektarbeit“
Jahrgang 7–8	„handlungsorientierte Projektarbeit“
Jahrgang 9–10	„selbstständige Projektarbeit“
Jahrgang 11–12	„wissenschaftlich ausgerichtete Projektarbeit“

Mit dieser Unterteilung sind differente Zielsetzungen im Grad der eigenständigen Planung und Durchführung der Projektarbeit, bei der eigenständigen Präsentation der Ergebnisse, im Ausmaß der Kooperation im Lernprozess und bei der Gestaltung des Lernprozesses bis hin zur stärkeren Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme für jede*n einzelne*n Schüler*in verbunden. Abbildung 1 auf der folgenden Seite verdeutlicht schematisch die Abnahme des Steuerungsprozesses durch die*den Lernbegleiter*in (Fremdsteuerung) bzw. die Zunahme der Steuerung durch die*den Schüler*in (Selbststeuerung).

Der kontinuierliche, auf den*die Schüler*in abgestimmte Prozess der Zunahme der Selbststeuerung des eigenen Lernens wird unterstützt durch eine standardisierte Struktur in der Projektarbeit. Sie soll einmal mehr einer Überforderung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Projektarbeit entgegenwirken bzw. sie vermindern. Die standardisierte Struktur lehnt sich an bestehende Modelle des Projektmanagements an; folglich

¹ In der Universitätsschule übernimmt der*die Lehrer*in die Rolle des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin entsprechend dem Verständnis von Lernen und Entwicklung der kulturhistorischen Theorie. Folglich wird in diesem Artikel immer von Lernbegleiter*innen gesprochen, wenn damit Lehrer*innen in der Universitätsschule adressiert werden.

² Es ist eine Struktur, die der Orientierung dient, wie eigenverantwortlich jede*r Schüler*in arbeitet, immer bedingt durch die jeweilige Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin.

kann die Projektarbeit in fünf ineinandergreifende Phasen (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite) unterteilt werden. Je nach Altersstufe der Schüler*innen werden diese Phasen zusammengefasst oder weiter ausdifferenziert; auch ihr zeitlicher Umfang ist je nach Jahrgang und Möglichkeiten der Schüler*innen unterschiedlich.



Abbildung 1: Verhältnis der Lehrer*innen-Schüler*innen-Steuerung in der Projektarbeit

Im 1. bis 3. Jahrgang ist die Phase von der Initiierung bis zur Präsentation durchschnittlich eine Woche lang; bei einzelnen Schüler*innen kann dies noch kürzer oder auch schon länger als eine Woche sein. Für die „Einsteiger*innen“ in die Projektarbeit sind folglich die einzelnen Phasen sehr kurz und gehen nahtlos, aber feedbackgestützt durch den*die Lernbegleiter*in ineinander über. Mit dieser Form der Umsetzung der Projektarbeit in der Primarstufe der Universitätsschule kann dem Planungshorizont und auch der nur punktuellen Trennung zwischen kognitiven und haptischen Prozessen altersangemessen entsprochen werden.

In den Jahrgängen 4 bis 6 arbeiten Schüler*innen bereits auf der Basis ihrer dreijährigen Erfahrung in der Projektarbeit, d.h., sie kennen die Abläufe und können Planungsschritte nachvollziehen. Sie haben bereits ein Zeitverständnis für die Abläufe entwickelt. Diese Voraussetzungen ermöglichen es, dass Projekte bereits eine Laufzeit von mehreren Wochen haben, wobei auch in dieser Altersstufe – der Mittelstufe – noch Projektphasen teilweise zusammengefasst werden: Die erste Phase bildet die Initiierung, verbunden mit einer ersten Recherche, die auf eine Eingrenzung des Themas zielt. Am Ende steht eine kleine Projektskizze; daran schließen sich eine weitergehende Recherche und detaillierte Planung des Projektes an, verbunden auch mit einer Aufgabenverteilung zwischen den Gruppenmitgliedern. In der dritten Phase vollzieht sich die Durchführung, die in der Projektpräsentation mündet.

Erst ab dem Jahrgang 7/8 wird dem in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellten differenzierten Projektablauf nach den fünf Phasen des Projektmanagements mit einer entsprechenden Meilensteinstruktur entsprochen.

Mit dieser Strukturierung der Projektarbeitsphasen und der Differenzierung nach Jahrgängen in der Projektarbeit wurden zwei zentrale Aspekte der Umsetzung von Projekt-

arbeit in der Universitätsschule gekennzeichnet. Wie ein solcher Ablauf sich in den jeweiligen Jahrgangsstufen vollzieht, wie die Verbindung zu Fächern hergestellt wird und welche Rolle das Digitale und die Standardisierung spielen, soll ausgehend von exemplarischen Durchführungen der Projektarbeit im Folgenden dargestellt werden.

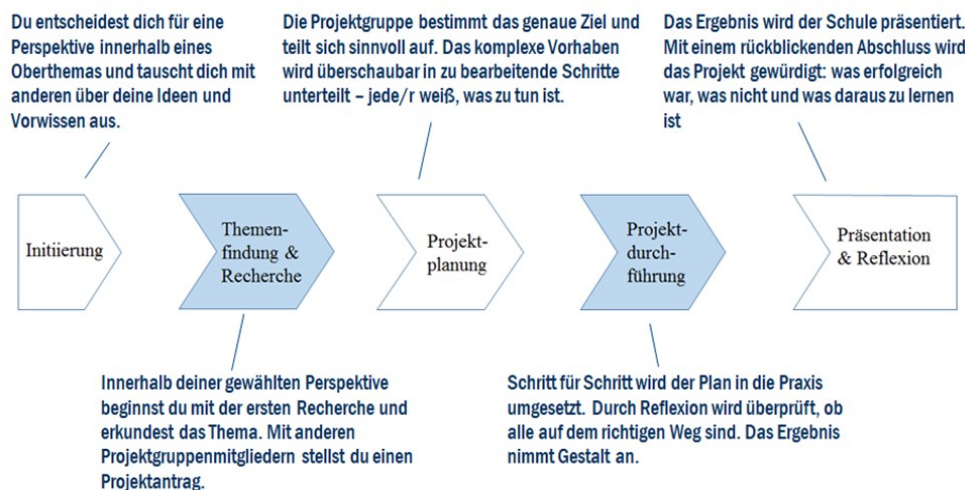


Abbildung 2: Phasen der Projektarbeit, verbunden mit Anforderungen an die Schüler*innen für Projektstufen

2 Die Stufen der Projektarbeit an der Universitätsschule

Im Folgenden werden die ersten drei Stufen der Projektarbeit exemplarisch dargelegt. Die Skizzierung der Beispiele baut chronologisch aufeinander auf.

2.1 Projektorientiertes Lernen – Primarstufe

Für die Jahrgänge 1 bis 3, die an das Arbeiten im Projekt herangeführt werden, gelten folgende vier zentrale Ziele in der Projektarbeit, die aus Sicht der Schüler*innen wie folgt formuliert sind:

- Ich sage, was mich interessiert, und entscheide mich für eine Tätigkeit.
- Ich kann meine Ergebnisse des Projektes anderen vorstellen.
- Ich sage, was mir gut gelungen ist und was mir schwergefallen ist.
- Ich versuche, mit anderen zusammenzuarbeiten.

Der Schwerpunkt beim Heranführen der Schüler*innen liegt auf dem Vertraut-Werden mit ersten Arbeitsmethoden und dem Ablauf der Projektarbeit. Die Schüler*innen erlernen, wie sie assoziieren, sich eine Forscherfrage³ suchen, und entwickeln ein erstes Verständnis, wo sie Informationen zur Beantwortung der Frage erhalten. Sie werden in ihrer Projektarbeit eng durch die Lernbegleiter*innen begleitet, auch in der zeitlichen Strukturierung.

Der erste Entwicklungsschritt liegt für viele Schüler*innen darin, sich für Lernangebote zu entscheiden und am Ende des Tages den eigenen Lern- und Arbeitsprozess zu resümieren. Dies ist der Einstieg für die Schüler*innen, um reflektorische Kompetenzen aufzubauen. Unterstützt wird dies durch die Ritualisierung von Reflexion in der Tages-

³ Forscherfrage statt Forschungsfrage – dies ist kein Zufall, sondern hat sich als zutreffende Beschreibung für die Situation des 1–6 Jahrganges herausgestellt. In dieser Altersphase geht es darum, ausgehend von den eigenen Fragen an die Welt Projekte zu entwickeln. Die Identifikation mit diesen Fragen soll groß sein, denn sie wirkt motivierend und sinngebend für die Schüler*innen.

struktur, wie z.B. dem Reflexionskreis am Ende einer täglichen Lernzeit oder in der Dokumentation der Lerntätigkeit im Logbuch. Hierbei geht es zum einen um das Verschriftlichen des Lernprozesses und der Arbeit an Lernmaterialien, aber auch um die eigene Einschätzung, ob und in welcher Qualität das Ziel erreicht wurde. Diese Eigenreflexion soll den Schüler*innen dazu verhelfen, das eigene Lernen weiterzuentwickeln und Verstehensprozesse in Gang zu setzen über die Wirksamkeit und das Gelingen gewählter Arbeitsschritte.

Nachdem die Schüler*innen in einer ersten Phase das Assoziieren und das Bilden von Forscherfragen zu einem Motto vollzogen haben, entscheiden sie sich für eine vertiefende Perspektive zum Lerngegenstand (z.B. Mathematik, Sprache, Musik etc.). Sie wählen sich wochenweise in einer Perspektive ein – dies tun sie innerhalb der Stammgruppe mit ihrem*ihrer Stammgruppenleiter*in –, die sie unabhängig von ihrer Stammgruppe mit anderen Schüler*innen der Jahrgänge (1–3) für eine Woche gemeinsam vollziehen. Jeweils fünf Plätze gibt es pro Woche, Perspektive und Stammgruppe zu vergeben. Es ist ein Aushandlungsprozess, wer wann in welche Perspektive wechseln kann. Diese erste vorbereitende Phase, vor dem Einstieg in die eigentliche projektorientierte Arbeit, wird pädagogisch begleitet durch die Stammgruppenleitung. Wöchentlich wiederholt sich dieser Prozess, so dass die Schüler*innen lernen, ihre Forscherfragen aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten.

Die Arbeitswoche in einer Perspektive endet mit einer Präsentation. Anschließend wählen die Schüler*innen eine neue Perspektive zu ihren Forscherfragen für die kommende Woche. Ihnen stehen in der Gesamtheit mindestens zehn Perspektiven zur Verfügung, aus denen gewählt werden kann. Diese Perspektiven werden durch die Schüler*innen in Form von Lernateliers erarbeitet. Das bedeutet, die Lernumgebungen zu der jeweiligen Perspektive sind durch die Lernbegleiter*innen im Vorfeld vorbereitet und werden durch diese auch begleitet.

So wurde beispielsweise unter dem großen Motto „Wir experimentieren“ in der mathematischen Perspektive spielend mit Zahlen und Rechnen experimentiert, innerhalb des Sprachen-Ateliers wiederum mit Wortbausteinen dazu gearbeitet sowie das Schreiben mit verschiedensten Schreibgeräten erprobt. Innerhalb der musikalischen Perspektive wurde mit Tönen experimentiert, und über Alltagsgegenstände, Musik- und Körperinstrumente wurden Kompositionen erstellt. So entstand beispielsweise eine Melodie, welche mit der exakten Befüllung von Glasflaschen mit einem bestimmten Wasserstand, also auch einer genauen Vorbereitung der Präsentation, verbunden war. Im Bereich der künstlerischen Perspektive konnten die Schüler*innen verschiedenste Materialien flächig und plastisch miteinander kombinieren und so vielfältigste Kunstwerke entstehen lassen. Der Bezug zu Künstler*innen, welche ebenfalls über experimentelle Verfahren zu ihren Kunstwerken kamen, wie beispielsweise Jackson Pollock, machte eine erste intensive Auseinandersetzung mit diesen möglich. In der naturwissenschaftlichen Perspektive ging es um das Heranführen an die Methode des Experimentierens. Hierfür wurde den Schüler*innen gezeigt, wie sie ein Versuchsprotokoll erstellen und ihre Versuche und Beobachtungen genau dokumentieren. In Zukunft wird es wichtig sein, den Schüler*innen zu ermöglichen, so lange in einer Perspektive zu verweilen, bis sie ihr Thema/ihr Interesse in der Tiefe bearbeiten konnten.

Am Ende der Arbeit in und an einer Perspektive, also am Ende eine Projekt-Motto-Phase, steht eine gemeinsame Präsentation der Arbeitsergebnisse für die gesamte Schulstufe (Primarstufe). Hierbei steht im Vordergrund, die Präsentation des eigenen Lernweges und Lernerfolgs vorzubereiten und diese für andere zugänglich zu machen. Meist geschieht dies im Setting des Gesprächskreises. Alle Schüler*innen der Perspektivgruppe finden sich mit ihren Dokumentationen und Ergebnissen auf dem großen Kreisteppich zusammen. Gemeinsam wird der Arbeitsprozess reflektiert und das Ergebnis von allen bestaunt. Jede*r profitiert von den Erfahrungen der anderen. Erste weiterführende

Interessen werden geweckt, und für viele Schüler*innen entsteht eine Vorstellung darüber, was in den jeweils anderen Perspektiven entstehen kann.

Für die Selbstwirksamkeit ist die Erfahrung eines guten Abschlusses relevant; deshalb ist es vom ersten Tag an wichtig in der Projektarbeit, dass die Schüler*innen das Ende der Projektarbeit ritualisiert mit der Präsentation der eigenen Ergebnisse erleben. Die Schüler*innen werden in diesen Jahrgängen unterstützt in der Zusammenarbeit mit anderen. Wie umfänglich dies geschieht, ist jedoch bedingt durch die Entwicklungssituation jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin.

2.2 Angeleitete Projektarbeit – Mittelstufe

Die angeleitete Projektarbeit in der Mittelstufe (Jahrgänge 4 bis 6) vollzieht sich über mehrere Wochen. Die Ablaufstruktur ist durch drei statt durch fünf Phasen (s. Abb. 2) gekennzeichnet. Was angeleitete Projektarbeit bedeutet, wird im Folgenden mithilfe der Beschreibung der Projektarbeit aus Sicht einer Stammgruppe an der Universitätsschule dargestellt.⁴

2.2.1 Erste Phase: Assoziation und Ideenfindung (Initiierung)

Diese Phase zielt darauf, Ideen zu sammeln, Forscherfragen zu entwickeln und Methoden zu bestimmen, mit denen die formulierten Fragen beantwortet werden können. Damit Ideen entwickelt werden können, haben sich die Schüler*innen bereits in den Jahrgängen 1 bis 3 unterschiedliche Methoden angeeignet, die sie weiter nutzen, und sie lernen neue Methoden für das Assoziieren kennen. Eine klassische Methode ist die ABC-Liste.⁵ Eine Schülerin beschreibt dies aus ihrer Sicht wie folgt: „*Ich brauche am Anfang des Projektes Ideen, damit ich eine Vorstellung davon bekomme, was alles im Projekt entstehen soll. Ich brauche viele Ideen für die Umsetzung meines Projektes. Die ABC-Liste hilft mir bei der Dokumentation meiner Ideen. So kann ich später nachschauen, was ich noch für Einfälle hatte.*“ (Marie) Die Assoziation ist also der Ausgangspunkt, um sogenannte Forscherfragen zu entwickeln. Diese Fragen braucht es nach Kostja und Aaron, „*um Dinge zu beantworten, die man noch nicht weiß*“. Wenn die Schüler*innen eine Idee von ihrem Projekt entwickelt haben, müssen sie eine Methode wählen, mit deren Hilfe sie ihre Forscherfrage beantworten wollen und können. Die Schüler*innen lernen diese Methoden systematisch, so berichten Camilla und Jonathan von der Methode „Lesen“: Wenn man diese Methode wählt, sucht man sich ein passendes Buch; man kann aber auch die Methode „Abilden“ wählen, indem man seine eigenen Ideen z.B. der ABC-Liste nachbaut oder malt. Eine andere Methode ist das „Experimentieren“; sie „*benutzt man, um später mehrere Versuche durchzuführen*“; „*Recherchieren*“ als Methode heißt aus der Perspektive der Schüler*innen Lesen und Vergleichen von gelesenen Informationen. Die erste Phase der Projektarbeit wird komplementiert dadurch, dass die Schüler*innen das von ihnen benötigte Material bestimmen und ihre Perspektive festlegen. Dies hilft den Schüler*innen laut Carl, die Projektziele zu erreichen, und Jonas und Bruno zählen als mögliche Perspektiven auf: Mathematik, Deutsch, Kunst, Werken, Chemie, Sport u.v.a.m. Nachdem die Schüler*innen einen Zeitplan festgelegt haben für die Bearbeitung ihres Projektes, ist die erste Phase beendet. Dokumentiert wird dies alles durch die Schüler*innen selbst in ihrem Lapbook (analog; s. Abb. 5 auf S. 199). Das Lapbook ist ein Instrument, das die Schüler*innen darin unterstützt, eine Projektstruktur zu etablieren und auch einzuhalten. Die entstandenen ersten Projektskizzen stellen sich die Schüler*innen gegenseitig vor. Moderiert durch den*die Lernbegleiter*in finden sich

⁴ Diese Beschreibung hat die Stammgruppe für die Nacht der Wissenschaften in Dresden erzeugt, und sie war auf dem Padlet für alle Besucher*innen zugänglich. Quelle: <https://padlet.com/universitaetsschule/LNdW2021>.

⁵ ABC-Listen zählen zu den Assoziations- und Kreativitätstechniken; sie sollen Schüler*innen darin unterstützen, zu einem Motto/Thema untergeordnete oder benachbarte Themen zu finden, um Forscherfragen zu formulieren.

auf der Basis eines gemeinsamen Oberthemas kleinere Schüler*innengruppen zusammen – sie bilden eine Projektgruppe.

2.2.2 Zweite Phase: Recherche und Planung

Die Vorarbeiten der ersten Phase werden mit Hilfe weitergehender Recherchen und einer genauen Planung des Projektablaufes durch die Schüler*innen weiter fortgeschrieben. Die Projektziele werden nun auch in Abstimmung mit mindestens einem*einer Projektpartner*in weiter verfeinert: „Du hast deine Forscherfrage gefunden? Dann bildest du jetzt daraus deine Ziele. Diese Ziele bearbeitest du mit einem Baustein. Am Ende des Projektes kannst du dann deine Ziele präsentieren“ (Greta und Alma). Ausgehend von den Perspektiven, die sich die Schüler*innen gewählt haben, suchen sie sich dazu passende Lernbausteine aus, die Noah so beschreibt: „Bausteine sind kleine Hefte, die man im Lerntagebuch bearbeiten kann. Es gibt für jeden Baustein einen Bausteintest. [...] Wenn man Bausteine zu Perspektiven findet, kann man seine Ziele einfacher erreichen als nur mit Perspektiven“. Noah erläutert weiter, dass Bausteine zusammengesetzt ein Lernhaus bilden und dass er mit Hilfe des „Umfangsbausteins“ das Material und den Umfang für sein „Ninjaschbrett“ (s. Abb. 3) berechnen konnte.

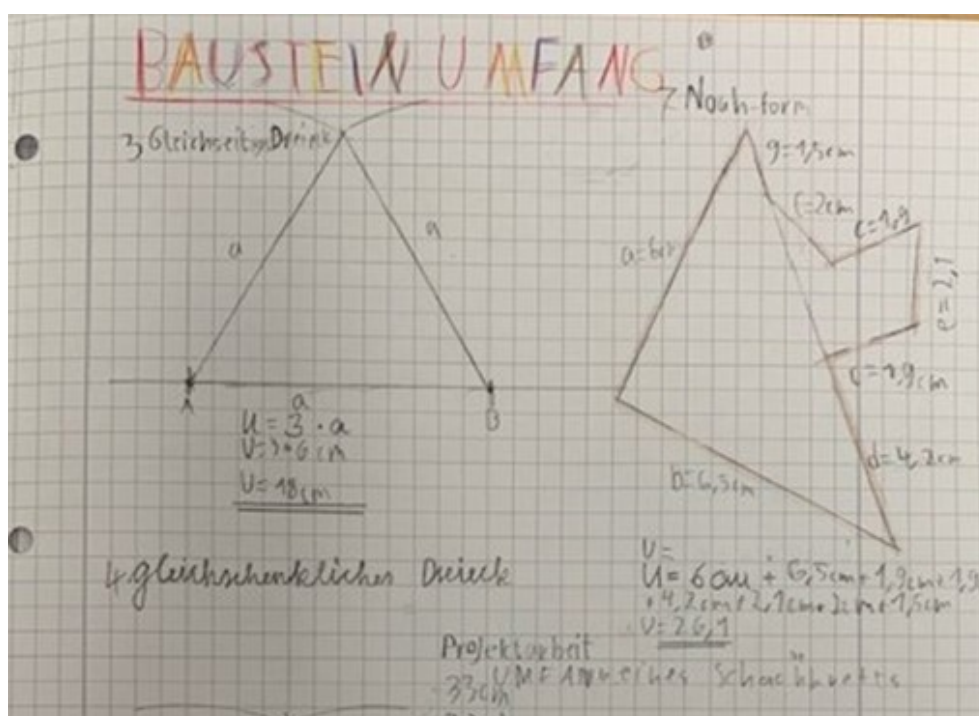


Abbildung 3: Baustein Umfang für Noahs „Ninjaschbrett“

In dieser genaueren Planungsphase wird entschieden, wann Arbeitsaufträge auch zwischen Schüler*innen aufgeteilt werden können. Dadurch erlernen Schüler*innen Arbeitsteilung: „Man kann zwar alleine arbeiten, aber in Teams hat man mehr Ideen und man arbeitet schneller. Wenn man allein arbeitet, ist man so schnell wie eine Schildkröte, aber zu zweit ist man so schnell wie ein Flugzeug startet. Teams allgemein sind auch besser, als wenn man allein arbeitet. Teams können auch anstrengend sein – so wie deine Mutter, wenn sie dich bittet, dein Zimmer aufzuräumen“ (Malte und Lukas). Wenn das Team einen gemeinsamen detaillierten Plan erstellt hat, unter Berücksichtigung des eigenen Zeitplans, geht das Projekt in die dritte Phase über.

2.2.3 Dritte Phase: Durchführung und Präsentation

Diese Phase ist vor allem gekennzeichnet durch sogenannte Praxistage, an denen an der Herstellung eines Produktes oder des Projektzieles gearbeitet wird. Diese Tage unterstützen das Be-Greifen im Lernprozess. Alma beschreibt dies wie folgt:

Du brauchst Ziele für einen Praxistag, damit du weißt, was du herstellen möchtest. Bei meinem aktuellen Projekt gestalte ich das Spiel „Wahrheit oder Pflicht“ als Kartenspiel. An den Praxistagen hatte ich z.B. das Ziel, eine Verpackung für das Kartenspiel herzustellen.

Diese Praxistage benötigen eine genaue Planung und müssen von den Schüler*innen zeitlich gut abgeschätzt werden. Die dritte Phase wird mit der Präsentation abgeschlossen. Wie und was präsentiert wird, liegt in der Entscheidung der Schüler*innen, wie Kostja und Aaron berichten:

*Das Team teilt vor der Präsentation auf, wer welches Ergebnis des Projektes erklärt und vorstellt. Wenn das Team alles vorgestellt hat, beurteilt das Team die gemeinsame Arbeit und sagt, was besonders gut gelungen ist und was in einem neuen Projekt besser laufen sollte. Die Zuschauer (die anderen Kinder und Lernbegleiter*innen) können dann noch Fragen stellen und ein Feedback geben.*

Idealerweise wird in der Präsentation alles wieder zusammengebunden, wie es Bruno von seinem Projekt „Ozean“ beschreibt: In Deutsch hat er etwas geschrieben, in Werken ein Modell vom Atlantischen Ozean hergestellt, das er in Mathe vermessen hat, und er hat in seiner Präsentation ein Klavierstück zu Ozean gespielt.

Es wurde mithilfe der Beschreibung der Schüler*innen deutlich, dass die Aneignung von Abläufen der Projektarbeit in den Jahrgängen 4 bis 6 ausdifferenzierter wird. Die Schüler*innen erhalten Schritt für Schritt mehr Verantwortung für ihren Lern- und Arbeitsprozess; die Kooperation mit mindestens einem*einer anderen Schüler*in wird etabliert. Entsprechend verändern sich die Ziele im Rahmen der Projektarbeit für die Schüler*innen wie folgt:

- Ich kann in Projektgruppen arbeiten.
- Ich kann Projektabläufe verstehen.
- Ich kann Thema und Ziel formulieren und erste Schritte der Planung vollziehen.
- Ich kann Arbeitsprozesse und Ergebnisse dokumentieren.
- Ich kann die Reflexion meines eigenen Lernweges vollziehen.
- Ich kann meine Arbeitsergebnisse angemessen präsentieren.

Die Dokumentation des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses wird in diesen Jahrgängen systematisch entwickelt. Dazu gehört auch, sich über einen längeren Zeitraum als die folgende Zeit/Arbeitsstunde zu strukturieren. Methodisch wird dies analog mit dem Lapbook unterstützt und später in ähnlicher Form auch digital strukturiert (s. Kap. 4).

2.3 Ausblick: handlungsorientierte Projektarbeit – Oberstufe

Die folgende Darlegung, wie die Projektarbeit sich ab dem 7. Jahrgang vollzieht, hat vor allem noch konzeptionellen Charakter, da erst ab dem Schuljahr 2021/22 ein 7. Jahrgang an der Universitätsschule lernt. Mit dem 7. Jahrgang wird eine deutliche Profilierung aller fünf (in Abb. 2 skizzierten) Phasen der Projektarbeit als separate Phasen vollzogen. Die Schüler*innen arbeiten deutlich stärker selbstgesteuert und eigenverantwortlich, aber auch in größeren Teams zusammen, wie in Abbildung 1 dargestellt. Zudem bahnt sich ab dem 7. Jahrgang die Möglichkeit an, dass Schüler*innen parallel zwei Projekte bearbeiten können.

Bereits in der ersten Phase – der Initiierung –, in der sich die Assoziationen und Ideenfindung vollziehen, wird im Unterschied zu den Jahrgängen 4 bis 6 in kleinen Gruppen zusammengearbeitet. Aushandlungsprozesse zwischen den Gruppenmitgliedern sind so

mit Start des Projektes ein fester Bestandteil, und dennoch gilt, wie bisher charakterisiert, dass die Projekte einerseits jeweils auf die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin abgestimmt sind und andererseits, trotz Differenzen im Entwicklungsprozess, die Schüler*innen einer Projektgruppe einen gemeinsamen Lernprozess vollziehen. Idealerweise endet diese erste Phase mit einer ersten Skizze des angestrebten Projektes, die dann in der zweiten Phase mit der groben Planung weiter ausdifferenziert wird. In dieser werden erste Meilensteine des Projektes bestimmt, die sowohl individuelle Schritte als auch gemeinsame Schritte der Projektgruppe beschreiben. In dieser Phase findet für alle verpflichtend eine Recherche statt, um die unterschiedlichen Forscherfragen zu fokussieren und um jeweils Methoden und auch Perspektiven zu bestimmen, die die Beantwortung der Forscherfragen unterstützen (wie bereits in der Mittelstufe eingeübt). Daran schließt sich eine detaillierte Planung an, die an den zu erreichenden Projektzielen gemessen wird und in einer Arbeitspaketstruktur mündet. Diese detaillierte Planung geht in die Durchführung des Projektes über, indem jedes Gruppenmitglied bezogen auf das Projekt eine Rolle einnimmt, die vorher gemeinsam bestimmt und formuliert wurde. In dieser Phase rückt mehr als in den Altersgruppen bis einschließlich dem 6. Jahrgang die Dokumentation im Projekt als Grundlage für den Abgleich zwischen Planung und Durchführung in den Fokus der Tätigkeit der Schüler*innen. Den Abschluss findet das Projekt in der Präsentation, die relativ eigenständig durch die Schüler*innen vorbereitet wird.

Die Besonderheit der Projektarbeit ab dem 7. Jahrgang besteht nicht nur in der deutlich stärkeren Verantwortung auf der Seite der Schüler*innen, sondern auch darin, dass die Projekte für die Schüler*innen Herausforderungen mit Ernstcharakter sein sollen. Ab dem 7. Jahrgang wachsen die Schüler*innen langsam in eine Entwicklungskrise (vgl. Vygotskij, 1987) hinein. Es vollzieht sich in der Entwicklung höherer psychischer Funktionen ein Umorganisationsprozess, wie es nach der kulturhistorischen Theorie zuletzt als Siebenjährige*r erfolgt ist. Die dominierende Tätigkeit in der Aneignung von Welt ist nicht mehr das Lernen über ein gemeinsam geteiltes Denken, sondern die Arbeit in Form eines gemeinsam geteilten Bewertens (Leontjew, 1979). Die damit verbundenen neurophysiologischen Umorganisationsprozesse treffen auf eine virulente Identitätsarbeit (Langner, 2009). Diese komplexe Entwicklungssituation erschwert Schüler*innen die Fokussierung auf schulische Prozesse, die von ihnen als nicht lebensnahe Wirklichkeit wahrgenommen werden. Die Universitätsschule greift die veränderten Entwicklungsbedingungen der Schüler*innen auf, indem die Projektarbeit mit realen Arbeitssituationen vor allem auch außerhalb der Schule verbunden wird, entweder in unterschiedlichen Betrieben, in der Landwirtschaft oder auch in der Natur.⁶

3 Standardisierung der Prozesse und Strukturen in der Projektarbeit

Der systematische Aufbau der Kompetenzen für die Projektarbeit durch Schüler*innen wie auch jener für die Begleitung der Projektarbeit durch die Lernbegleiter*innen wird flankiert durch die Standardisierung der Projektarbeit. Diese impliziert nicht einfach eine Vereinheitlichung des Lernprozesses der Schüler*innen, sondern ermöglicht vielmehr die angesprochenen/erwähnten/beschriebenen individuellen Entwicklungswege der Schüler*innen.

Der Ablauf der Projektarbeit – entsprechend der von den Schüler*innen entwickelten Kompetenzen und Fähigkeiten – ist für fünf Jahrgangsstufen von den Jahrgängen 1 bis 3 hin zum Jahrgang 11/12 ausdifferenziert. Je nachdem, in welcher Zone der aktuellen

⁶ Eine detaillierte Beschreibung können wir an diese Stelle noch nicht leisten, da die Schule sich an dieser Stelle/zum aktuellen Zeitpunkt noch in der konzeptionellen Bestimmung befindet und noch nicht in der praktischen Umsetzung (ab dem Schuljahr 2022/23).

und nächsten Entwicklung der*die Schüler*in in der Bearbeitung von Projekten sich bewegt, wird der benötigte strukturelle Rahmen für die Projektarbeit bestimmt. Damit ist jedoch nicht der Entwicklungsweg des Schülers bzw. der Schülerin festgelegt. Diesen vollzieht jede*r Schüler*in für sich, entsprechend der individuellen Entwicklungssituation begleitet und unterstützt durch den*die Lernbegleiter*in. Damit sind weder der Entwicklungsprozess des Schülers bzw. der Schülerin noch die Begleitung des Lernprozesses standardisiert.

Vielmehr ist mit der Projektarbeit ein klarer Ablauf bestimmt, je nachdem, in welcher Jahrgangsstufe der Projektarbeit (s. Abb. 1 & 2) und in welcher Phase der Bearbeitung eines Projektes der*die Schüler*in sich befindet. Strukturell läuft es entsprechend der Projektphase und der Jahrgangsstufe immer nach demselben Muster ab. D.h. beispielsweise, eine Assoziation findet im 5. Jahrgang wie in jedem anderen Jahrgang am Anfang des Projektes statt – sie ist für Schüler*innen nicht überraschend. Die anzuwendende Methode wählt sich der*die Schüler*in möglicherweise bereits aus. Dies erfolgt unabhängig davon, ob Lernbegleiter A oder Lernbegleiterin B den Prozess begleitet – die Struktur ist gleich. Nicht so die Beziehung, die zwischen Schüler*in und Lernbegleiter*in herrscht: Sie ist individuell, und sie prägt die Begleitung im Lernprozess – dies ist Pädagogik. Jedoch kann verbunden mit einer durch alle Lernbegleiter*innen gleich ausgeführten und von den Schüler*innen verinnerlichteten Methode auch Sicherheit vermittelt werden – auch den Pädagog*innen, die über den gemeinsamen Prozess zudem kollegiale Unterstützung erfahren können.

Jede Phase der Projektarbeit ist nicht nur durch wiederkehrende Abläufe, sondern auch durch für diese Phase charakteristische Methoden gekennzeichnet. Diese dienen den Schüler*innen und Lernbegleiter*innen einmal mehr zur Orientierung und Selbstversicherung. Schüler*innen, die Neues und Unerwartetes im Lernprozess blockiert, gibt dies einen Halt im Lernprozess, den sie brauchen, denn auch diese Standardisierungen bewahren die Schüler*innen nicht davor, auch Unerwartetes zu erleben. Schüler*innen, deren Lernprozess einer starken – fremden – Strukturierung bedarf, finden dies in dieser Prozess- und Methodenstrukturierung wieder. Schüler*innen hingegen, die starke Strukturen im Entwicklungsprozess einengen, lernen frühzeitig ihre Gestaltungsräume kennen. Diese umfassen die Wahl der Inhalte und der durch sie zu nutzenden Methoden. Auch hier gilt: Standardisierung impliziert nicht die immer gleiche Anwendung z.B. von Methoden, sondern nur die Anwendung von Methoden, die gewählt werden können aus dem Pool von bisher entwickelten und angewendeten Methoden und die passfähig sein müssen zu den Forscherfragen der Schüler*innen. Gelingt den Schüler*innen die Nutzung der Gestaltungsräume, dann kann ihr Lernprozess immer stärker selbstgesteuert werden.

Für die Entwicklung eines anwachsend selbstgesteuerten Lernprozesses werden die Schüler*innen vor allem in ihrem eigenen Planungs- und auch in ihrem Reflexionsprozess begleitet und gestützt: a) durch das Logbuch und b) durch das Lapbook.

Das Logbuch dient im Kontext der Projektarbeit an der Universitätsschule vor allem der Bestimmung der eigenen Tagesaufgaben und dem Resümieren über das Erreichte am Tag und in der Woche. Abbildung 4 auf der folgenden Seite zeigt einen Wochenplan im Logbuch des Jahrganges 3: Die Schüler*innen formulieren, was sie erreicht haben und wie gut sie das von ihnen angestrebte Ziel „getroffen“ haben. Es ist ein erster Schritt zu einer Selbststrukturierung im Lernprozess. Die unterschiedlichen Farben in der Zielscheibe entsprechen den unterschiedlichen Perspektiven, die sich der*die Schüler*in für die Bearbeitung ihres*seines Projektes gewählt hat. Entschieden sich die Schüler*innen für vier Perspektiven, dann müssten auch vier Farben im Wochenplan wiederzufinden sein. So sehen Schüler*innen und Lernbegleiter*innen auf einen Blick, wie ausgewogen sich der Perspektiven durch den*die Schüler*in gewidmet wurde.

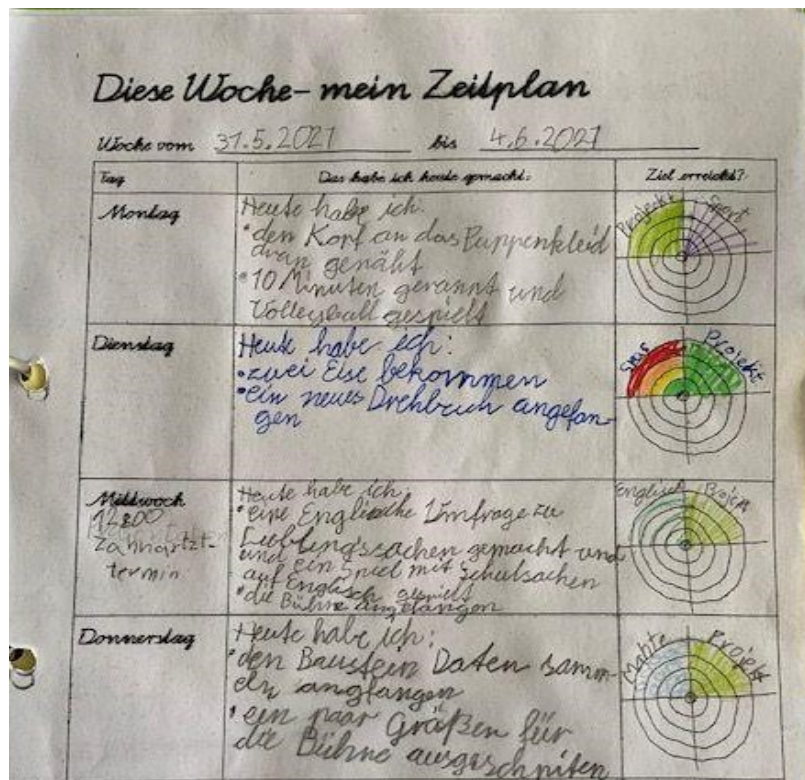


Abbildung 4: Wochen- und Zeitplan im Logbuch

Das Lapbook aus dem Jahrgang 4 bildet die drei Phasen der Projektstufe „Angeleitete Projektarbeit“ ab. Es dient folglich dem*der Schüler*in bei der Planung, Orientierung und Dokumentation ihrer*seiner Projektarbeit. Zur Erinnerung: In der ersten roten Phase dieser Jahrgangsstufe – Assoziation und Ideenfindung (Initiierung) – müssen durch den*die Schüler*in die Forscherfragen, die anzuwendenden Methoden und die zu nutzenden Perspektiven wie auch ein Zeitplan für die Verteilung der drei Phasen der Projektarbeit bestimmt werden. In der folgenden gelben Phase – der Planung und Recherche – wird gemeinsam mit mindesten einem*einer Partner*in geplant. Die Projektziele und der Zeitplan werden dazu ausdifferenziert, so dass sich der*die Schüler*in einen genauen Überblick über ihr*sein Projekt verschafft und es verinnerlicht.



Abbildung 5: Lapbook

Wenn Methodenwahl und die strukturelle Rahmung weniger stark in der individuellen Gestaltung der jeweiligen Lehrer*innen liegen – sie in Einzelfällen sogar Mächtigkeit einzelner Lehrer*innen minimieren –, werden schulische Lernprozesse nicht nur partizipativer für Schüler*innen, sondern auch transparenter und nachvollziehbarer für alle beteiligten Akteur*innen. Dies führt nicht zuletzt zur deutlichen Verringerung von Abbrüchen des Lern- und Entwicklungsprozesses von Schüler*innen in Vertretungssituationen, denn eine Begleitung in der Projektarbeit mit standardisierten Formaten kann nahezu nahtlos durch eine*n andere*n Lernbegleiter*in geleistet werden.

Die Standardisierung von Prozessen und Strukturen erleben und erfahren Schüler*innen und Lernbegleiter*innen vor allem als eine Form der Ritualisierung und auch Rhythmisierung des Schultages; sie bezieht sich jedoch nicht nur auf Prozesse sondern auch auf räumliche Strukturen. Der Raum als „Dritter Pädagoge“ (Brüschweiler & Reutlinger, 2014) weist Orten Funktionen im Ablauf der Projektarbeit zu. Damit unterstützt der Raum die Etablierung von Prozessen und Strukturen, wie er diese auch zugleich als solcher absichert. Der bewusste Raumwechsel von Schüler*innen vergegenwärtigt ihnen, für welchen Ablauf und möglicherweise auch für welche Methode oder Inhalte sie sich entschieden haben. Experimente sind nicht in jedem Raum möglich, ebenso wenig die Methode des Abbildens, um einige Beispiele zu nennen. Räume verkörpern Methoden, aber auch Strukturen, und damit stellen sie immer wiederkehrende Struktur sicher und (re)produzieren Ordnung. Dies bedeutet: Haben die Räume gleiche Funktionen und bieten sie dem*der Schüler*in das gleiche Material für den Lernprozess an, dann sind sie identisch eingerichtet. Dies hat den Effekt, dass sich Schüler*innen schnell orientieren können, sollten sie einen Ortswechsel vollziehen müssen; das gleiche gilt für die Lernbegleiter*innen. Zudem lässt sich Lernmaterial schnell finden, was für eine Schule, in der keine Schulbücher für Schüler*innen genutzt werden und auch keine Klassensätze von Schulbüchern bestehen, von hoher Relevanz ist.

Für eine nachhaltige Umsetzung der entwickelten Strukturen und Prozesse der Projektarbeit bedarf es einer Einbindung in die Schulorganisation, denn nur so kann über die Standardisierung von Lehr-Lern-Settings die Erfüllung des Auftrages von Schule, das „Lernen der Schüler:innen zu organisieren“ (Terhart, 2018, S. 50), wahrscheinlicher werden. Bei der Einbindung in die Schulorganisation oder der Organisation von Schule ausgehend von der Projektarbeit der Schüler*innen bedient sich die Universitätsschule einer digital gestützten Struktur. Diese wird im Folgenden näher vorgestellt.

4 Digitalisierung in der Projektarbeit

In der Kopplung/Verbindung von Prozessen der Umsetzung der Projektarbeit und der Schulorganisation spielt die schuleigene Lern- und Schulmanagementsoftware eine zentrale Rolle. Sie kann, ausgehend vom Lernprozess der Schüler*innen, bei der Organisation der Schule unterstützen, weil sie bei der Dokumentation des Lernprozesses sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Parameter zurückgreift. Sie ist damit Pädagog*innen in der Lernbegleitung von Schüler*innen eine Informationsstütze; durch noch weiter zu entwickelnde Tools erleichtert und flexibilisiert sie die Stundenplanung; sie vereinfacht den Dokumentationsprozess über das Lernen jedes Schülers bzw. jeder Schülerin und übernimmt klassische Kontrollfunktionen von Schulen, z.B. die An-/Abwesenheitskontrolle. Diese Software kann nur ein Hilfsmittel sein und weder Schule noch Lernen organisieren. Vielmehr muss sie von allen schulischen Akteur*innen getragen werden, damit sie wirksam wird. Denn nur diese können die notwendigen Strukturen und Prozesse mit Bedeutung füllen, und nur sie können diese als sinnhaft für ihren Lern- und Arbeitsprozess erleben.

Die Software kann eine Unterstützung für die Schule sein, da die Schüler*innen ab dem 4. Jahrgang mehr und mehr mit dem Laptop arbeiten. D.h., das oben skizzierte

Lapbook wird aus einem analogen Dokument zu einem digitalen – einer Dashboardoberfläche. Die Schüler*innen hinterlegen den für sie festgelegten Zeitplan, ihre formulierten Forscherfragen und ihre gewählten Perspektiven des Projektes in der Software. Bei der Wahl der Perspektiven können sie sich durch die Software unterstützen lassen, indem sie sich beispielsweise anzeigen lassen, welche Lernpfade (Langner, im Druck) von ihnen noch nicht bearbeitet wurden, welche Vereinbarungen sie mit ihren Lernbegleiter*innen getroffen haben oder was die nächsten Lerninhalte sein sollen. Gleiches gilt für die Wahl der Methoden, da sie hier auf einen hinterlegten Materialpool zurückgreifen oder auch ihren Lernpfad zur Methodenkompetenz einsehen können. Auf dieser Basis können sie entscheiden, ob sie eine bisherige Methode wiederholen oder vertiefen wollen oder sich eine neue aneignen möchten, wobei sie mit dem Lernmaterial sowohl digital als auch analog arbeiten können. Die Schüler*innen reichen den Übergang von einer Projektarbeitsphase in die andere bei ihrem*ihrem Projektbegleiter*in (einer*einem bestimmten Lernbegleiter*in) ein. Schematisch muss sich dies in der Software so vorgestellt werden, wie in Abbildung 6 dargestellt.



Abbildung 6: Dashboard Projektphasen – Ansicht Schüler*innen

Die fortgeschrittenen Schüler*innen in der selbstständigen Bearbeitung der Projekte – ab der Stufe der handlungsorientierten Projektarbeit – formulieren in der Phase der Planung detailliert auch die durch sie benötigten Ressourcen für das Projekt, die durch die*den projektbegleitende*n Lernbegleiter*in nur noch bestätigt werden. Diese formulierten Bedarfe der Schüler*innen sind die Grundlage für die Entwicklung von dynamischen Stundenplänen, die für jede Projektphase neu berechnet werden (vgl. Buscher, Hölscher & Langner, in Begutachtung). Damit wird die Projektarbeit der einzelnen Projektgruppen – Ressourcenbedarf/-nachfrage der Schüler*innen berücksichtigend – zum Ausgangspunkt der Planung von Schule und nicht die bestmögliche Verteilung der Lehrkräfte auf die Schüler*innen (eine Angebotsverteilung).

Nicht nur Ressourcenbedarfe werden formuliert, sondern diese Software unterstützt auch die eigene Aufgabenplanung, d.h. die Festlegung von Tages- und Wochenzielen sowie deren Reflexion. Dies erfolgt sowohl bezogen auf die individuellen Arbeiten der Schüler*innen als auch auf jene der Projektgruppe. Die bearbeiteten Dokumente werden im Portfolio für jede*n einzelne*n Schüler*in dokumentiert; zugleich können diese auch durch die Schüler*innen nach eigenen Logiken/Kategorien strukturiert werden.

Diese unterstützende Software ist noch nicht abschließend entwickelt; vielmehr wird sie im schulischen Entwicklungsprozess ständig weitergestaltet. Dieser Entwicklungsprozess ist ein gemeinsamer von Schule und Wissenschaft, ebenso wie die Etablierung der Projektarbeit als Kern der Universitätsschule. Wie diese sich entwickelnde Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft aussieht, soll abschließend skizziert werden.

5 Der Entwicklungsprozess der Projektarbeit

Das bisher Dargestellte ist das Ergebnis eines noch anhaltenden Entwicklungsprozesses der Universitätsschule seit den letzten zwei Jahren. Ausgehend von einem theoretischen Konzept zur Etablierung einer Schule, die individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen umsetzt (Langner & Heß, 2020), wurde und wird in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen schulischer Praxis und Wissenschaft das Format der Projektarbeit aufgebaut und weiterentwickelt.

Dieser Entwicklungsprozess folgt der Idee einer gestaltenden Bildungsforschung (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2019), die für sich in Anspruch nimmt, deutlich stärker die Prozesshaftigkeit von Lernen abbilden zu können und der Komplexität von pädagogischen Handlungen zu entsprechen. *Design-based Research* (DBR) stellt für das Forschungs- und Entwicklungsformat der Universitätsschule Dresden ein methodisches Angebot dar (Gess, Rueß & Deicke, 2014, S. 11f.). Der gestaltenden Bildungsforschung folgend bedarf es eines realen Bildungssettings, in dem „Interventionen“ theoriebasiert und multiperspektivisch entwickelt werden. Nach dem DBR-Ansatz sollten möglichst alle beteiligten Akteur*innen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden, und die Theorieentwicklung sollte in Form von „generalisierbaren Gestaltungsprinzipien“ mit Fokus auf die schulische Praxis erfolgen (vgl. Gess et al., 2014, S. 12). Für die Entwicklung der Projektarbeit an der Universitätsschule bedeutet(e) dies: Ausgehend von der theoretischen konzeptionellen Bestimmung wurde in der pädagogischen Arbeit seit September 2019 das „Design“ der Projektarbeit durch die Erprobung von gemeinsam bestimmten Elementen – Methoden und Strukturen in der Projektarbeit – adaptiert. Praktisch wurde die Projektarbeit umgesetzt durch die Lernbegleiter*innen der Universitätsschule. Diese Umsetzung wurde kontinuierlich begleitet durch gemeinsame Reflexionen mit Wissenschaftler*innen. In diesem gemeinsamen Nachdenken über die Projektarbeit war es die Rolle der Wissenschaft, auf Theorien und Konzepte zu rekurrieren und diese mit den Erfahrungen und Erlebnissen der Lernbegleiter*innen in den gemeinsamen Diskussionen zu kontextualisieren. In der Reflexion wurde vor allem versucht, die Faktoren zu identifizieren, die die Herausforderung Projektarbeit minimieren, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf der Seite der Lernbegleiter*innen. Auf diesem Wege entstand ein Redesign – die bisherige Arbeit in und mit Projekten wurde adaptiert und erneut vollzogen. Die abgeleiteten Veränderungen in der Projektarbeit hatten teilweise weitreichende Konsequenzen und reichten in andere konzeptionelle Dimensionen wie die Dokumentation des Lernprozesses (Lernpfade), die Tagesstruktur oder auch die fächerverbindende Arbeit hinein. Daran wird deutlich, dass dieser Entwicklungsprozess durch die Schulleitung über schulorganisatorische Maßnahmen flankiert wurde und wird. Die Schüler*innen waren in diesen Entwicklungsprozess in der Form eingebunden, dass sie um ihr Feedback zu ihrem Lernprozess gebeten wurden. Auch die Eltern sind über das besondere Format der Elternakademie in diesen Entwicklungsprozess aktiv eingebunden.

Ohne an dieser Stelle Analyseergebnissen über den Schulentwicklungsprozess der Universitätsschule vorzugreifen, kann an der Etablierung der Projektarbeit als Kern der Lernbegleitung – mit Rolff (2013) als Unterrichtsentwicklung zu bestimmen – nachvollzogen werden, welche Konsequenzen diese für die Professionalisierung von Lehrer*innen und für die Organisation von Schule hat und noch haben wird. In diesem Sinne wird das Ergebnis dieses bereits vollzogenen und sich weiter vollziehenden Prozesses die Entwicklung eines optimal übertragbaren Designs (angelehnt an Gess et al., 2014) für die Etablierung von Projektarbeit als Kern von Lehr-Lernsettings sein. Zugleich werden anhand dieses Entwicklungsprozesses theoretische Impulse zur Schulentwicklung erwachsen.

Literatur und Internetquellen

- Bönsch, M. (2009). Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeit von Differenzierungsformen. *Pädagogik*, 61 (9), 36–40.
- Brüschweiler, B., & Reutlinger, C. (2014). Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisited. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 175–188). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_10
- Buscher, U., Hölscher, M., & Langner, A. (in Begutachtung). *Konzeption einer am Lernprozess der Schüler:innen ausgerichteten Stundenplanung*.
- Donker, A.S., Boer, H., Kostons, D., van Ewijk, C.C.D., & van der Werf, M.P.C. (2014). Effectiveness of Learning Strategy Instruction on Academic Performance: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode: „Der Weg zum bildenden Tun“*. Basel: Beltz.
- Galperin, P.J. (1992). The Problem of Activity in Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 37–59. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300437>
- Gess, C., Rueß, J., & Deicke, W. (2014). Design-based Research zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (1), 10–16.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91320-9>
- Langner, A. (im Druck, voraussichtl. 2022). Digitalisierung kann individuelle Entwicklungswege in Schule unterstützen. In S. Lin-Klitzing, D. Fuccia & T. Gaube. *Schule nach Corona: Was soll bleiben?* (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langner, A., & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- Leontjew, A.N. (1979). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Nennige, P.S., Spevacek, G., & Marold, W. (1996). Die Bedeutung motivationaler Einflussfaktor für selbstgesteuertes Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3), 250–266.
- Otto, B., Perels, F., & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 33–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_3
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47–57). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_8
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Vygotskij, L.S. (1987). Das Problem der Altersstufen. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Werke, Band 2*. Hrsg. v. J. Lompscher (S. 53–90). Berlin: Pahl-Rugenstein.

Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A., Heß, M., & Wiechmann, K. (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 187–204. https://doi.org/10.11576/we_os-4948

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung

Forschungs- und Entwicklungsplan in Zeiten der Corona-Pandemie 2.0

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

Universität Bielefeld,

Universitätsstraße 23,

33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit dieses Jahres ist ebenso wie die im vorangegangenen Jahr durch die Corona-Pandemie geprägt; dennoch soll der Schwerpunkt dieses Forschungs- und Entwicklungsplans nicht allein darauf liegen. Es wird stattdessen ein Überblick über abgeschlossene, laufende und beantragte Forschungs- und Entwicklungsprojekte gegeben, und die Kooperationen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg werden beschrieben. Die relevanten übergeordneten Themen und die daraus resultierenden Arbeitsschwerpunkte fließen ein in den Ausblick auf das Jahr 2022.

Schlagwörter: Forschung und Entwicklung, Oberstufe, Corona-Pandemie, Praxisforschung



English Information

Title: Challenges and Perspectives for Research and Development. Research and Development Plan in Times of Corona Pandemic 2.0

Abstract: This year's research and development work, like that of the previous year, has been shaped by the Corona pandemic, yet the focus of this research and development plan is not intended to zoom in on this issue alone. Instead, an overview of completed, ongoing and proposed research and development projects is given and the cooperations of the scientific institution Oberstufen-Kolleg are described. The relevant overarching themes and the resulting focal points of work are included in the outlook for the year 2022.

Keywords: research and development, upper school, Corona pandemic, practitioner research

1 Und täglich grüßt das Murmeltier? Forschung und Entwicklung im zweiten Corona-Jahr

Der Untertitel des Forschungs- und Entwicklungsplans deutet bereits an, dass in diesem Beitrag einiges aus dem Bericht des letzten Jahres wiederholt werden könnte. Anders als zu jenem Zeitpunkt gehofft, waren auch im Jahr 2021 die Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie ebenfalls die Schulentwicklungsarbeit maßgeblich durch die Corona-Pandemie geprägt. Dies allerdings mit mehr „Routine“ als im Jahr davor: Digitale Tools, wie das Videokonferenztool Zoom, die Lernplattform Logineo oder die digitale Pinnwand Padlet sind inzwischen zum Alltag in der Arbeit der Forschungs- und Entwicklungsgruppen, bei Sitzungen oder Fortbildungen geworden. Dies wird auch in Zukunft unserer Arbeit als sinnvolle Ergänzung dienen. Umso erfreulicher war es, dass zumindest phasenweise Vieles wieder in Präsenz stattfinden konnte, und dies nicht nur, weil Erhebungen einen besseren Rücklauf haben, Absprachen auch mal im Vorbeigehen getroffen werden können und Sitzungen kommunikativer in Präsenz sind. Die Interviewäußerung einer Kollegiat*in, die dem Beitrag von Fiedler-Ebke, Matthias, Gold und Voß in diesem *Jahrbuch* (S. 55–75) als Überschrift dient, „...dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ ließe sich vermutlich ähnlich auch bei einer Befragung der Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung finden.

Der Schwerpunkt des Forschungs- und Entwicklungsplans soll dennoch nicht nur auf dem Umgang mit der Corona-Pandemie liegen, sondern er soll die aktuelle und die kommende Forschungs- und Entwicklungsarbeit vorstellen, die Kooperationen sichtbar machen und die Perspektive auf das Jahr 2022 skizzieren.

2 Aktuelle und kommende Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Im letzten *Jahrbuch* haben wir geschrieben, dass es keine grundlegenden Änderungen im Forschungs- und Entwicklungsmodell gegeben hat, da die in den letzten Jahren vorgenommenen Weiterentwicklungen erst mit ausreichend Zeit umgesetzt und erprobt werden sollen. Dies ist auch in diesem Jahr der Fall; allerdings werden die Auswirkungen der Veränderungen noch stärker sichtbar als 2020. So war neben der Einführung neuer Formate (Heinrich & Klewin, 2021) ein wichtiger Aspekt der Weiterentwicklung die zeitliche Flexibilisierung der Projekte. War es bisher die Regel, alle zwei Jahre ein neues Projekt oder die Fortsetzung eines bestehenden Projektes zu beantragen, so sieht das neue Forschungs- und Entwicklungsmodell (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017) vor, dass in jedem Jahr Anträge gestellt werden können und die Laufzeit

nicht auf zwei Jahre festgelegt ist, sondern zwischen einem und drei Jahren je nach Anforderungen der Projekte variieren kann. Zudem gibt es für das Schreiben von Anträgen eine eigene Phase, und es wurde die Möglichkeit der Anforchung eingeführt. Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass die zeitliche Flexibilisierung inzwischen umgesetzt wurde. Durch die unterschiedlichen Laufzeiten und die ebenfalls unterschiedliche Inanspruchnahme der Verlängerung von Projekten aufgrund der Corona-bedingten Einschränkungen hat sich sogar eine größere Flexibilisierung ergeben als ursprünglich beabsichtigt, auch wenn diese zugleich wiederum durch den Primat der Unterrichtsversorgung immer wieder beschränkt wird, da in der Folge nicht alle Lehrerforscher*innen mit ihrem Deputat so eingesetzt werden können, wie es von der Sache her wünschenswert wäre. Auch das neue inhaltliche Format der Materialwerkstatt, das die diskursive und theoretisch gestützte Entwicklung, Diskussion und Publikation von Unterrichtsmaterialien zum Ziel hat (vgl. Schweitzer, Heinrich, & Streblow, 2019), findet sich in den Projekten des aktuellen bzw. zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsplans, ebenso wie auch die o.g. Anforchung, so dass nicht nur die zeitliche Flexibilisierung, sondern auch die Erweiterung der Formate sichtbar wird.

Schuljahr 2020/21		Schuljahr 2021/22		Schuljahr 2022/23	
erstes Halbjahr	zweites Halbjahr	erstes Halbjahr	zweites Halbjahr	erstes Halbjahr	zweites Halbjahr
Abschlussklausur Brückenkurs Mathematik					
Move_it					
Leitbild					
Unterrichtshospitation					
IGO					
		BiBi Mint			
		VAmOS			
Dokumentation der fächerübergreifenden Kurse in den Profilen und der vierten Säule					
Antragsphase		Grenzgänge Transfer			
IntegrO		Antragsphase	Wortgewand(t)		
		Antragsphase	Bildungsgang		
		Antragsphase	Materialwerkstatt Aufforstung		
		Anforchung Lehrer*innenbildung		Lehrer*innenfortbildung	
		Anforchung Netzwerk	übergeordneter FEP zu Corona Folgen		

Abbildung 1: Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans 2020/21 bis 2022/23

Im letzten Schuljahr 2020/21 haben zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekte ihre Arbeit abgeschlossen:

- „Neukonzeption der Abschlussklausur Brückenkurs Mathematik unter besonderer Berücksichtigung einer sprachsensiblen Formulierung und der Messung der Lernfortschritte aus der Perspektive der Hauptphase“ (Bü-Mat)
- „Move it – Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Mobilitätssoziologische und pädagogische Sozialraumanalysen zum Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständigkeit und Lernraumerschließung“

Im laufenden Schuljahr 2021/22 werden weitere vier Projekte zum Abschluss kommen:

- „Leitbild“
- „Kollegiale Unterrichtshospitation“
- „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ (IGO)
- „Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“ (BiBi Mint)

Das Projekt „Integration neuzugewandeter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ (InteGrO) hat zwar bereits einen Abschlussbericht vorgelegt, will seine Arbeit aber mit etwas veränderten Akzentsetzungen fortsetzen. Das Projekt hat die Antragsphase dafür genutzt, diese neuen Akzente auszuarbeiten und sich in dem Zuge auch den neuen Namen „Wortgewand(t)“ gegeben, da die sprachliche Förderung im Kontext des Umgangs mit Diversität im Zentrum stehen soll. Die Beratung und Beschlussfassung zum Projekt werden im Januar 2022 stattfinden.

Neue Akzente, besser: neue Schwerpunkte setzt sich auch das Projekt „Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg“ (VAmOS). Als fortlaufendes Projekt mit Monitoringfunktion ist keine wiederholte Beantragung notwendig, doch werden neben den Basisbefragungen auch zusätzliche (Schulentwicklungs-)Fragestellungen bearbeitet, die ebenfalls in einem schriftlichen Bericht vorgestellt und in den Gremien der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg beraten werden. Für die nächsten Jahre sind allerdings keine neuen inhaltlichen Zusatzbefragungen vorgesehen, sondern die Überarbeitung der bestehenden Instrumente, um die inzwischen recht umfangreiche Basisbefragung wieder etwas zu verkürzen und so u.a. die Motivation zur Teilnahme zu fördern.

Die Ergebnisse – nicht nur – abgeschlossener Projekte sind in den jedes Jahr in den Forschungs- und Entwicklungsplänen dokumentierten Publikationen (s.u.) nachzulesen. Einen jeweils projektbezogenen Überblick geben die Informationen auf der Homepage der Wissenschaftlichen Einrichtung. Auf einige Veröffentlichungen soll an dieser Stelle trotzdem hingewiesen werden. Aus dem Projekt „Move it“ sind zwei Beiträge in diesem *Jahrbuch* nachzulesen, die sich mit dem Lockdown befassen (Fiedler-Ebke, Matthias, Gold & Voß, S. 55–75, und Gold, Voß, Fiedler-Ebke & Matthias, S. 76–83), und das Projekt VAmOS hat, wie bereits im letzten *Jahrbuch* angekündigt, die Perspektive der Kollegiat*innen auf den ersten Lockdown erhoben und ebenfalls im aktuellen *Jahrbuch* veröffentlicht (Stiller, Lojewski & Kuhnen, S. 7–43). Darüber hinaus ist aus dem Projekt eine umfangreiche Publikation zum Thema Selbstständigkeit, einem zentralen Thema des Oberstufen-Kollegs, hervorgegangen (Hahn et al., 2021).

Neu begonnen hat das Projekt „Grenzgänge Transfer“. Die Ergebnisse der langjährigen Forschung des Projektes „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (Herrlich, Palowski-Göpfert, Schöbel & Walbe, 2021) sollen nun als Basis für Lehrer*innenfortbildungen dienen. Neu beginnen will auch ein weiteres Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem es um die Perspektive der Kollegiat*innen auf ihren Bildungsgang geht. Ebenso wie das anvisierte Projekt „Wortgewand(t)“ wird auch dieser Projektantrag im Januar 2022 vom Wissenschaftlichen Beirat des Oberstufen-Kollegs beraten. Und noch ein dritter Projektantrag soll im Januar beraten werden. Dabei handelt es sich allerdings um kein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, sondern um eine längerfristige Materialwerkstatt. Bislang war das Format Materialwerkstatt auf ein halbes bis ein Jahr angelegt; im Fall der Materialwerkstatt „Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘“ (AProBOS BNE) soll die Laufzeit drei Jahre betragen. Die konkrete Aufforstungsarbeit, die Kollegiat*innen leisten, soll durch die Entwicklung und Erprobung von Materialien begleitet werden, die auch die begleitende Forschung durch die Kollegiat*innen zum Inhalt haben.

Ebenfalls um Materialien geht es bei der Dokumentation von fächerübergreifenden Kursen aus den Profilen der Hauptphase am Oberstufen-Kolleg und aus fächerübergrei-

fenden Grundkursen, die außerhalb der Profile stattfinden. Fächerübergreifender Unterricht ist seit langem ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Arbeit am Oberstufen-Kolleg (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014). Diese Dokumentation wurde 2020 begonnen und soll, beginnend mit zwei einführenden Beiträgen, fortlaufend weitergeführt werden. Die Materialien erscheinen in einem Themenheft der Zeitschrift *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/index>).

Als jüngstes genehmigtes, aber noch nicht gestartetes Projekt ist die Anforschung zum Bereich Lehrer*innenfortbildung zu nennen. Hier verbindet sich Rückschau mit zukünftiger Perspektive. Die Aufforderung, das Oberstufen-Kolleg und damit auch die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg möge sich stärker mit Lehrer*innenfortbildung auseinandersetzen, erfolgte bereits im Peer-Bericht 2011 (Oelkers et al., 2012), in dem die Einrichtung eines Departments für Weiterbildung empfohlen wurde. In der Folge haben sich einige Projekte – wie aktuell das Projekt „Grenzgänge Transfer“ – mit der Nutzung von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen für die Lehrer*innenfortbildung beschäftigt, die Lehrer*innenfortbildung selbst erforscht (Große-Klußmann & Lau, 2012) oder in Kooperation mit BMBF-Projekten neue Formate entwickelt (Arndt et al., 2021); eine systematische Implementierung auf der Ebene der Organisation hat jedoch nicht stattgefunden. Hier wird über die Anforschung hinaus ein inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit in der Wissenschaftlichen Einrichtung liegen.

Anforschung wird ebenfalls in einem Teilprojekt des Projektes „Inklusion in der Oberstufe“ stattfinden. Die Kooperation von Schulen und anderen Institutionen zur Frage der Unterstützung psychisch erkrankter Schüler*innen musste im Jahr 2020 weitgehend ruhen, da das Konzept Besuche vor Ort vorsah, die so nicht durchgeführt werden konnten. In diesem Jahr konnte die Kooperation wieder aufgenommen werden und soll – deshalb die Anforschung – mit z.T. neuem Konzept fortgesetzt werden. Erwartbar ist, dass sich durch die Corona-Pandemie psychische Probleme bei Schüler*innen verschärfen und weiter verbreiten (BIB, 2021), so dass sich die Relevanz der Auseinandersetzung nochmals erhöht. Nicht nur dieser Aspekt der Folgen der Corona-Pandemie wird ein wichtiger Teil der Forschungs- und Entwicklungsarbeit sein. Da anzunehmen ist, dass die Corona-Folgen in einigen Forschungs- und Entwicklungsgruppen ein Thema sein werden, haben wir überlegt, ein Projekt einzurichten, in dem die Ergebnisse gebündelt und auch eigene Forschungen durchgeführt werden. Damit hätten wir dann doch mit diesem „übergeordneten“ oder Meta-Projekt ein neues Format der Forschungs- und Entwicklungsarbeit geschaffen.

Nicht nur das ggf. neue Format eines Meta-Projektes ist ausschlaggebend für einen übergeordneten Schwerpunkt der Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung, die Reflexion, konzeptionelle Analyse und Dokumentation der verschiedenen Formen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. So stellt sich die Frage, ob sich die Formate noch unter der Überschrift „Praxisforschung“ fassen lassen. Zu klären ist auch, in welchem Verhältnis Entwicklung und Forschung in den jeweiligen Projekten stehen sollten und welcher Forschungsbegriff (bspw. in Abgrenzung zu Evaluationsforschung und Wirksamkeitsforschung oder auf einer Metaebene auch im Verhältnis zu Wissensverwendungsforschung, Innovationsforschung, Transferforschung etc.) in diesem Kontext angemessen ist (vgl. Heinrich, 2012). Diese Fragen werden wir nicht nur allein zu klären versuchen, sondern auch in Kooperation mit anderen praxisnah Forschenden. Erste Schritte dazu waren ein Vortrag mit dem Titel „Multiparadigmatische Praxisforschung? Zum Spannungsverhältnis von Forschung und (Schul-)Entwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld“ (Heinrich & Klewin, 2021) auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 2. Juli 2021. Die Gestaltung der Konferenz erlaubte es, mit Vertreter*innen ebenfalls praxisnaher Forschungszugänge, wie *design-based research* oder *lesson studies*, in einen intensiven Austausch zu kommen. Darüber hinaus bot das gemeinsame Symposium „Reflection in and/or on Action? Schulische Praxisforschung als

Reflexionsgeschehen“ u.a. mit Vertreter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule auf der 29. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik am 24. September 2021 ebenfalls die Möglichkeit der Diskussion des Praxisforschungsansatzes. Die weitere Auseinandersetzung findet auch mit den Mitgliedern des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen statt, dessen Aktivitäten im Folgenden skizziert werden sollen.

3 Kooperationen im Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen, in der Region und auf universitärer Ebene

3.1 Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen

Kooperationen, Austausch und andere Formen der Zusammenarbeit haben in diesem Jahr wieder stärker stattgefunden als im Jahr 2020, allerdings vorwiegend in digitaler Form. Dies traf auch für das jährliche Austauschtreffen des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen am 22. April 2021 zu. Statt einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem inhaltlichen Thema ging es darum, neue Mitglieder zu begrüßen, sich gegenseitig über neue Entwicklungen an den Schulen und begleitenden Institutionen zu informieren und die zukünftige Arbeitsweise abzusprechen. Im nächsten Jahr wird das Treffen angeschlossen sein an die Abschlusstagung des internationalen Projekts „Lab-SchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education“, dessen Projektleitung an der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule angesiedelt ist.

Von Mitgliedern des Verbundes sind auch in diesem Jahr gemeinsame Anträge an das BMBF gestellt worden bzw. befinden sich noch in der Erstellung. Sollten die anvisierten Projekte genehmigt werden, werden wir sehr gern im nächsten *Jahrbuch* darüber berichten.

Die oben angesprochene Auseinandersetzung über Praxisforschung bzw. andere Formen der praxisnahen Forschung wird auf einem Forschungsforum mit Mitgliedern des Verbundes fortgesetzt. Unter dem Titel „Universitäts- und Versuchsschulen als Orte der Forschung: Einblicke und Perspektiven“ werden auf dem Kongress der DGfE im März in Bremen die verschiedenen Forschungszugänge vorgestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin diskutiert. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob ein gemeinsames spezifisches Verständnis erarbeitet werden kann bzw. soll.

Ein Glückwunsch geht an dieser Stelle nach Leipzig: Die Leipziger Modellschule (LEMO; <https://www.leipzigermodellschule.de/>) ist am 3. September 2021 eröffnet worden. So weit fortgeschritten in der Umsetzung ist die Universitätsschule Potsdam (<https://www.uni-potsdam.de/de/innovative-hochschule/bildungscampus/universitaetsschule>) zwar noch nicht, hat aber mit dem *Rahmenkonzept der Universitätsschule Potsdam* (Konzeptteam Universitätsschule Potsdam, 2021) äußerst spannende Perspektiven vorgestellt.

3.2 Kooperationen in der Region

Eine regionale Kooperation wurde bereits bei den Forschungs- und Entwicklungsprojekten angesprochen: das Netzwerk zur institutionellen Kooperation zur Unterstützung psychisch erkrankter Schüler*innen. Nach der erzwungenen Pause im Jahr 2020 ist die Arbeit wieder aufgenommen worden und wird auch im nächsten Jahr fortgesetzt. Ein zweites Netzwerk, das sich mit dem Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe befasst, hat zwar die gemeinsame Workshoparbeit weitgehend abgeschlossen; allerdings werden die entstanden Materialien im Rahmen des beantragten Projekts „Wortgewand(t)“ so aufbereitet, dass sie auch über das Netzwerk hinaus anderen Lehrkräften zugänglich sind.

Kein Netzwerk, aber dennoch eine regionale Kooperation ist das immer noch bestehende Projekt BidiKuS2 („Bielefelder digitaler Kurzfragebogen für die Sekundarstufe II“), in dem in zwei Schulen im Raum Bielefeld von der Wissenschaftlichen Einrichtung

Oberstufen-Kolleg Erhebungen z.B. zum Schulklima und zu Beratungsangeboten durchgeführt sowie die Ergebnisse den Schulen rückgemeldet und diskutiert werden. Auch diese Kooperation wird im nächsten Jahr weitergeführt werden.

Eine längere Kooperation besteht mit der Stadt Unna. Vom Projekt VAmOS werden Schulen der Stadt zu Studien- und Berufsorientierungsmaßnahmen befragt und die Ergebnisse sowohl an die Beteiligten rückgemeldet als auch als Vergleichsdaten für die OS-interne VAmOS-Befragung genutzt.

3.3 Kooperation auf der universitären Ebene

Kooperationen im Rahmen von BMBF-Projekten oder Initiativen der Universität Bielefeld bestehen natürlich im Rahmen der Lehrer*innenbildung, wie die mit „Biprofessional“, dem Bielefelder Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung, bei dem es in den entsprechenden Teilprojekten insbesondere um die Lehrer*innenfortbildung geht (Teilmaßnahmen 4a und b)¹.

Weitere Kooperationen bestehen beim Thema Digitalisierung/Digitalität (Stalder, 2019), einem nicht nur durch den Distanzunterricht in den Blick geratenen Thema, das Leser*innen vielleicht bei der Forschungs- und Entwicklungsarbeit vermisst haben. Auf einer eher strukturellen Ebene erfolgt die Mitarbeit im Gesamtprojekt ComeIn („Communities of Practice NRW für eine innovative Lehrerbildung“; <https://www.uni-due.de/comein/>). Die inhaltliche Mitarbeit geschieht in einer der acht Communities von ComeIn, der „Community of Practice Medienorientierte Schulentwicklung“.

Inhaltliche Anregungen auch für fachdidaktische Fragen bieten die Bi*digital Impulse (<https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/digitalisierung/bidigital/>). Der Wissenschaftliche Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung hat für Bi*digital die Gesamtkoordination und stellt die Verbindung zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit her. Nicht nur Anregungen, sondern konkrete Unterrichtsmaterialien werden in der Community of Practice „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ des universitätsweiten Projekts BiLinked („Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate“) erarbeitet. Hier besteht eine Kooperation mit dem Oberstufen-Kolleg, so dass auf dieser praktischen Ebene in den nächsten knapp drei Jahren phasenübergreifend Unterrichtsentwicklung stattfinden kann.

Anregungen aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit hat es für ein BMBF-Projekt gegeben. Die Idee der digital gestützten Lernhilfen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt BiBi Mint (s.o.) wird im BMBF-Projekt DiLernProfis („Digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept für adaptiven Unterricht“; <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3551.php>) aufgegriffen und zum Forschungsgegenstand gemacht; die Ergebnisse fließen ein in Lehrer*innenfortbildungen, die ihrerseits ebenfalls untersucht werden. Die Lehrenden des Oberstufen-Kollegs sind an einer Community of Research beteiligt, also vergleichbar der bereits bestehenden Kooperation im BMBF-Projekt zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen (vgl. Bender, Kolleck, Lambrecht & Heinrich, 2019).

¹ Vgl. [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-1-formate-kritischer-p/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-1-formate-kritischer-p/); Zugriff am 22.12.2021.

4 Ausblick auf das Jahr 2022

Für den Ausblick auf das Jahr 2022 sollen die bereits angesprochenen Perspektiven hier nochmals gebündelt und weiter ausgeführt werden. Aus dem Spektrum der in Forschungs- und Entwicklungsprojekten bearbeiteten Themen sollen zwei herausgegriffen werden, die in besonderer Weise für Herausforderung und Perspektiven stehen. Dies ist zum einen der Umgang mit Diversität, der in verschiedenen Projekten relevant ist, sei es, dass Materialien für den Unterricht mit neu zugewanderten Kollegiat*innen entwickelt werden, Empowerment von Kollegiat*innen unterstützt wird oder Diversitätsmerkmale von den Kollegiat*innen selbst in der Betrachtung ihres Bildungsgangs reflektiert werden. Deutlich wird, dass diese Auseinandersetzung nicht nur eine langjährige Tradition am Oberstufen-Kolleg und in der Wissenschaftlichen Einrichtung hat (Heinrich & Klewin, 2018; Boller, Rosowski & Stroot, 2007), sondern dass sie auch in Zukunft ein wichtiger Bereich bleiben wird, für den aus dem Oberstufen-Kolleg Anregungen für andere Schulen gegeben werden.

Der zweite Themenbereich, der aktuell (noch) nicht in einem eigenständigen Projekt vertreten ist, aber in vielen Projekten als querliegendes Thema virulent wird, ist die Frage der Corona-Folgen. Hier soll der Fokus nicht auf Leistung (vgl. hierzu z.B. Böttger & Zierer, 2021), liegen, sondern die psychosozialen Folgen und die schulischen Möglichkeiten der Bearbeitung (vgl. bspw. Bremm, 2021) sollen stärker in den Blick genommen werden.

Der Themenbereich Digitalisierung/Digitalität ist ebenfalls nicht mit einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt vertreten; dennoch wird er ein relevanter Bereich für unsere weitere Arbeit sein, und insbesondere über das Projekt BiLinked wird auch die konkrete Unterrichtsentwicklung in den Blick kommen.

Als eine Daueraufgabe der Wissenschaftlichen Einrichtung sind die Dissemination und der Transfer von Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu sehen. Mit den Materialwerkstätten ist ein unterrichtsnahes Format geschaffen worden, das nicht nur für den Unterricht am Oberstufen-Kolleg wirksam werden kann, sondern über die Veröffentlichung der Materialien auch für Regelschulen konkrete Anregungen bietet. Die Initiierung und Begleitung von Schulnetzwerken geht in dieselbe Richtung, so dass diese auch in Zukunft unterstützt werden sollen. Als drittes wesentliches Element im Kontext von Transfer ist die Lehrer*innenfortbildung zu nennen. Hier gibt es nicht nur Projekte, die konkrete Fortbildungen anbieten, sondern mit dem Anforstungsprojekt zur Lehrer*innenfortbildung auch die Auseinandersetzung mit der strukturellen Ebene. Dieses Thema werden wir aber nicht nur mit den genannten Projekten weiterverfolgen; auch das *Jahrbuch 2022* wird dies als Themenschwerpunkt aufgreifen.

Weiterverfolgen werden wir natürlich auch die (Selbst-)Reflexion des Forschungs- und Entwicklungsmodells; dabei spielt gerade die Kooperation im Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen eine besondere Rolle. Eine solche Form der Selbstreflexion erscheint auch besonders geboten angesichts der Tatsache, dass wir gesellschaftlich allerorten, und damit natürlich auch insbesondere in der schulischen Praxis sowie der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit, bemerken, wie sich subkutan im zweiten Corona-Jahr zahlreiche Veränderungen der Zusammenarbeit und vermittelt darüber auch neue „Interaktionstraditionen“ eingeschlichen haben, ohne dass wir diese bereits voll erfassen würden. Als nicht nur – im Aristotelischen Sinne – „politische“, d.h. soziale Wesen, sondern insbesondere auch als historische Wesen sind wir dazu aufgefordert, diese oftmals „ungewollten Entwicklungen“ in unser Kalkül für „Forschung und Entwicklung“ mit einzurechnen. Denn auch hier gilt es – wie im Editorial des vorliegenden *Jahrbuchs* bereits proklamiert –, ganz offensiv und kritisch-konstruktiv durch (Forschungs-)Perspektiven aus Problemen Herausforderungen zu machen. Allein schon durch die Fortschreibung unseres Forschungs- und Entwicklungsplans dokumentieren wir, dass wir an diesem letztlich genuin pädagogischen Programm festhalten möchten.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339/219>
- Bender, S., Kolleck, N., Lambrecht, M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2 (Praxisforschung und Transfer)*, hrsg. v. M. Heinrich & G. Klewin, 65–81. https://doi.org/10.4119/WE_OS-3187
- BIB (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung). (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie*. Wiesbaden: BIB
- Böttger, T., & Zierer, K. (2021). Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler*innen im In- und Ausland. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (DDS – Die Deutsche Schule, 18. Beiheft) (S. 39–58). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.02>
- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (Hrsg.). (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim et al.: Beltz.
- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 54–70. <https://doi.org/10.11576/pflb-3937>
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 5. Juli 2017. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Große-Klußmann, D., & Lau, R. (unter Mitarbeit von A. Kunze). (2012). *Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014). *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014*. Münster: MV Wissenschaft.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J., & Stiller, C. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4), 1–145. <https://doi.org/10.11576/pflb-409>
- Heinrich, M. (2012). Forschung und Entwicklung. In K.- P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *KLE – Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1* (S. 405–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2018). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1 (Diversität, Leistung und Inklusion)*. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/109/18
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2021). *Multiparadigmatische Praxisforschung? Zum Spannungsverhältnis von Forschung und (Schul-)Entwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*. Vortrag gehalten auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE am 02.07.2021.

- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Konzeptteam Universitätsschule Potsdam. (2021). *Rahmenkonzept der Universitätsschule Potsdam*. Potsdam: Universität. <https://doi.org/10.25932/publishup-49138>
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilseemann, C. v., Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., Spichal, D., & Terhart, E. (2012). Bericht und Empfehlungen der Kommission. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 273–304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2020

(erstellt von Susanne Redeker)

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Demmer, C., & Lübeck, A. (2020, Februar). *Rollen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit*. Workshop im Rahmen der 3. fachgruppenübergreifenden Tagung der GEW Niedersachsen „verschieden*gleich*gemeinsam“, 20.02.2020, Jeddigen.
- Hinzke, J.-H. (2020, September). *Dokumentarische Methode und Fachdidaktik*. Workshop an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, online.
- Hinzke, J.-H. (2020, Oktober). *Dokumentarische Interpretation von Interviews*. Workshop für das Centrum für Qualitative Evaluations- und Sozialforschung (CES), online.
- Hinzke, J.-H. (2020, Dezember). *Dokumentarische Methode und Typenbildung*. Workshop an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, online.
- Lübeck, A. (2020, Februar). *Rollenklärung in multiprofessionellen Teams*. Workshop im Rahmen der 34. IFO-Tagung „Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten“, 27.02.2020, Wien, Österreich.
- Thieme, N. (2020, November). *Berufsgruppenübergreifende Kooperation von Regelschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und Professionellen der Sozialen Arbeit in inklusionsorientierten Settings*. Workshop am Department Soziale Arbeit der Fachhochschule Bern, 30.11.2020, Bern, Schweiz.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Demmer, C. (2020, Februar). *Zur Konzeptionierung fallbasierter Fortbildungen*. Vortrag auf der 34. IFO-Tagung „Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten“, 27.02.2020, Wien, Österreich.
- Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Guschker, B., Hartner, C., & Mateo i Ferrer, M. (2020, Januar). *Posterpräsentation FEP IntegrO* beim Fakultätstag Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
- Haghani, A., Heinrich, M., & Breiter, A. (2020, Dezember). *Nutzer*innen oder Lehrende und Lernende? Lehrerprofessionalisierung zwischen Nutzungsverhalten und hochschuldidaktischen Ansprüchen*. Vortrag auf der 5. Hildesheimer CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung „Bildung in der digitalen Welt: Welche Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Dozierende in der Lehrkräftebildung?“, 04.12.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Januar). *Handlungskoordination von Wissenschaft und Praxis in der Digitalisierung – zur Funktion und Funktionalität der KoWiPra-Gruppe*. Impuls zur Auftaktveranstaltung des Verbundprojektes „ComeIn“, 14.01.2020, Universität Duisburg-Essen.
- Heinrich, M. (2020, Januar). *Professionssensible Schulentwicklung*. Vortrag beim Pädagogischen Kolloquium an der Versuchsschule des Landes NRW Oberstufen-Kolleg, 29.01.2020, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2020, Januar). „*Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule – Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung*“ & „*Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe*“. Vortrag, gemeinsam mit C. Demmer, A. Lübeck & R.

- Lau, auf dem Gemeinsamen Fachtag der BMBF-Projekte der Förderlinie „Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung“, einer Veranstaltung des BiSEd-FuE-Zentrums „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“, 31.01.2020, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2020, Februar). *Wie Fortbildungen gestalten, die professionsbezogene Einstellungen und professionsbezogenes Handeln (in Spannungsfeldern von Inklusion) thematisieren? Zum Fortbildungskonzept der Projekte ProFiS & ReLink*. Impulsvortrag von R. Lau, M. Heinrich, C. Demmer & A. Lübeck (gehalten von Martin Heinrich) zum Treffen des Think-Tank „Pädagogische Beziehungen gestalten“ der Deutschen Schulakademie, 04.02.2020, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2020, Februar). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Steuerungsimpuls? Governanceanalysen zu einem multiparadigmatischen Phänomen*. Festvortrag zur Verabschiedung von Jochen Wissinger, 18.02.2020, Universität Gießen.
- Heinrich, M. (2020, Februar). *Schulentwicklung durch kulturelle Bildung? Governanceanalysen zu Steuerungseffekten auf Schulkultur und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Bildung*. Vortrag, gemeinsam mit S. Bender und M. Lambrecht, zum Projektabschluss bei der Stiftung Mercator, 19.02.2020, Essen.
- Heinrich, M. (2020, Februar). *Multiprofessionelle Zusammenarbeit will gelernt sein! Zur Rollendefinition im multiprofessionellen Team in der inklusiven Schule*. Impulsvortrag im Rahmen der GEW-Tagung „verschieden*gleich*gemeinsam“, 20.02.2020, Jeddigen.
- Heinrich, M. (2020, Februar). *Funktionen einer Community of Research?* Impulsvortrag zur ersten Sitzung der Community of Research des Verbundprojekts „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PAKKT/FKZ: 01JKL1915A-B), 24.02.2020, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2020, Mai). *Bildungsgerechtigkeit in der inklusiven Schule in Zeiten einer Pandemie? Überlegungen zur Bildung des Subjekts jenseits traditioneller Konzepte von Chancengleichheit*. Impuls und Diskussion für die Studienstiftung „Vision: Gutes Lehren und Lernen“, 16.05.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Juni). *Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). Zur Handlungskoordination zwischen Forschungspragmatik der Theorie-Praxis-Relationierung und Beiträgen zu einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Schulen im Aufbruch“ des IZfB der Universität Duisburg-Essen sowie der Wissenschaftlichen Leitung der „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“ der Universität zu Köln, 23.06.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Juli). *Communities of Practice für eine Innovative Lehrerbildung – „ComeIn“*. Impulsvortrag und Projektvorstellung in der 22. Sitzung der BiSEd-Konferenz, Universität Bielefeld, 02.07.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Oktober). *Bi*DSL – Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung*. Vortrag in der Strategieguppe „Digitaler Campus/digitales Lehren und Lernen“, 08.10.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Oktober). Mitwirkung am *Expert*innengespräch mit der rheinland-pfälzischen Ministerpräsidentin Malu Dreyer zum Thema „Bildung der Zukunft“*, gemeinsam mit Prof. Dr. Olaf Köller, Dejan Mihajlovic, Verena Pausder, Dr. Stefanie Hubig (Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz) & Dr. Birgit Pikowsky in der Staatskanzlei Mainz, 21.10.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, November). *Einführungsimpuls & Moderation zur ersten Bilanz der Community of Research des Verbundprojekts „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“* (PAKKT/FKZ: 01JKL1915A-B), 16.11.2020, Universität Bielefeld.

- Heinrich, M. (2020, November). *Kommentierung aus Sicht der Schulentwicklungsfor-*
schung. Eingeladener Diskussionsbeitrag zum Abschlussbericht auf der Abschluss-
tagung des Projekts FoLiS („Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schu-
len“), TU Dortmund, 18.11.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, November). *Diskutant* zum Vortrag „*Inklusion als Aufgabe von*
Schulentwicklung – Gemeinsam und strategisch Potenziale nutzen“ von A. Preiss-
ler & F. Hösel (Forschungsgruppe „Qualifizierungs- und Kompetenzmanagement“
des Fraunhofer Instituts/IMW) im Rahmen der Tagung „Wissenschaftliche Per-
spektiven auf schulische Inklusion“, TU Dresden, 19.11.2020, online.
- Heinrich, M. (2020, Dezember). *Diskutant* zum Vortrag „*Schule inklusiv gedacht – Die*
Universitätsschule Dresden“ von M. Heß (Grundschulleiterin Universitätsschule
Dresden) im Rahmen der Tagung „Wissenschaftliche Perspektiven auf schulische
Inklusion“, TU Dresden, 03.12.2020, online.
- Heinrich, M., & Haghani, A. (2020, Oktober). *Strategien zur Digitalisierung in der Leh-*
*rer*innenbildung*. Eröffnungsvortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Bi*di-
gital Impulse: Das Netzwerk stellt sich vor“, 30.10.2020, online.
- Heinrich, M., & Haghani, A. (2020, Dezember). *Vom traditionellen Nutzerverhalten zur*
*Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung*. Vortrag im Rahmen der Veranstal-
tungsreihe „Bi*digital Impulse“, Universität Bielefeld, 03.12.2020, online.
- Heinrich, M., Haghani, A., Kleinert, S.I., Kirchhoff, T., & Kaiser, L.-M. (2020, Novem-
ber). *Vorstellung des Seminarkonzepts „Professionelles Handeln in pädagogischen*
Kontexten von Digitalisierung und Inklusion“. Vortrag im Rahmen der Veranstal-
tungsreihe „Materialwerkstatt“, Universität Bielefeld, 19.11.2020, online.
- Heinrich, M., Streblov, L., & Jacke, N. (2020, November). *Institutionalisierung der*
Lehrerbildung in NRW am Beispiel des Standorts Bielefeld: Good Practice!? Bei-
trag zum digitalen Austauschformat der Projekte der gemeinsamen „Qualitätsof-
fensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern „Lehrkräftebildung gemeinsam ge-
stalten“, Slot 1: „Lehrkräftebildung aktuell“, Session 1: „Institutionalisierung der
Lehrerbildung: Good Practice, institutionelle Grenzen, offene Potenziale“, beim
QLB-Kongress, Berlin, 04.11.2020, online.
- Hinzke, J.-H. (2020, Februar). *Forschendes Lernen als Ansatz zur Kooperation. Zu*
Fragen und Herausforderungen einer Passung zwischen wissenschaftlicher und
schulischer Praxis. Vortrag, gemeinsam mit Lena Peukert und Prof. Dr. Jochen
Wissinger, im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Kiel.
- Hinzke, J.-H. (2020, Oktober). *Reflexion beruflicher Praxis am Studienbeginn. Ein Ver-*
gleich dreier pädagogischer Studiengänge. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung
des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (CES), online.
- Klewin, G. (2020, Januar). *Die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg und*
die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Kurzvortrag am Fakultätstag der Fakultät
für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, 27.01.2020.
- Streblov, L., & Heinrich, M. (2020, November). *Zentrum Inklusionssensible Lehrer*in-*
nenbildung. Impulsvortrag auf der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Pro-
jekts Biprofessional, Universität Bielefeld, 13.11.2020, online.
- Thieme, N. (2020, Januar). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zur (Nicht-)Zustän-*
digkeit, (Ohn-)Macht und (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Ko-
operationen. Eine Einführung in das Tagungsthema. Vortrag, in der Vorbereitung
zus. mit E. Marr, bei der Tagung „Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zur
(Nicht-)Zuständigkeit, (Ohn-)Macht und (De-) Professionalisierung in multiprofes-
sionellen Kooperationen“, 17.01.2020, Kassel.

- Thieme, N. (2020, Februar). *Kritische Anmerkungen zur Bestimmung von Inklusion als Teilhabe an der Gesellschaft*. Vortrag auf dem Symposium „Das dynamische Projekt der Sozialen Arbeit“ zum 65. Geburtstag von Werner Thole, 13.02.2020, Kassel.
- Thieme, N. (September, 2020). *Inklusion als Teilhabe an der (meritokratischen Leistungs-)Gesellschaft – kritische Reflexionen*. Vortrag auf der digitalen Jahrestagung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik „Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn“, 09.09.2020, Köln.
- Valdorf, N., Schweitzer, J., & Heinrich, M. (2020, November). *Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung*. Impulsvortrag auf der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Projekts Biprofessional, Universität Bielefeld, 13.11.2020, online.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, gemeinsam mit H. Altrichter, T. Brüsemeister, X. Büeler, U. Clement, R. Langer, M. Rürup & J. Wissinger. Wiesbaden: Springer VS, 2006ff.
- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Oberstufe gestalten*, gemeinsam mit H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014ff.
- Heinrich, M., & Wernet, A.: Herausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2013ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, gemeinsam mit P. Bagoly-Simó, M. Depaepe, C. Heinze, K. Mahamud Angulo, E. Matthes & J. Van Wiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*, gemeinsam mit G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk und Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter 2014ff.

Zeitschriften

- Heinrich, M.: Mitglied der Redaktion (seit 2007) der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. München & Weinheim: Juventa 1897–2007, Münster: Waxmann: 2008ff. Begutachtete Fachzeitschrift. Von 2008 bis 2012 Geschäftsführender Redakteur der Zeitschrift (vgl. <http://www.dds-home.de/>).
- Heinrich, M., & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jb – Jahrbuch und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld* (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/index).
- Heinrich, M., & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2019): ständige Herausgeber*innen, gemeinsam mit L. Streblov (Bielefeld School of Education), von *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (vgl. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>).
- Heinrich, M. (seit Jg. 1, 2019). ständiger Herausgeber, gemeinsam mit J. Schweitzer & L. Streblov (Bielefeld School of Education), von *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* (vgl. <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/index>).

Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schütze, S., & Matthes, E. (Hrsg.). (2020). *Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenthemenhefte

Frohn, J., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2020). *Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis*. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2 (6). Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/331/175>.

Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2020). *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3. Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/275/177.

te Poel, K., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2020). *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2). Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.herausforderunglehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/270>.

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Ackeren, I. van, Buhl, H., Eickelmann, B., Heinrich, M., & Wolfswinkler, G. (2020). Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice – Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des ComeIn-Verbundvorhabens in Nordrhein-Westfalen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 321–326). Münster: Waxmann.

Graf, C., Inger, G., Jacobs, N., Köstner, M., Schumacher, C., Stiller, C., et al. (2020). Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLidO) am Oberstufen-Kolleg. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 111–122). Münster: Waxmann.

Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform. Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 547–560). Münster: Waxmann.

Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerwein, M., & Thieme, N. (2020). Zur Durchmischung schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeiten in Ganztagschulen. In P. Cloos & B. Lochner (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 261–271). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_22

Schütze, S., & Matthes, E. (2020). Migration and Bildungsmedien. Introduction to the Contributions of the Volume. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Migration und*

- Bildungsmedien. Migration and Educational Media* (S. 26–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, S., & Matthes, E. (2020). Migration und Bildungsmedien. Einführung in die Beiträge dieses Bandes. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media* (S. 18–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thieme, N. (2020). Wie geht es weiter mit Dienstleistungsorientierung ... in der (inkluisiven) Ganztagschule? In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Wie geht's weiter mit ... Dienstleistungsorientierung ... in der Sozialen Arbeit?* (S. 58–64). Lahnstein: neue praxis.
- Thieme, N. (2020). Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.41>
- Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung
- Auner, N., Schüssler, R., & Palowski-Göpfert, M. (2020). „Bei uns läuft's ja doch gar nicht so schlecht“ – Internationale Exkursionsreisen als Reflexionsanlässe. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 345–356. <https://doi.org/10.4119/hlz-2503>
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalki, M., & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Ameling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Heft 2–3) (S. 349–376). Berlin: DEU Berlin.
- Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 6–15. <https://doi.org/10.4119/pflb-3949>
- Besa, K.-S., Hinzke, J.-H., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Einleitung: Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer*innenbildung und -beruf. Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 1–5. <https://doi.org/10.4119/pflb-3949>
- Chiapparini, E., & Thieme, N. (2020). Tagesschulen in der Schweiz. Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 25 (19), 157–173.
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J. (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Heinrich, M. (2020). Von Beruf Lehrerforscherin? Beispiel: Das Lehrerforschermodell an der Universität Bielefeld. *Weiterbildung*, (2), 18–20.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Forschungs- und Entwicklungsplan ex post. Vernetzung, Forschung und Entwicklung im Pandemiejahr 2020. *WE_OS-Jb – Jahrbuch*

- der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen Kolleg*, 3, 185–219. <https://doi.org/10.4119/weos-4027>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen Kolleg*, 3, 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3462
- Heinrich, M., Klewin, G., & Streblov, L. (2020). Impulse zum Zusammenspiel von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung. Editorial zum zweiten Jahrgang des Journals PraxisForschungLehrer*innenBildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), V–XIV. <https://doi.org/10.4119/pflb-4044>
- Heinrich, M., Langner, A., Schütte, M., & Werning, R. (2020). Kontext- und professionssensible Schulentwicklung von Schulen in herausfordernder Lage. *SchulVerwaltung – Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, SchVw spezial*, 22 (4), 167–170.
- Heinrich, M., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2020). Anspruch und Wirklichkeit evidenzorientierter Materialentwicklung und eines interdisziplinären Austauschs von Lehrmaterialien. Editorial zum zweiten Jahrgang der Zeitschrift Die Materialwerkstatt. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), V–XIV. <https://doi.org/10.4119/dimawe-4042>
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *heiEDUCATION Journal*, 6, 45–68. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223>
- Hinzke, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 16–29. <https://doi.org/10.4119/pflb-3951>
- Hinzke, J.-H. (2020). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00264-5>
- Hinzke, J.-H. (2020). Nicht-dramatische Krisen als Ausgangspunkt für Neues. Als Lehrperson mit Krisen von Schülerinnen und Schülern produktiv umgehen. *Pädagogik*, 72 (7–8), 36–39.
- Hinzke, J.-H. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 91–107. <https://doi.org/10.4119/hlz-2505>
- Hinzke, J.-H. (2020). Replik auf den Beitrag „Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie“ von Johannes Twardella. *Forum Qualitative Forschung*, 21 (2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3468>
- Hinzke, J.-H., Gesang, J., & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>

- Kremer, M., Klewin, G., & Heinrich, M. (2020). Wissenschaft im eigenen Haus. *Pädagogik*, 72 (10), 24–26.
- Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik*, 1 (59), 7–28. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-7>
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 1–13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>

Rezensionen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Schütze, S. (2020). Porges, Karl: Evolutionsbiologie im Biologieunterricht der SBZ/DDR. Göttingen 2018. *H-Soz-Kult*, 14.12.2020. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.hsozkult.de/searching/id/reb-27619>.

Sonstige Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: Johanna Antony, Michael Becker-Mrotzek, Azalea Chapman, Martina Diedrich, Joanna Eger, Birgit Eickelmann, Felix Hanschmann, Klaus Hebborn, Martin Heinrich, Gülay Iscan-Pilic, Burkhard Jungkamp (Moderation), Dominik Leiss, Kai Maaz (Vorsitz), Ines Mühlens-Hackbarth, Miriam Pech, Christine Scheinkönig, Matthias Siebert, Ute Teichert, Lucia Wagner, Stephan Wassmuth, Birgit Werner, Anna Aleksandra Wojciechowicz, Michael Wrase. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Hinzke, J.-H. (2020, August). Arbeitstagung 1 des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) „Entwicklung einer Rahmenkonzeption Dokumentarischer Schulforschung“, online.
- Hinzke, J.-H. (2020, August). Arbeitstagung 2 des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) „Beforschung von Schulentwicklung und Schulkultur“, online.
- Hinzke, J.-H. (2020, November). Arbeitstagung 3 des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) „Beforschung von Unterricht“, online.
- Thieme, N. (2020, Januar). Tagung „Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zur (De-)Professionalisierung, (Ohn-)Macht und (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen“. Veranstaltungsorganisation, gemeinsam mit B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter & M. Wittfeld, 17.–18.01.2020, Gießhaus der Universität Kassel.

Pandemiebedingt abgesagte/verschobene Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Demmer, C., & Lübeck, A. (2020). *Paraprofessionals as a Challenge to Established Professional Self-Conceptions. Perspectives from Germany*. Vortrag auf der European Conference on Educational Research (ECER) „Educational Research (Re)connecting Communities“, Glasgow (Schottland), pandemiebedingt abgesagt.
- Demmer, C., Lübeck, A., Webler, W.-D., & Giangreco, M.F. (2020). *The Intersection between Inclusive Education and Paraprofessional Deployment: International Perspectives*. Symposium auf der European Conference on Educational Research

- (ECER) „Educational Research (Re)connecting Communities“, Glasgow (Schottland), pandemiebedingt abgesagt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). *Der Wissenschafts-Praxis-Bezug im Bielefelder LehrerforschermodeLL im Vergleich zu Spielarten der Wissenschafts-Praxis-Partnerschaften in amerikanischen Ansätzen des design-based school development*. Beitrag beim Symposium „Optimierung des Wissenschafts-Praxis-Bezugs durch ‚Universitätsschulen‘? – Analysen eines neuen bildungspolitischen Trends“ auf dem Kongress der DGfE 2020 zum Thema „, pandemiebedingt abgesagt.
- Klewin, G., & Zenke, T.C. (2020). *Die Bielefelder Versuchsschulen und das Konzept des „Lehrer-Forschers“*. Beitrag beim Symposium „Reflection in and/or on Action? Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen“ auf der Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik der DGfE, verschoben auf den 24.09.2021.
- Thieme, N. (2020, April). „*Wie profilieren wir uns, ohne uns da das Wasser abzugraben?*“ *Zum Umgang mit Konkurrenz durch sonder- und sozialpädagogische Professionelle im multiprofessionellen Setting „Inklusive Ganztagschule“*. Vortrag, gemeinsam mit E. Marr, im Rahmen des Panels „Ein- und Ausschlussprozesse Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen an Tagesschulen“ (gemeinsam organisiert mit E. Chiapparini) auf der Tagung der Deutschen, Österreichischen und Schweizer Gesellschaften für Soziale Arbeit (DGSA/OGSA/SGSA) „Europäische Gesellschaft(en) zwischen Kohäsion und Spaltung“, 24.–25.04.2020, vom Veranstalter verschoben auf 23.–24.04.2021, Landshut.
- Thieme, N. (2020, April). *Ein- und Ausschlussprozesse Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen an Tagesschulen*. Panel, gemeinsam mit E. Chiapparini, auf der Tagung der Deutschen, Österreichischen und Schweizer Gesellschaften für Soziale Arbeit (DGSA/OGSA/SGSA) „Europäische Gesellschaft(en) zwischen Kohäsion und Spaltung“, 24.–25.04.2020, vom Veranstalter verschoben auf den 23.–24.04.2021, Landshut.
- Thieme, N. (2020, Juni). *Empirie-AG der DGfE-Kommission Sozialpädagogik*. Mitglied des Organisationskomitees, gemeinsam mit K. Bock, S. Landhäußer, S. Marks & H.-G. Micheel, 26.–27.06.2020, pandemiebedingt abgesagt; nächste Empirie-AG 01.–02.07.2021 als hybrides Format.
- Thieme, N. (2020, Juni). *Bridging Professions? Constitution of Cases and Clients in Social Work and Special Needs Education*. Panel, gemeinsam mit B. Hopmann & D. Molnar, im Rahmen der SWESD Conference „Promoting Human Relationships: Bridging the Future“, 28.06.–01.07.2020, pandemiebedingt abgesagt durch uns als Panelverantwortliche, bevor die Tagung dann kurzfristig auf den 08.–11.11.2020 verschoben wurde, zunächst geplant in Präsenz, dann doch online.
- Thieme, N. (2020, Juni). *Categorizing Work: How Social Workers and Special Needs Teachers Construct Clienthood*. Vortrag, gemeinsam mit B. Hopmann & D. Molnar, beim Panel „Bridging Professions? Constitution of Cases and Clients in Social Work and Special Needs Education“ auf der SWESD Conference „Promoting Human Relationships: Bridging the Future“, 28.06.–01.07.2020, pandemiebedingt abgesagt durch uns als Panelverantwortliche, bevor die Tagung dann kurzfristig auf den 08.–11.11.2020 verschoben wurde, zunächst geplant in Präsenz, dann doch online.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2020

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Guschker, B. (2020, Februar). *Schreiben in den Fächern im Anforderungsbereich I – Lernaufgaben konzipieren, Implementation an den Schulen initiieren*. Fortbildungstag, u.a. mit Schulentwicklungsberaterin als Gastreferentin im Rahmen des FEP „IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben“ (seit September, 2019ff.), 26.02.2020, online.
- Guschker, B. (2020, Oktober). *Kreatives Schreiben in den Fächern*. Fortbildungstag mit Workshop durch eine externe Referentin im Rahmen des FEP „IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben“ (seit September, 2019ff.), 29.10.2020, online.
- Lau, R. (2020, März). *Nachteilsausgleich in der Oberstufe*. Workshop im Ottilie-Schoenewald-Weiterbildungskolleg, 12.03.2020, Bochum.
- Rath-Arnold, I. (2020, Februar). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten (Potentialförderung). Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen*. Workshop, 12.02.2020, Herford.
- Rath-Arnold, I. (2020, Februar). *Unterrichtsstörungen gehirngerecht verhindern (Potentialförderung)*. Workshop, 19.02.2020, Bochum.
- Rath-Arnold, I. (2020, Juni). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen. Module I und II*. Workshop für das ECHA-Diplom, 19.06.2020, Münster.
- Rath-Arnold, I. (2020, September). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen*. Workshop für GEW Aktiv, 21.09.2020, online.
- Rath-Arnold, I. (2020, September). *Unterrichtsstörungen vermeiden: Lernprozesse gehirngerecht gestalten. Modul II*. Workshop der BiSEd, 30.09.2020, Bielefeld.
- Rath-Arnold, I. (2020, Oktober). *Unterrichtsstörungen vermeiden: Lernprozesse gehirngerecht gestalten. Modul II*. Workshop der BiSEd, Universität Bielefeld, 07.10.2020, online.
- Rath-Arnold, I. (2020, Oktober/November). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen – selbstgesteuertes Lernen ermöglichen*. Workshop in der Lehrerakademie Dillingen (ALP), 20.10.2020 und 24.11.2020.
- Rath-Arnold, I. (2020, Dezember). *Schaffe ich die Schule oder schafft sie mich: Die Manana-Kompetenz*. Workshop der BiSEd, Universität Bielefeld, 2.12.2020, online.
- Wäcken, M. (2020, September). *Durchführung des Unterrichtsprogramms STABIEL zur Aufklärung über psychische Erkrankungen als Pretest im Grundkurs „Einführung in die Psychologie“*. In Kooperation mit dem Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI) der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Ulrich Bauer, Alexandra Frettian & Sandra Kirchhoff), Universität Bielefeld.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Guschker, B. (2020, Dezember). *Schreiben im Fachunterricht der Sek. II mit Unterrichtsbeispielen aus dem Oberstufen-Kolleg*. Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung zur Schreibdidaktik an der Universität Wien, 04.12.2020 (im Internet veröffentlicht).
- Lau, R. (2020, Januar). *Inklusionskonzept für das Oberstufen-Kolleg*. Vortrag im BiPro Forschungskolloquium „Inklusionssensible Fremdsprachendidaktiken“, 09.01.2020, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2020, Januar). *Nachteilsausgleich*. Vortrag im Seminar von Christina Thomas: „Bewertung zwischen Individualisierung und Standardisierung – Didaktik der Oberstufe“, 15.01.2020, Universität Bielefeld.
- Mateo i Ferrer, M. (2020). *Das Politische und das Pädagogische*. Seminar zusammen mit Dr. Ulrike Graff (seit WS 2020/21, geplant auch für das SoSe 2021), Universität Bielefeld.
- Mateo i Ferrer, M., Geweke, M., Guschker, B., Hartner, C., & Spode, J. (2020, Februar). *Workshop und Vorträge im Rahmen des FEPs IntegrO anlässlich der SOLIDARIS-Tagung*, Universität Bielefeld.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Cabadağ, T., & Holz, S. (2020). *Interkulturalität im Literaturunterricht*. Wien: PRAESENS.

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Graf, C., Inger, G., Jacobs, N., Köstner, M., Schumacher, C., Stiller, C., et al. (2020). Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLidO) am Oberstufen-Kolleg. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 111–122). Münster: Waxmann.
- Herzig, N.T. (2020). Stoische Paradoxien als lateinische Schullektüre. Zwischen oratio erudita und oratio popularis. In P. Kuhlmann & V. Marchetti (Hrsg.), *Cicero als Bildungsautor der Gegenwart* (Ars Didactia, Bd. 6) (S. 125–148). Heidelberg: Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.666>
- Mateo i Ferrer, M. (2020). Analyse des Projekts ZUSammenKUNFT. In S. Sauter (Red.), „Fail better!“ – Professionsethische Reflexionen zur Sozialen Frage in Bildungsprozessen. In L.-H. Seukwa & U. Wagner (Hrsg.), *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion – Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit* (S. 21–41). Berlin: Lang.
- Wäcken, M. (2020). Schülerinnen und Schüler mit psychischen Erkrankungen – eine Herausforderung für die Inklusion. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 219–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Geweke, M., Guschker, B., Hartner, C., & Mateo i Ferrer, M. (2020). Zur Arbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe (FEP IntegrO)“. *Gemeinsam Lernen*, (1).
- Jacobs, N., & Schumacher, C. (2020). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“. Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *Pädagogik Unterricht*, 20 (1), 48–55.
- Kobusch, A.B., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 45–57. <https://doi.org/10.4119/pflb-3953>
- Köstner, M., & Stroot, T. (2020). Forschendes Lernen als Beitrag zu Demokratie und Partizipation in der Schule. *Politisches Lernen*, (1–2), 66.

Transferaktivitäten in Netzwerken/Arbeitskreisen, Kooperationen und Tagungsbeteiligung von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- FEP IGO – Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“. (2020, Januar). *Kooperationsveranstaltung der IGO-Untergruppe „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen“* in verschiedenen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung und Schulen in Bielefeld, offen für externe Teilnehmer*innen sowie OS-Angehörige, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, EvKB, Bielefeld, 15.01.2020.
- FEP IntegrO – Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“. (2020). *Teilnahme an Fachtagen und regionalen Vernetzungstreffen (z.B. AK Integration in Schule und weitere Angebote des KI der Stadt Bielefeld)*, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- FEP IntegrO – Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“. (2020). *Vernetzung auf regionaler Ebene und im Land (Qualis, KI, KT, Schulen in Bielefeld)*, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Guschker, B., Hartner, C., & Mateo i Ferrer, M. (2020, Januar). *Posterpräsentation FEP IntegrO* beim Fakultätstag Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Universität Bielefeld.
- Guschker, B. (2020). *Schul(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben mit fünf Bielefelder Schulen (zwei Gymnasien, eine Gesamtschule, ein Weiterbildungskolleg & Oberstufen-Kolleg) im Unterricht der Fächer Biologie, Sozialwissenschaft, Deutsch*. (seit September 2019). FEP IntegrO in Kooperation mit dem Kompetenzteam (KT) Bielefeld. Die Reihe wurde während der Pandemie via Zoom fortgesetzt.
- Guschker, B. (2020ff.). *Mitarbeit im Arbeitskreis zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben mit Teilnehmer*innen aus Österreich, Dänemark und Deutschland an der Universität Wien*. Erasmus+-Projekt geplant, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Guschker, B. (2020, Januar). *Treffen des Arbeitskreises zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben*. Mitwirkung im Rahmen des FEPs IntegrO: Austauschtreffen via Zoom zur Vorbereitung einer Ringvorlesung an der Universität Wien.
- Guschker, B. (2020, März). *Schreiben in den Fächern im Anforderungsbereich II – Lernaufgaben konzipieren*. Fachgruppentreffen des FEP IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben (seit September, 2019ff.), 05./10./12.03.2020, Bielefeld.
- Guschker, B. (2020, September). *Schreiben in den Fächern im Anforderungsbereich II – Lernaufgaben für den Distanzunterricht*. FEP IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben (seit September, 2019ff.), 16.09.2020, online.

- Guschker, B., & Hartner, C. (2020). *Schulinternes Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht – Kooperationen mit Kolleg*innen der Fächer Philosophie, Musik, Basis-kurs Naturwissenschaften und Mathematik am Oberstufen-Kolleg*. Mehrere Treffen in unterschiedlichen Konstellationen zu Professionalisierung, Austausch und Materialentwicklung. FEP IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben (seit September, 2019ff.), Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Hartner, C., & Guschker, B. (2020). *Entwicklung einer Website für die Netzwerke zum Schreiben im Fachunterricht (NeSFu)*. FEP IntegrO: Schul-(form)übergreifendes Netzwerk zum Schreiben (seit September, 2019ff.).
- Kirmes, S. (2020ff.). *Koordination des DSD I am OS und Kommunikation mit dem Ministerium*. Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Lau, R., Lübeck, A., & Rath-Arnold, I. (2020). *AG 3 – Potentiale finden*. Interner Arbeitsgruppensupport der IGO-Untergruppe „Potentialförderung für alle“. Termine: 10.12.2020; 26.11.2020; 12.11.2020; 15.02.2020 (1,5–2 h). Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Lau, R., & Schlingmeyer, K. (2020). *AG 2 – Kollegiat*innenperspektive auf Potentiale*. Interner Arbeitsgruppensupport der IGO-Untergruppe „Potentialförderung für alle“. Termine: 27.11.2020; 30.10.2020; 13.02.2020; 14.01.2020 (1,5 h). Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Mateo i Ferrer, M. (2020ff.). *Exzellenz-Forschungs- und Entwicklungsprojekt PROTCIS (Cultural and Social Processes of Openings and Closures) der Fakultät für Kunst und Geisteswissenschaft der Universitat Oberta de Catalunya (UOC) in Barcelona*. Eine Kooperationsvereinbarung ist in Vorbereitung.
- Mateo i Ferrer, M. (2020ff.). *International Simmelian Association for Relational Analysis & Creation*, mit Sitz in Portbou (Katalonien). Laufende Kooperation.
- Mateo i Ferrer, M. (2020ff.). *Kooperation mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Erasmus+ „Universidades inclusivas: Competencias clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa – SOLIDARIS“*. Laufende Kooperation, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Mateo i Ferrer, M. (2020ff.). *Kooperation mit dem Seminar „Philosophie in der Schule“ von Dr. Kinga Golus der Fakultät für Philosophie der Universität Bielefeld im Bereich der Philosophiedidaktik und Professionalisierung von Philosophielehrkräften*. Laufende Kooperation, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Rath-Arnold, I., & Lau, R. (2020, Dezember). *Potentialförderung im Unterricht (der gymnasialen Oberstufe) durch die Anwendung der PSI-Theorie*. Austausch mit Vertretern der Fachdidaktik Latein (Niels Herzig, Jochen Sauer), 15.12.2020, online.
- Schultz, N., Wäcken, M., & Schlingmeyer, K. (2020, Januar). *Organisation einer Reihe von Kooperationsveranstaltungen der IGO-Untergruppe „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen“ in verschiedenen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung und Schulen in Bielefeld, offen für externe Teilnehmer*innen sowie OS-Angehörige im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“ (IGO), EvKB, Klinik für Kinder und Jugendpsychiatrie- und -psychotherapie, Bielefeld*.

Pandemiebedingt ausgefallene oder verschobene Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Mateo i Ferrer, M. (2020, März). *Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik 2020*. Im Rahmen des FEPs IntegrO, gemeinsam mit Kollegiat*innen; kurzfristig pandemiebedingt abgesagt, als das Bielefelder Team schon in München war; Gelegenheit für Netzwerk-Gespräche mit Vertreter*innen der SchlaU-Werkstatt.

Mateo i Ferrer, M. (2020, SoSe). *Geplant war die Kooperation mit dem Seminar „Philosophie an der Schule“ mit Dr. Kinga Golus der Fakultät für Philosophie der Universität Bielefeld*, pandemiebedingt verschoben.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2021). Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Forschungs- und Entwicklungsplan in Zeiten der Corona-Pandemie 2.0. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 205–228. https://doi.org/10.11576/we_os-5015

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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