

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

«Uns geht es ja noch gut. Wir haben ja ein grosses Haus mit einem Garten»

Konstruktion sozialer Differenz in Familien während der pandemiebedingten Schulschliessungen

Isabel Neto Carvalho¹ , Carina Troxler¹ , Phil Kolbe¹ und Mandy Schiefner-Rohs¹ 

¹ Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht ethnographisch und aus einer praxistheoretischen «doing difference»-Perspektive, wie soziale Differenz während der pandemiebedingten Aussetzung der schulischen Präsenzpflicht im Jahr 2020 durch Familien in diskursiven Praktiken hergestellt wird. Wir legen ein besonderes Augenmerk auf die Frage, wie soziale Ungleichheiten durch Akteur:innen der «Zuhause-Schule» konstruiert werden. Zur empirischen Erweiterung deskriptiver und quantitativer Forschungsperspektiven haben wir während der Schulschliessungen die familiäre Umsetzung von schulischen Lernofferten im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen in den Blick genommen, um (Neu-)Konstruktionen des häuslichen Alltags nachzuzeichnen. Die Interpretation des Datenmaterials erfolgte unter der Fragestellung, wie sich Unterricht aufgrund der Aussetzung des Präsenzunterrichts im häuslichen Alltag zeigt. Die Praktiken wurden in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren rekonstruiert. Im Anschluss an bisher vorliegende quantitativ-deskriptive Ergebnisse der Ungleichheitsforschung zu den pandemiebedingten Schulschliessungen arbeiten wir mit einem qualitativen Fokus heraus, dass die von uns begleiteten Familien drei Differenzlinien als besonders relevant adressieren: das Vorhandensein eines sehr spezifischen Sets an technischer Ausstattung, die Möglichkeiten der Eltern, Lernprozesse zu unterstützen, und die privaten sozialräumlichen Gegebenheiten.

«We're Still Fine, You Know? We Do Have a Big House with a Garden». Constructing Social Difference in Families during the First Pandemic-Related School Closings

Abstract

This article examines ethnographically and from a practice-theoretical «doing difference» point of view how social difference is produced in discursive practices by families during the pandemic-related suspension of compulsory school attendance in 2020. We pay



particular attention to how social inequalities are constructed by actors during «schooling at home». In order to empirically expand the research perspective of mostly descriptive and quantitative studies, we took a look at the family implementation of school learning offers during the school closures within the framework of participatory observations in order to trace (re)constructions of everyday domestic life. The interpretation of the data was based on the question of how teaching is reflected in the suspension of compulsory school attendance in everyday domestic life. The practices were reconstructed based on sequence analysis methods. Following and differentiating the quantitative-descriptive results of inequality research on school closures caused by the pandemic, we work out with a qualitative focus that the families address three lines of difference to be particularly relevant: the presence of a very specific set of technical equipment, the possibilities of the parents to support learning processes, and the private socio-spatial possibilities.

1. Thematisierung sozialer Differenz im Spiegel pandemiebedingter Schulschliessung

Die Schulschliessungen infolge der Pandemie führten zu folgenreichen Veränderungen des Alltags von Familien: Unterricht musste in das häusliche Umfeld der Schüler:innen verlagert und vermehrt durch die Nutzung digitaler Medien umgesetzt werden. Das Lernen in der «Zuhause-Schule»¹ führte damit zu neuen Herausforderungen aufseiten der Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen sowie zu Diskursen über eine adäquate Ausstattung aller Schüler:innen. Während v. a. quantitative Studien nach wenigen Wochen auf die Umsetzung dieser Form des Unterrichts und der damit zusammenhängenden (technischen) Herausforderungen fokussierten (siehe z. B. Fickermann und Edelstein 2020), blieben qualitativ-rekonstruktive Perspektiven, die in den Blick nehmen, *wie* genau schulische Praktiken von Zuhause-Schule innerhalb von Familie aussehen, bisher rar. Zur empirischen Erweiterung der Forschungsperspektive haben wir während der Schulschliessungen die familiäre Umsetzung von schulischen Lernofferten ethnographisch und unter einer praktikentheoretischen Perspektive in den Blick genommen, um Veränderungen des häuslichen Alltags nachzuzeichnen. Erste Analysen des Materials zeigten, dass an signifikanten Stellen die Beobachteten soziale Ungleichheit zum Thema machen, Differenz in schulischen Praktiken also auch beim heimischen Lernen produziert und bearbeitet wird (vgl. Göhlich, Reh, und Tervooren 2013). Unter Prozessen der Artikulation *sozialer Ungleichheit* können in Anlehnung an den *doing difference*-Ansatz die in Interaktionen simultan hervorgebrachten und adressierten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Klasse und Ethnizität verstanden werden (vgl.

¹ «Zuhause-Schule» ist ein Begriff, der uns im Feld begegnete und die pandemiebedingte Schliessung der Schulgebäude sprachlich fasste. Bewusst grenzen wir uns mit dem Begriff der «Zuhause-Schule» von den derzeit v. a. in journalistischen Beiträgen verwendeten Begriffen «Homeschooling» sowie «Fernunterricht» ab, da diese u. E. aus (hoch)schultheoretischer Perspektive (ungewollt) auf andere Konzepte verweisen.

Fenstermaker und West 2001). Diese Konstruktionsprozesse untersuchen wir auf der Mikroebene (vgl. Diehm, Kuhn, und Machold 2013; Fenstermaker und West 2001), d. h. in Familien. Uns interessiert, «*wie* Herrschaft und Unterdrückung konkret zustande kommt und welche Rolle Interaktionen dabei spielen, [was] ein wichtiger Beitrag zum besseren Verständnis von Macht, Ungleichheit und sozialem Wandel» (Fenstermaker und West 2001, 239) ist. Bremm und Racherbäumer (2020, 212) betonen diesbezüglich die Notwendigkeit, «Beziehungen, Haltungen, die Qualität von Schule und Unterricht sowie eine Reflexion von normativen Zieldimensionen und Steuerungslogiken des Bildungssystems» empirisch und aktuell v. a. mit Pandemiebezug zu untersuchen, um so Diskurse über den Abbau von Bildungsungleichheiten anzuregen. So ist zu vermuten, dass sich durch die besondere Situation des Unterrichts (neue) Ungleichheiten beobachtend erschliessen lassen – auch wenn man von der diskursprägenden Lesart der technologischen Ausstattung der Haushalte einmal absieht. Entsprechende sinn-verstehende bzw. qualitativ-rekonstruktive Studien zu Prozessen der (Re-)Produktion von Ungleichheiten in Zeiten der Pandemie gibt es allerdings (noch) nicht (vgl. ebd.). Bei der Rekonstruktion unseres Datenmaterials legten wir daher ein besonderes Augenmerk auf die Frage, *wie* soziale Ungleichheiten durch Akteure der Zuhause-Schule konstruiert werden.

Um die Ergebnisse im Kontext empirischer Befunde zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schulschliessungen einordnen zu können, folgt zunächst ein skizzenhafter Überblick über die bisherigen Studien zum Thema häusliche Lernbedingungen während des ausgesetzten leiblich ko-präsenten Unterrichts (Kap. 2). Anschliessend werden der theoretische Rahmen und methodisch-methodologische Überlegungen erläutert, die wir im Rahmen unseres Projekts angestellt haben (Kap. 3). Vor deren Hintergrund werden anhand ausgewählten Datenmaterials (im Zentrum stehen Interviewmitschnitte) Praktiken der Zuhause-Schule mit geschärftem Blick auf die Thematisierung sozialer Differenz rekonstruiert (Kap. 4) und in Verbindung zur Ungleichheitsforschung gesetzt. Im Schlusskapitel (5) wird diskutiert, was diese Thematisierungen von sozialer Differenz in der Zuhause-Schule für die pandemiebedingte Reproduktion sozialer Ungleichheit bedeutet.

2. Pandemiebedingte Aussetzung der leiblichen Ko-Präsenz im Unterricht: empirische Befunde

Im Frühjahr 2020 wurden zur Eindämmung der Infektion mit dem Corona-Virus deutschlandweit Schulgebäude geschlossen (vgl. Senat von Berlin 2020). Die Schulpflicht wurde jedoch nicht ausgesetzt, sondern der Unterricht weitgehend ins Elternhaus verlagert. Gefordert wurde, dass Unterricht weiterhin stattfinden solle, vor allem in digitalisierter Form, was u. a. zu Debatten über eine adäquate technische Ausstattung von Haushalten führte. Diskussionen um weitere Formen der

Bildungsungleichheit schlossen sich an (z. B. hinsichtlich geeigneter Räume zum Lernen) und kumulierten in Forderungen nach zentralen Lernstandserhebungen, um entsprechende Förderangebote für Schüler:innen zu planen. Damit zog das Thema Bildungsungleichheit in den Diskurs um pandemiebedingte Schulschließungen ein.

Die Verlagerung von Unterricht aus der Schule ins häusliche Umfeld kann sich nun auf unterschiedliche Weise auf Herkunftseffekte und damit auf Bildungsungleichheiten auswirken: In Bezug auf primäre Herkunftseffekte werden häusliche Lernressourcen bedeutender für die Leistungsentwicklung von Schüler:innen. Dies kann bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Schichten verstärken, da bei einigen von ihnen Lernressourcen nicht ausreichend vorhanden sind (vgl. Bremm und Racherbäumer 2020; Helm, Huber, und Loisinger 2021). Den Erwartungen entsprechend wird besonders Schüler:innen aus niedrigeren sozialen Schichten und ‹leistungsschwächeren› unter ihnen ein Mangel an häuslichen Lernressourcen attestiert (vgl. Helm, Huber, und Loisinger 2021; Huebener und Schmitz 2020): So haben zwar rund 85% der Schüler:innen Zugang zu einem digitalen Endgerät (vgl. Wößmann et al. 2021), aber Lehrpersonen stufen die technische Ausstattung der Schüler:innen (z. B. angemessene Internetverbindung) im Gegensatz zu deren Eltern (vgl. Wößmann et al. 2021) als mangelhaft ein (vgl. Helm, Huber, und Loisinger 2021). Auch beim Zugang zu einem eigenen oder ruhigen Arbeitsplatz sehen Schüler:innen sowie Eltern weniger Probleme als Lehrpersonen (vgl. ebd.). Es fällt empirisch auf, dass ‹leistungsschwächeren› Schüler:innen im Vergleich zu leistungsstärkeren weniger häufig eine angemessene technische Ausstattung oder der Zugang zu einem eigenen Arbeitsplatz oder Zimmer zur Verfügung steht (vgl. Huebener und Schmitz 2020).

Soziale Unterschiede zeigen sich nicht nur bei den Lernressourcen, sondern auch bei der Lernmotivation. Schüler:innen aus ‹unteren Schichten› sowie ‹leistungsschwächeren› Schüler:innen wird eine niedrigere Lernmotivation zugeschrieben (vgl. Helm, Huber, und Loisinger 2021; Huebener und Schmitz 2020). Es gibt empirische Hinweise darauf, dass sie weniger lernen (vgl. Wößmann et al. 2020), was wiederum die Lernmotivation weiter senken könnte (vgl. Huber et al. 2020). Entgegen den Erwartungen ist die Reduzierung von Lernaktivitäten in der Zeit der Schließung der Schulgebäude dabei *unabhängig* vom Bildungshintergrund der Schüler:innen (vgl. Helm, Huber, und Loisinger 2021; Wößmann et al. 2020). Ein anfänglicher Anstieg nicht lernrelevanter Aktivitäten (z. B. Fernsehen)² reduziert sich zwar über die Zeit (vgl. Huber et al. 2020; Wößmann et al. 2020; Wößmann 2021), allerdings zeigt sich auch, dass besonders ‹leistungsschwächere› Schüler:innen

2 Zu beachten ist hier allerdings, dass die Nutzung des Fernsehens noch keine Aussage über ‹lernrelevante Tätigkeiten› ermöglicht, gab es doch in dieser Zeit darin viele Angebote zum Lernen in den Mediatheken der öffentlich-rechtlichen Sender. Hieran sieht man deutlich die oft eingeschränkte Perspektive quantifizierender Erhebungen (nicht nur) innerhalb der Medienpädagogik.

Lernaktivitäten durch nicht lernrelevante Tätigkeiten ersetzen (vgl. Wößmann et al. 2020) und dass Schüler:innen mit einem niedrigen Bildungshintergrund seltener an Online-Unterricht teilnehmen (vgl. ebd.). Obwohl elterliche Unterstützung die Lernmotivation erhöhen kann (vgl. Mih 2013), erfahren in dieser Zeit viele Schüler:innen keine ausreichende elterliche Unterstützung zur Erledigung ihrer schulischen Aufgaben (vgl. Huber et al. 2020). Nicht zuletzt nehmen Schüler:innen selbst Schulschließungen als hohe Belastung wahr (vgl. ebd.). Die bisherigen Befunde zu häuslicher Ressourcenverteilung, Lernmotivation und Zeitaufwand für das Lernen legen somit eine Verschlechterung der schulischen Leistung nahe. Ein *einheitlicher* Einfluss der Schulschließungen auf die schulische Leistung lässt sich aktuell aber nicht nachweisen. Die Befunde für Deutschland decken sich grösstenteils mit vergleichbaren Beobachtungen in anderen europäischen Ländern (vgl. Bol 2020; Engzell, Frey, und Verhagen 2021; Grätz und Lipps 2021; Andrew et al. 2020; Pensiero, Kelly, und Bokhove 2020). Zusammenfassend zeigt sich also deutlich, dass es Hinweise darauf gibt, dass das Aussetzen des Präsenzunterrichts soziale Benachteiligungen verstärken kann.

Allerdings muss für die bisherigen Befunde zu den Einflüssen der Corona-Pandemie einschränkend angemerkt werden, dass diese aufgrund der Schnelligkeit der Entwicklung häufig deskriptiv erhoben wurden. Für Fragen nach sekundären und tertiären Herkunftseffekten gibt es zudem noch keine ausreichende Datenbasis.³ Auch stehen Untersuchungen zu einer möglichen sozial bedingten Beeinflussung schichtspezifischen Entscheidungsverhaltens und stereotypisierter Erwartungen von Lehrpersonen noch aus.

Ausgehend von diesen Befunden stellt sich uns daher die Frage, *wie* sich Unterricht aufgrund der Aussetzung des Präsenzunterrichts im häuslichen Alltag zeigt und ob dadurch soziale Ungleichheit nicht nur hervorgerufen, sondern auch verstärkt wird.⁴ Interpretiert man diese quantitativen Befunde nämlich vor dem Hintergrund der Feldtheorie Bourdieus (2012), sieht man, dass «sich im sozialen Feld der Bildung soziale Ungleichheit vor allem über das kulturelle Kapital [zeigt], gleichzeitig steht dahinter jedoch immer die Verfügung über ökonomisches Kapital» (Erler, Laimbauer, und Sertl 2011, 8). Mit den Bezeichnungen von «Leistungsschwächeren» oder «Bildungsferneren» wird allerdings (auch durch Forschende) symbolische Herrschaft festgeschrieben.

Im vorliegenden Artikel werden wir vor allem auf den zweiten Teil der Frage eingehen und uns damit befassen, wie soziale Ungleichheit adressiert und verstärkt wird. Werden nämlich die Grenzen zwischen Schule und ausserschulischen Feldern wie Familie und Freundeskreis neu geordnet, ist davon auszugehen, dass dies nicht

³ Stand Frühjahr 2022.

⁴ Wir zeigen im empirischen Teil, dass durch unterschiedliche Praktiken im häuslichen Umfeld Differenzmarkierungen gesetzt und bereits durch die Präsenz im Elternhaus verstärkt oder durch das Aufgreifen seitens der beteiligten Kinder ebenso wie durch das Aufgreifen der Eltern reproduziert werden.

folgenlos für die Adressierung sozialer Ungleichheit bleibt. Da die Phänomene aber auf einer nicht quantifizierbaren und vielleicht auch auf einer von den Akteuren nicht-explizierbaren Ebene sichtbar werden, wird damit die Hinwendung zu qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren notwendig. In Anlehnung an den «doing difference»-Ansatz werden daher im Folgenden die schulbezogenen Praktiken aufgegriffen und ungleichheitstheoretisch interpretiert.

3. Praktikentheoretische Rahmung, ethnographischer Zugang und rekonstruktionslogische Analyse

Bevor wir unser Projekt und einen Teil des von uns erhobenen Materials vorstellen, werden wir in komprimierter Form erläutern, wie und vor welchem Hintergrund wir Daten erhoben und interpretiert haben. Das empirische Material nimmt soziale Praktiken in den Blick. In Erweiterung eines handlungstheoretischen Zugangs stärkt die Praxistheorie (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki, Knorr, und Savigny 2001) den Fokus auf das Soziale und das dazugehörige Handeln (u. a. auch mit Dingen). Die Praxistheorie stellt so Alltagstechniken bzw. das *knowing how* von Akteuren wie Lehrpersonen, Schüler:innen oder Eltern ins Zentrum, was hilft, nicht nur die sprachliche, sondern auch interaktionstheoretische sowie auch darin enthaltene machttheoretische Perspektiven aufzunehmen.

Wir wählten einen ethnographisch-rekonstruierenden Zugang, der es ermöglicht, *Praktiken der Differenzbildung* (doing difference) in der Zuhause-Schule zu analysieren. Das alltägliche, auf Schule bezogene Handeln sowohl der Schüler:innen als auch der Eltern wurde im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen erhoben, offene Interviews mit Eltern und Kindern durchgeführt sowie Dokumente in Form von Arbeitsblättern und Stundenplänen gesammelt. Zunächst wurden Feldprotokolle und -artefakte offen kodiert. Wir wählten als ersten Zugang zu den Daten ein kategorienbildendes Verfahren, da wir einander ähnelnde Codes als seriell auftretende iterative Praktiken des Sozialen interpretieren. Die einzelnen Praktiken selbst verstehen wir als raum-zeitlich gebundene und daher sequenziell aufgebaute soziale Wirklichkeit bzw. Wirklichkeitswahrnehmung der Akteure. Daher wurden die Praktiken im Anschluss, ihrer sequenziellen Logik und Prozesshaftigkeit folgend, mit rekonstruktiven Verfahren (vgl. Oevermann 1981; Wernet 2019) analysiert. Als wiederkehrende Praxis des *doing difference* identifizierten wir Praktiken, in denen durch Eltern und/oder Kinder soziale Differenz zum Thema gemacht wird. Bei der Ergebnisdarstellung fokussieren wir uns auf die diskursiven Praktiken, da sich in ihnen in besonders signifikanter Weise die sozialen Differenzbildungen der Akteure zeigen. Diese Differenzen werden im Folgenden drei Adressierungslinien ziehend zur Darstellung gebracht: Soziale Differenz und (a) technische Ausstattung, (b) Beteiligung am Unterricht sowie (c) sozialräumliche Besonderheiten.

4. Konstruktionen sozialer Differenz im ausgesetzten Präsenzunterricht

Die nachfolgend dargestellten Fälle wurden zunächst unter der übergeordneten Fragestellung erhoben, wie in den beobachteten Familien häuslicher Unterricht umgesetzt wurde. Das empirische Material entstammt dem Teilprojekt «Zuhause-Schule»⁵ des Projekts EduGraphie, das medienbezogenes Handeln von Lehrpersonen videographisch untersucht.⁶ Das Phänomen der «Zuhause-Schule» verstehen wir schultheoretisch als Phänomen der Modernisierung, in der vor allem die Grenzen zwischen Schule und ausserschulischen Feldern neu geordnet werden. Bei den Familien⁷ handelt es sich um vier Familien aus eher ländlichen Gebieten in Rheinland-Pfalz und dem Saarland, die wir im Zeitraum April bis Mai 2020 in ihren Wohnhäusern besucht haben:

Familie	soziale Situation	Wohnsituation
Lorenz	1 Kind (5. Klasse), Mutter alleinerziehend, höchster Bildungsabschluss: Hochschule	Einfamilienhaus mit Garten, ländliche Region
Daniel	3 Kinder (579. Klasse, Kindergarten), verheiratet, höchster Bildungsabschluss: abgeschlossene Lehre	Einfamilienhaus mit Garten, ländliche Region
Teichert	3 Kinder (375. oder 6. Klasse, Kindergarten), verheiratet, höchster Bildungsabschluss der Eltern: Hochschule	Einfamilienhaus mit Garten am Rande einer Kleinstadt
Schmidt	2 Kinder (579. Klasse), verheiratet, höchster Bildungsabschluss der Eltern: abgeschlossene Lehre	Einfamilienhaus mit Garten, ländliche Region

Tab. 1: Sample der vorliegenden ethnographischen Untersuchung.

Trotz unserer Anstrengungen, im Rahmen von Felderkundungen möglichst heterogene Sichtweisen (vgl. Herkunftseffekte, Kap. 2) auf das Phänomen Zuhause-Schule zu erheben,⁸ konnten wir nur eine wenig heterogene Gruppe von Familien zur Teilnahme an der Untersuchung gewinnen (s. Tab. 1). So einte die besuchten

5 Weitere Informationen zum Projekt: <https://www.sowi.uni-kl.de/?id=3967>.

6 Im Frühjahr 2020 wollten wir damit beginnen, Unterricht videoethnographisch zu beobachten. Da die Schulgebäude pandemiebedingt verschlossen blieben, entschlossen wir uns, dorthin zu gehen, wo Unterricht zu dieser Zeit passierte: zu den Heimarbeitsplätzen der Lehrpersonen sowie das Zuhause der Schüler:innen. Wir verfolgen damit einen Zugang nach Art der *multi-sited ethnography* (vgl. Marcus 1995), indem wir den Dynamiken, die das Feld Schule zu diesem Zeitpunkt hervorbrachte, raum- und zeitübergreifend folgten.

7 Aus Gründen der Anonymisierung sind sämtliche Namen geändert.

8 Wir haben z. B. über Stadtverwaltungen, Bildungsbüros, Schulsozialarbeit, Schulleitungen und Lehrpersonen versucht, mit Familien aus sozialen Brennpunkten in Kontakt zu kommen. Auch weitere Massnahmen (z. B. Ausschreibungen finanzieller Incentives) blieben erfolglos. Hier zeigen sich limitierende Faktoren der Untersuchung sozialer Differenz, in deren Folge die Weltkonstruktionen bestimmter Milieus unsichtbar und unanalysierbar bleiben.

Familien u. a., dass sich mindestens ein Elternteil im Rahmen von Homeoffice-Lösungen in Teil- oder Vollzeit während der pandemiebedingten Schulschliessungen um das oder die schulpflichtige(n) Kind(er) kümmern konnte.

Im Zuge der Interpretation der Daten stiessen wir vor allem in den Interviews und in den in ihnen eingelagerten diskursiven Praktiken immer wieder auf das Thema soziale Differenz, das von den Akteuren auf unterschiedliche Weise, eher nebenbei und indirekt, adressiert wurde. Im Folgenden entfalten wir im Rahmen der Darstellung unserer Rekonstruktionsergebnisse drei Linien, entlang derer die Akteure soziale Differenz thematisierten.

4.1 «Ja, hat halt nicht jeder einen Drucker.» – Technische Ausstattung als soziale Differenzlinie

Die folgenden Sequenzen sind einem offenen Interview mit Frau Daniel entnommen. Auf die Frage, wie sie momentan ihren Alltag strukturiere, gab die Befragte erste Einblicke in den neuen familiären Tagesablauf. Nach und nach ergänzten ihre Kinder, die mit am Tisch sassen, und das Gesagte konzentrierte sich zunehmend auf die digitale Umsetzung der Zuhause-Schule. Frau Daniel erzählt:

«Also mittlerweile, es kam so peu à peu ne mittlerweile sind es fast nur noch Arbeitsblätter. (.) Unser Drucker hat leider den Geist aufgegeben. Daher ähm druckt mein Mann dis auf der Arbeit aus. Ich hab aber auch mitbekommen, dass man sich's zuschicken lassen könnte von der Schule. Ich glaub, zwei, drei, die auch keinen Drucker haben oder was oder auch nicht die Möglichkeit haben und es ist dann auch sehr schwierig, wo jetzt auch alles zu war, einen Ausdruck zu machen, wenn man es nicht sowieso auf der Arbeit kann jetzt. Ja, hat halt nicht jeder einen Drucker.

Interviewerin: Ja, oder wo kriegt man dann auf die Schnelle einen Drucker her?

Frau Daniel: Genau, manche haben es auch zugeschickt bekommen. Wir haben es jetzt noch nicht genutzt. Also mein Mann macht's. Deswegen sind wir aber auch etwas hintendran. Bis er das dann ausgedruckt hatte, dann hat mal was gefehlt.»

Der Interviewausschnitt beginnt mit einem Transformationsprozess, den Frau Daniel mit «mittlerweile» und «so peu à peu» umschreibt. Nun schicke die Schule beinahe «nur noch Arbeitsblätter». Latent kann der Satz als Kritik an der didaktischen Aufbereitung der Zuhause-Schule verstanden werden, in dem Sinne, dass aus der Perspektive von Frau Daniel vor der Veränderung differenziertere

Unterrichtsmaterialien zur Verfügung standen. Sie fordert implizit, im Gegensatz zu Arbeitsblättern (pars pro toto für analoge Unterrichtsmaterialien), vielseitige Methoden für die Zuhause-Schule. Die implizite Kritik wird durch eine Art Beispiel ergänzt, das wieder implizit erläutert, wie durch diese analoge Praktik soziale Differenz hergestellt wird: Überganglos berichtet sie, dass der heimische Drucker kaputt gegangen sei. In ihrer Logik schliesst sich an die Praktik des ausschliesslichen zur Verfügung-Stellens analoger Unterrichtsmaterialien die Praktik des Ausdrucks an, die sie, indem sie sich der Logik unterwirft, auch legitimiert. Als Alternative zum defekten Gerät zu Hause druckt Herr Daniel Unterrichtsmaterial, hier unbestimmt-verkürzt und damit tendenziell pejorativ als «dis» bezeichnet, im Büro aus. Nur durch den Beruf des Vaters und das Vorhandensein eines Bürodrukkers kann die Familie in der Konstruktion von Frau Daniel Ausdrucke erhalten, ohne auf die Unterstützungsleistung der Schule angewiesen zu sein. Sie konstruiert ihre Familie damit als tendenziell vor dem Hintergrund schulischer Leistungserbringung privilegiert gegenüber Familien, die keinen Zugang zu einem Drucker haben.

Frau Daniel deutet an, dass sie informell gehört habe, dass eine bestimmte Gruppe von Familien durch die Schule mit ausgedrucktem Material versorgt werde. Da sie betont, dass ihre Familie diesen Service noch nicht in Anspruch genommen habe («noch nicht genutzt»), erscheinen diejenigen, die versorgt werden, als Bedürftige. Sie werden adressiert als welche, die aus finanziellen oder beruflichen Gründen keinen Zugang zu einem Drucker haben, ggf. weniger Kompetenzen im Umgang mit digitalem Arbeitsmaterial aufweisen oder sich nicht selbst darum kümmern, dass das digital verschickte Material in einen von den Kindern bearbeitbaren Zustand überführt wird.⁹ Frau Daniel grenzt sich latent von diesen Familien ab und nimmt dafür in Kauf, dass ihr Mann an der Arbeitsstelle schulische Materialien ausdruckt, damit bei ihren Kindern keine Lern- bzw. Arbeitsrückstände entstehen. Die Familie sei «hintendran», was auf eine von ihr legitimierte Norm hindeutet, die die Familie derzeit nicht ganz zu erfüllen scheint. Das stärkt die These, dass es für Frau Daniel die Ultima Ratio ist, die Schule um bereits ausgedrucktes Arbeitsmaterial zu bitten. Die schulische Praxis, den Familien nahezulegen, digital versendete Arbeitsmaterialien in analoge zu überführen und parallel halb-öffentlich Analogisierungsangebote zu machen und verbindliche Abgabetermine festzulegen, bringt soziale Differenzlinien hervor. Ein Phänomen sozialer Ungleichheit können wir darin erkennen, dass Familie Daniel, um einer sozialen Stigmatisierung zu entgehen, Lernrückstände ihrer Kinder in Kauf nimmt, da sie andeutet, dass ihre Kinder «auch etwas hintendran seien».

⁹ Das Bearbeiten der Arbeitsblätter direkt am Computer wird nicht als Praktik ins Auge gefasst, sodass unklar ist, warum dies nicht geschieht (denkbar sind eine mangelnde Ausstattung, mangelnde Kompetenzen oder nicht adäquat vorbereitetes Material).

Weitere (fehlende) Technologien werden zum Thema gemacht. Frau Daniel erzählt, dass die Klassenlehrperson ihres ältesten Sohnes (9. Klasse) sich telefonisch gemeldet und nachgefragt habe, ob in der Zuhause-Schule alles in Ordnung sei. Die Lehrperson kündigte an, in Zukunft ein Videokonferenztool nutzen zu wollen. Frau Daniel meldet der Forscherin gegenüber Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes und der Privatsphäre an («Man lässt ja auch sonst niemanden einfach so ins Haus»). Auch müssten Familien genügend Zimmer sowie das nötige «Equipment» haben, um Videokonferenzen (ggf. auch für mehrere schulpflichtige Kinder) zu ermöglichen. Frau Daniel fährt fort:

«also ich habe die Lehrerin gefragt. Sie hat gesagt, es soll keinen Nachteil entstehen, wenn es jemand nicht nutzen möchte beziehungsweise ähm weil ich hab gefragt, wens ja sowieso net verpflichtend ist für alle und nicht alle daran teilnehmen würden, würd ja auch Unterricht keinen Sinn machen, weil ja doch einige irgendwie die Sachen nicht mitbekommen würden. Und da sagte sie aber, dass es ja auch Risiko-Gruppen gibt oder Kinder, die zur Risikogruppe gehören, die ja weiterhin nicht in die Schule müssen. Denen müssen sie ja trotzdem nach wie vor dann ähm das Material zur Verfügung stellen bzw. ähm nen Lernplan erstellen, dass die dann äh, wie soll ich das sagen, nicht hinterherhinken und ihnen ein Nachteil dadurch entsteht.»

Frau Daniel zeigt sich durch die Ankündigung der Lehrperson verunsichert, dass es für ihren Sohn ein schulisches Online-Präsenz-Angebot geben soll. Ihr scheint wichtig zu sein, dass kein «Nachteil» entsteht, wenn «jemand» nicht teilnehmen kann oder möchte. Mit dem Begriff «Nachteil» rückt sie ihre Verunsicherung in den Horizont sozialer Benachteiligung. Die besondere Dringlichkeit wird dadurch betont, dass nicht die Lehrperson, sondern Frau Daniel selbst den (nicht-)verpflichtenden Charakter des Angebots thematisiert. Dadurch, dass die Lehrperson den Begriff «Nachteil» gebrauchte und dieser von Frau Daniel erneut aufgegriffen wird, ragt das Thema Benachteiligung aus der Schule in die Familie. Was die Lehrperson und Frau Daniel jedoch unter «Nachteil» verstehen, wird nicht weiter konkretisiert, aber es scheint ein geteiltes Wissen darüber zu geben, dass Nachteile nur entstehen können, wenn sie mit etwas verbunden werden, das einen Pflichtcharakter besitzt.

Im Folgenden stellt Frau Daniel jedoch in Frage, ob es sich überhaupt um ein (sinnvolles) Unterrichtsgeschehen handele, wenn Schüler:innen *freiwillig* daran teilnehmen. Eine These lautet, dass für die Befragte *Unterricht* erst dann einer ist, wenn er *verpflichtend* für alle stattfindet. Ihre Vorstellung von Unterricht scheint sich auf ein *gemeinsames* Vorankommen zu beziehen, wobei individuelles Lerngeschehen ausgeblendet wird. Eine mögliche Antwort auf die Kritik am Unterricht gibt die Lehrperson in der Nacherzählung von Frau Daniel nicht. Vielmehr führt sie (nacherzählt durch Frau Daniel) aus, dass es «Risikogruppen» gebe. Allgemein kann als

«Risikogruppe» eine Gruppe von Menschen verstanden werden, die entweder gesundheitlich oder aufgrund von Benachteiligung gefährdet ist. Der Bezug zum zuvor thematisierten «Nachteil» ist vermutbar – in dem Sinne, dass Schüler:innen besonders gefährdet sind, sofern sie Unterrichtsinhalte nicht mitbekommen können. Die hier angesprochene Risikogruppe scheint jedoch anders gefährdet, anders benachteiligt, weshalb die Bezeichneten *nicht zur Schule «müssen»*. Das «nicht müssen» verändert die Bedeutung des Satzes insofern, dass es sich aus der Perspektive von Frau Daniel um ein Privileg handelt, *nicht* in die Schule gehen zu müssen, bzw. zu Hause bleiben zu dürfen.¹⁰ Deutlich wird, dass sich das hier angesprochene Risiko nicht auf Lernen oder Lernschwierigkeiten bezieht, sondern diese Schüler:innen anders gefährdet sind, weshalb sie nicht in die Schule gehen müssen. Aus der Perspektive der Lehrperson scheint für guten Unterricht physische Präsenz nicht unbedingt erforderlich zu sein. Die Art, wie Frau Daniel leicht pejorativ argumentiert, lässt darauf schliessen, dass sie das Vorgehen der Lehrperson infrage stellt. Auffällig in ihrer ganzen Argumentation ist, dass sie in ihren Ausführungen sehr unbestimmt bleibt. Sie lässt es offen, ob ihre Familie selbst von der thematisierten Benachteiligung betroffen ist. Die Dringlichkeit, mit der sie ihre Bedenken vorträgt, lässt aber darauf schliessen, dass es in ihrem Haushalt nicht genügend Zimmer und Endgeräte gibt, um den Kindern (gleichzeitig?) die Teilnahme in Online-Präsenz zu ermöglichen. Dass sie ihre Bedenken generalisierend formuliert, legt nahe, dass es sich hier um etwas «Unsagbares» handelt. Im Selbstverständnis von Frau Daniel scheint es so, dass Probleme dann die eigenen werden, wenn man zugibt, dass man sie hat. Und dass man dann der Gruppe der «Benachteiligten» zugeordnet werden kann, was es zu vermeiden gilt.

Um den Beitrag kompakt zu halten, stellen wir jeweils nur ein Fallbeispiel dar. Aber auch die anderen Familien thematisieren die technische Ausstattung als Differenzlinie: Herr Teichert erzählt der Beobachterin beispielsweise, dass K1 ein Privatschulbesucher sei, der nach dem Lockdown eine kommerzielle Schulcloud eingeführt habe, «die super funktionieren» würde. «Richtig professionell» sei diese. Er sagt, «da hätte man mehr Ressourcen frei». Er habe sich danach eine Woche mit K1 hingestellt, seinem Kind zu zeigen, wie «das mit dem Handy, dem Laptop und so weiter funktioniert». K1 setzt sich mit der Beobachterin vor das «Kinder-MacBook» (im Haus befinden sich laut Herrn Teichert mehr als 10 Computer und Laptops) und öffnet das entsprechende Programm. K1 erklärt ihr sachlich und pointiert die verschiedenen Funktionen des Tools und öffnet unterschiedliche Kanäle per Mausklick.

¹⁰ So ähnlich wird es im Berufsleben im Bereich des Home-Office thematisiert, da nur *privilegierte Beschäftigte* ins Home-Office gehen können.

Die Familie zeigt sich damit als eine, die aufgrund ihrer ökonomischen Möglichkeiten zum einen Zugang zu einer privilegierten Schulumgebung hat, deren Ausstattung, was Lernen betrifft, in hohem Mass funktional sei, zum anderen als eine, deren häusliche Umgebung mehr als ausreichend mit der für das Lernen in Pandemiezeiten benötigten Technik ausgestattet ist. Sie zeigt sich aber auch als eine, die nicht nur über die nötige Technik, sondern auch über die notwendigen Mediennutzungskompetenzen verfügt.

4.2 «Als Elternteil müsse man schon häufiger mal Lehrperson sein» – Elterliche Unterstützungsmöglichkeiten als soziale Differenzlinie

Eine diskursive Praktik, die in allen von uns besuchten Familien zu beobachten war, ist die elternseitige Thematisierung der eigenen Rolle als eine – vor dem Hintergrund fehlender (körperlicher) Präsenz der Lehrperson – gewandelte,¹¹ hier beispielhaft dem Beobachtungsprotokoll zur Familie Lorenz entnommen:

Vor den Ferien hätten die Kinder in Deutsch fünf neue Zeiten gelernt. «Ein grosses Fragezeichen» sei laut Frau Lorenz die Folge gewesen. Daraufhin hätte sie ihrer Tochter alles erklärt und mit ihr geübt, jedoch hätten viele Kinder in der Klasse gar nichts kapiert. Frau Lorenz erzählt sogleich weiter. Als Elternteil müsse man «schon häufiger mal Lehrer sein», sagt sie. Sie könne mit ihrer Tochter gut lernen, andere Familien hätten jedoch viel Stress.

Frau Lorenz stellt fest, dass ihre Tochter sowie Klassenkamerad:innen grammatikalische Regeln gelernt und die Fähigkeit zu deren Erkennung und Anwendung erworben haben. Dass sie dann ergänzt, dass ein «grosses Fragezeichen» die Folge gewesen sei, lässt erkennen, dass hier «lernen» mit «durchgenommen» oder «zum Thema gemacht» gleichgesetzt wird. Die Umdeutung des Begriffs enthält ihre latente Kritik am bisherigen Schulunterricht ihrer Tochter: Dass das, was durchgenommen wird, verstanden werden sollte, scheint ihr Normalitätsentwurf von Unterricht zu sein. An wem Kritik geübt wird, bleibt unbestimmt. Im Anschluss an das «gescheiterte» Lernen entscheidet sich Frau Lorenz für eine umfassende Übernahme der Lehrpersonenrolle, indem sie ihrer Tochter «alles erklärt». Dass sie sich in ihrer Rolle als kompetent wahrnimmt, betont Frau Lorenz, indem sie erwähnt, dass «viele [andere] Kinder in der Klasse gar nichts kapiert» hätten. Ihre Tochter erscheint in dieser Konstruktion als eine, die deshalb den Weg vom «Fragezeichen» zum «kapiert» bewältigt hat, weil ihr die Mutter als kompetente Lehrperson Lernhilfe gab. Frau Lorenz betont weiter, dass sie mit ihrer Tochter gut lernen könne, während sich andere Familien

11 Die gewandelte Elternrolle hin zu einer Hilfslehrperson und die damit verbundene elterliche Unterstützung, die bezüglich sozialer Ungleichheit im Schulsystem einen Unterschied macht, ist auch ohne corona-bedingte Veränderungen des Unterrichts beispielsweise in Hausaufgabenpraktiken sichtbar (vgl. u. a. Schneider Stingelin, Rummel, und Grabensteiner 2020). Hier fokussieren wir uns allerdings dezidiert auf unser Material des «Unterrichts».

grösseren stressbedingten Herausforderungen gegenübergestellt sähen. Wie schon Frau Daniel bleibt Frau Lorenz ebenfalls unbestimmt, da sie nicht weiter ausführt, worin diese Herausforderungen bestehen und was die Ursache(n) für diese sein könnten. Deutlich wird jedoch, dass schulischer Erfolg in der Pandemie vor allem mit den (technischen und personalen) Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern in Zusammenhang gebracht wird. Frau Lorenz zeigt sich als kompetente Akademikerin, die dazu in der Lage ist, adäquat Unterricht in Vertretung der nicht-präsenten Lehrperson zu leisten. Mögliche Rollenkonflikte zwischen Erziehungs- und Lehrperson werden nicht zum Thema gemacht. Mit diesem Zeigen zieht sie eine deutliche Linie zwischen sich und anderen Eltern, die dazu nicht in der Lage seien, wobei die Gründe des Mangels der anderen offenbleiben.

Herr Teichert berichtet z. B. auch vom Rückzug der Lehrperson. Sie lade für K2 wöchentlich Aufgaben auf eine «unübersichtliche» Lernplattform, sonst hätte die Familie keinen Kontakt zu ihr. K2 besuche eine staatliche Grundschule. Hier gebe es nur eine «illegale WhatsApp-Gruppe», über die sich die Eltern gegenseitig helfen würden. Der Vater schätzt, dass mindestens 50% der Eltern der Kinder in K2s Klasse «keine Muttersprachler» seien. Viele von ihnen würden die Aufgabenstellungen nicht verstehen. «Andere Eltern sagen sich: «Wir machen jetzt gar nichts mehr. Die Kinder sind so frustriert.»»

Er zeigt sich so als jemand, der massgeblich zum Lernerfolg seiner Kinder beiträgt und grenzt sich damit von «anderen Eltern» ab, die dies – in dieser Konstruktion vor allem aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse – nicht können. Er konstruiert seine Kinder tendenziell als solche, die nicht frustriert sind, da ihre Eltern auch unter widrigen Umständen in der Lage sind, in die Rolle der Lehrenden zu schlüpfen und Hilfe zu leisten.

4.3 «Wir haben es eigentlich noch richtig gut. Wir haben einen riesengrossen Garten, ein riesengrosses Haus.» – sozialräumliches Kapital als soziale Differenzlinie

Ein drittes Thema, welches von den beobachteten Familien expliziert wurde, waren die Nutzungsmöglichkeiten ihrer Privaträume. Herr Teichert erzählt z. B. im Interview – auch auf die Frage antwortend, was sich seit den Schulschliessungen im Tagesablauf der Familie verändert hätte –, dass «du dich halt jetzt nicht mit Freunden treffen darfst» und ergänzt:

«Also mit einem Mal, das war halt am Anfang schwierig, immer noch schlimm sich zu beschäftigen. (...) Ja, (...) man kann schon froh sein, wenn noch irgendwie ein bisschen Garten hast, wo die Leute halt hinkönnen tagsüber. Sonst gehste ja ein, ne? Insofern will ich mich da gar nicht beschweren.»

Herr Teichert eröffnet mit einer expliziten Problematisierung: Die Tatsache, dass die Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten der Kinder mit ihren Peers entfallen (wofür sonst auch Raum in Schule ist), beschreibt er als «schwierig», gar als «schlimm». Da er im Folgenden den Leidensdruck, unter dem er steht, relativiert («Insofern will ich mich da gar nicht beschweren»), scheint das Problem zwar für ihn eine gewisse Relevanz zu haben, aber es scheint andere, nicht näher bestimmte «Leute» stärker zu belasten als ihn. Als entlastendes Moment beschreibt er «das bisschen Garten», welcher der Familie zur Verfügung stehe. Wäre dies nicht der Fall, würde er – und damit steht er wohl stellvertretend für seine ganze Familie – «eingehen». Mit «Eingehen» wird eine Metapher aus der Botanik benutzt, die nahelegt, dass Familien, die über keine entsprechenden räumlichen Möglichkeiten verfügen, «verdorren», also damit ihrer Lebenskraft beraubt würden. Zu diesem Kreis zählt Familie Teichert aber nicht. Der Vater zieht eine soziale Differenzlinie zwischen sich und anderen, die keinen Garten besitzen, ohne dies zu explizieren (rein sprachlich bleibt unklar, welcher Gruppe er sich zuordnet). Seine Tochter (5. Klasse) wird im Interview deutlicher:

«Wir haben es eigentlich noch richtig gut. Wir haben einen riesengrossen Garten, ein riesengrosses Haus. Wenn da jetzt so Leute in ner Zweizimmerwohnung ohne Geschwister, nur mit einem Elternteil, weil die Eltern sich getrennt haben und man sich nicht besuchen darf und keine Geschwister haben, das ist viel schlimmer.»

Mit ihrer emotional-hyperbolischen Figur «riesengross» entsteht in der Konkretheit eine Spannung zum unkonkreten Understatement ihres Vaters («irgendwie ein bisschen Garten»). Was der Vater unbestimmt liess, wird durch die Tochter näher bestimmt, indem sie das Wort «Leute» erneut aufgreift. Mit «so Leute» adressiert sie Menschen, die über weniger privaten Wohn- und Lebensraum verfügen sowie in anderen Familienkonstellationen leben als sie. Damit bringt sie eine Dichotomie von sich und den anderen zur Darstellung und zeigt sich als jemand, die diese Differenzlinie besonders stark wahrnimmt. Aus ihrer Perspektive wäre es «schlimmer», wenn sie in einer Zweizimmerwohnung und ohne Geschwister mit «nur» einem Elternteil wohnen würde. Dass sie sich an der Wortwahl des Vaters orientiert, legt nahe, dass es sich um eine Markierung sozialer Differenz handelt, die in der Familie eine gängige Praktik ist, wenngleich auch nicht derart explizit. Die Tochter spricht womöglich aus, was für die Eltern unsagbar erscheint: In der Krise werden Privilegien (Haus, Eltern etc.) besonders sichtbar und können verstärkt genutzt werden, was soziale Ungleichheiten weiter verstärkt. Dies zeigt sich nicht nur bezogen auf allgemeine soziale Ungleichheit, sondern wird auch mit bildungsbezogener Ungleichheit verknüpft. Denn auch Frau Daniel inszeniert den privaten Besitz eines Gartens als Privileg. Sie erzählt im Interview, dass ihr Sohn, der die dritte Klasse besucht, Aufgaben

mit Pflichtteil und Zusatzaufgaben (u. a. «Sportvideos») übermittelt bekomme. Sie ergänzt, dass sie und ihr Sohn («wir») Zusatzaufgaben «eher selten», «bis auch gar nicht» machen. Ihr Sohn sagt, dass er Sport auf dem Trampolin im Garten mache. Frau Daniel weiter:

«Deswegen nutzen wirs net. Ich finds schön für diejenigen, die es net so haben wie wir. Ähm, dass einfach Anregung da ist. Ja? Ich stell es mir schwierig vor, wenn man zum Beispiel nur in der Wohnung wohnt und kommt gar net raus irgendwie.»

Frau Daniel begründet das Nicht-Ansehen der Sportvideos und somit Nicht-Durchführen der von der Lehrperson ausgewählten Sportübungen damit, dass die Familie einen Garten mit Trampolin hat. Für sie scheint Sportunterricht mit «sich bewegen» gleichgesetzt, weshalb sie einen Garten mit Platz zum «Trampolin-Springen» als angemessenen Sportunterricht-Ersatz ansieht. Die Videos sollten eher «diejenigen [nutzen], die es net so haben wie wir» (mit diesem Sprechakt grenzt sich Frau Daniel explizit von anderen Familien ohne Garten und Trampolin ab). Diese scheinen für sie eher für andere Familien gemacht, die Sportübungen in einer (kleineren) Wohnung machen und «gar net raus» kommen. Der Garten wird somit sinnbildlich zu einem Ort, der der Familie das Privileg verschafft, Unterrichtsstoff nach eigenen Bedürfnissen reduzieren zu können. Freiheiten entstehen aus der Perspektive der Familie Daniel in der Wahl der schulischen Aufgaben (hier bezogen auf den Sportunterricht), wodurch Familien ohne Garten (und Trampolin) als Benachteiligte gezeigt werden.

5. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wir in den Familien drei Linien der sozialen Differenzierung rekonstruieren konnten: (a) die Linie der Möglichkeiten der technischen Ausstattung, (b) die Linie der elterlichen Unterstützung und (c) die Linie des sozialräumlichen Kapitals. Wir können darüber hinaus in Bestärkung und Ausdifferenzierung der bisherigen deskriptiven Befunde festhalten, dass v. a. die familiären Möglichkeiten, technische Geräte zu nutzen, in den Interviews thematisch werden. Entgegen quantitativen empirischen Befunden, wonach in dieser Zeit viele Schüler:innen keine ausreichende Unterstützung durch Eltern bei schulischen Aufgaben erfahren haben (vgl. Huber et al. 2020), wird in unseren Fällen deutlich, dass sich in *unseren* Familien auch diesbezügliche Distinktionshinweise zwischen der eigenen Situation und derjenigen der anderen finden lassen. Diesen Befund muss man gewiss insoweit einschränken, dass es sich bei den untersuchten Familien um eine homogene Gruppe von Akteuren handelt. Das Aussetzen des Präsenzunterrichts führt(e) nun dazu, dass über unterschiedliche Lernressourcen (vgl. Andrew et

al. 2020) gesprochen wird, sei es die Materialbeschaffung¹² über die Hilfe der Eltern bis zur Frage der Umsetzung von Unterrichtsinhalten mittels räumlicher Ausstattung. Vergleicht man die Fälle vor dem Hintergrund der Feldtheorie Bourdieus und dem doing difference-Ansatz (vgl. Diehm et al. 2013; Fenstermaker und West 2001) dahingehend, welche Kapitalsorten dabei adressiert werden, so kommt auf einer expliziten Ebene v. a. ökonomisches Kapital zum Tragen: Es geht etwa darum, ob man einen Drucker hat, einer besonderen Form von Erwerbsarbeit nachgeht oder ein Einfamilienhaus (mit Garten) besitzt – diese Ressourcen werden wirksam «in den Dienst der Schule» gestellt. In unseren Fällen wird zudem kulturelles Kapital – wenn auch implizit – als Distinktionsmerkmal thematisiert: Alle Familien zeigen sich als «akademikernahe Milieus», was dazu führt, dass man – auch unter einem «Betroffenheitsnarrativ» – sich von anderen Eltern mehr oder weniger aktiv abgrenzt. Derartige Distinktionsprozesse finden sich bezogen auf mehrere Erscheinungsformen von Schule und Unterricht: den Umgang mit schulischem Material, die Rollenübernahme bis hin zur prioritären Bearbeitung von bestimmten Unterrichtsfächern (Sport im Garten). So verweist mit Bezug auf die Kapitalsorten Bourdieus z. B. das Fehlen eines Druckers im ersten Fallbeispiel auf fehlendes ökonomisches Kapital, was in diesem Fall Auswirkungen auf den Verinnerlichungsprozess beim Lernen bzw. die Lernzeit haben kann (inkorporiertes Kulturkapital). Der Drucker fungiert in diesem Zusammenhang auch als symbolisches Kapital: Auf der einen Seite beziehen sich die Eltern darauf, dass man das Geld hat, sich einen Drucker anzuschaffen. Auf der anderen Seite hatte die Familie diesen schon vorher im technischen Bestand und kann ihn daher jetzt nutzbar machen. Gleichzeitig wird darüber soziales Kapital und die damit verbundene Ausdehnung des Netzes von Beziehungen abgerufen, da der Vater über eine Erwerbsarbeit verfügt, die auch das Ausdrucken privater Dinge möglich macht und damit die Zugehörigkeit zu einer als privilegiert konstruierten Gruppe von Beschäftigten deutlich wird. So werden wörtlich gemeinte «feine Unterschiede» auf unterschiedlichen Ebenen in Situationen deutlich, in denen Unterricht im häuslichen Umfeld stattfindet. Dabei wird in *allen* Fällen auf symbolisches Kapital rekuriert: Von Frau Lorenz, die sich als kompetente Ersatzlehrperson zeigt, über Familie Teichert, deren Kind eine Schule in privater Trägerschaft besucht und die einen mehr oder weniger grossen Garten besitzt bis hin zu Herrn Daniel, der die Aufgabenblätter an seinem Arbeitsplatz ausdrucken kann, wird deutlich, dass es den Familien in ihren Praktiken vor allem um Anerkennung als Privilegierte und Schulerfolgreiche sowie um das öffentliche Zeigen dessen geht. So machen alle Eltern diskursiv deutlich, wo sie den Unterschied zu den vermeintlich Anderen verorten. Da sie Differenzlinien aber eher implizit ziehen, ohne festzumachen, dass

12 Deutlich wird an dem hohen Stellenwert eines Druckers in den elterlichen Praktiken zudem, dass die Schule (zumindest zu Beginn der Pandemie) durchaus immer noch als «Schule am Ende der Buchkultur» (Böhme 2006) konzipiert war.

andere weniger privilegiert sind, bleibt das Gesagte bemerkenswert unkonkret. Hier scheint es unter den Eltern des beobachteten Milieus ein geteiltes Wissen darüber zu geben, welche Dinge des Sozialen besser ungesagt bleiben. Die schweigsamen Praktiken können zu einer Verschleierung (Bourdieu 1979, 356–57) sozialer Ungleichheiten beitragen. Interessant erscheint in allen Fällen die stattfindende Konvertierbarkeit der verschiedenen Kapitalarten, auch im Sinne von Verschleierung: Während Unterricht in der Schule zumindest die «Illusion der Chancengleichheit» aufrechterhält, führt das Phänomen der Zuhause-Schule an der Grenze zwischen Schule und außerschulischen Feldern die Familien zur Aktivierung von «Gewinnmaximierung». Was bisher galt, wird in Formen von Zuhause-Schule wieder obsolet:

«Um seine volle Wirksamkeit, zumindest auf dem Arbeitsmarkt, ausspielen zu können, bedarf das kulturelle Kapital deshalb in zunehmendem Maße der Bestätigung durch das Unterrichtssystem, also der Umwandlung in schulische Titel: In dem Maße nämlich, wie der schulische Titel – versehen mit der eigentümlichen Wirksamkeit des «Offiziellen» – zur Vorbedingung für den legitimen Zugang zu einer immer größeren Zahl von Positionen, insbesondere herrschenden Positionen wird, tendiert das Unterrichtssystem dazu, der häuslichen Gruppe immer mehr das Monopol für die Übertragung von Macht und Privilegien zu entziehen.» (Bourdieu 2012, 241)

Virulent wird dabei das *Sprechen über*, das in allen Familien – auch in Diskursakten mit Lehrpersonen – vorherrscht. Wir wissen, dass wir aufgrund der Sampling-Strategie eine besondere Fallauswahl kreiert haben (vgl. Kap. 3), meinen aber, dass genau dies auch typisch für die durch die Familien gemachten Unterschiede ist: Die (Re-)Präsentation und aufgemachten Unterschiede machen die dahinter liegende Praxis sichtbar, bei all den vermeintlichen Schwierigkeiten der Situation – Pandemie-bedingter Unterricht in den häuslichen Wohnräumen – das Beste zu machen, nämlich Distinktionsgewinne zu erzielen.

Literatur

- Andrew, Alison, Sarah Cattan, Monica Costa-Dias, Christine Farquharson, Lucy Kraftman, Sonya Krutikova, Angus Phimister, und Almudena Sevilla. 2020. «Learning during the lockdown». *IFS Briefing Note* (288).
- Böhme, Jeanette. 2006. *Schule am Ende der Buchkultur: medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bol, Thjis. 2020. «Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands». *SocArXiv*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre. 2012. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 229–42. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15.
- Bremm, Nina, und Kathrin Racherbäumer. 2020. «Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie». In *Langsam vermisste ich die Schule ...*, herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 202–15. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>.
- Diehm, Isabell, Melanie Kuhn, und Claudia Machold. 2013. «Ethnomethodologie und Ungleichheit?» In *Unschärfe Einsätze*, herausgegeben von Jürgen Budde, 29–51. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2.
- Engzell, Per, Arun Frey, und Mark D. Verhagen. 2021. «Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- Erler, Ingolf, Viktoria Laimbauer, und Michael Sertl. 2011. «Editorial». In *Wie Bourdieu in die Schule kommt*, herausgegeben von Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer und Michael Sertl, 5–9. Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Fenstermaker, Sarah, und Candace West. 2001. ««Doing Difference» revisited». In *Geschlechtersoziologie*, herausgegeben von Bettina Heintz, 236–49. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fickermann, Detlef, und Benjamin Edelstein. 2020. «Langsam vermisste ich die Schule ...». *DDS – Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16*. Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>.
- Göhlich, Michael, Sabine Reh, und Anja Tervooren. 2013. «Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil». *ZfP* 59 (5): 639–43.
- Grätz, Michael, und Oliver Lipps. 2021. «Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020». *Research in social stratification and mobility* 71: 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>.
- Helm, Christoph, Stephan Huber, und Tina Loisinger. 2021. «Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie?» *ZfE* 24: 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>.
- Huber, Stephan Gerhard, Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia Schneider, und Jane Pruitt. 2020. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster et al.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Huebener, Mathias, und Laura Schmitz. 2020. «Corona-Schulschließungen». *DIW aktuell* (30).
- Marcus, George E. 1995. «Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography». *Annu. Rev. Anthropol.* 24 (1): 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>.

- Mih, Viorel. 2013. «Role of parental support for learning, autonomous/control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students». *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal* 17 (1): 35–59.
- Oevermann, Ulrich. 1981. *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Unveröff. Manuskript. Frankfurt a. M. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30-5379>.
- Pensiero, Nicola, Anthony Kelly, und Christian Bokhove. 2020. «Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling». <https://eprints.soton.ac.uk/442619/>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Schatzki, Theodore, Karin Knorr Cetina, und Eike von Savigny. 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London et al.: Routledge.
- Schneider Stingelin, Colette, Klaus Rummler, und Caroline Grabensteiner. 2020. «Mütter Als Willkommene Dienstleister. Spuren elterlicher Betreuung bei Hausaufgaben Jugendlicher in der Schweiz». *Lernende Schule* 23 (92): 20–23.
- Senat von Berlin. 2020. «Verordnung über erforderliche Maßnahmen zur Eindämmung der Ausbreitung des neuartigen Coronavirus SARS-CoV-2 in Berlin». https://www.berlin.de/corona/massnahmen/verordnung/corona-verordnung-neu_final-entgilbt.pdf.
- Wernet, Andreas. 2019. «Objektive Hermeneutik». In *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung*, herausgegeben von Gerhard Jost und Marita Haas, 167–87. Opladen: Barbara Budrich.
- Wößmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner, und Larissa Zierow. 2020. «Bildung in der Coronakrise». *ifo* 73 (9): 25–39.
- Wößmann, Ludger. 2021. «Bildung erneut im Lockdown». *ifo* (5).