

Schülerin- und Schüler-Sein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls. Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen

Julia Labede und Till-Sebastian Idel

Einleitung

Was bedeutet es für Kinder und Jugendliche, in Zeiten von Corona Schülerin und Schüler zu sein? Dies schien angesichts des bundesweiten Aussetzens des Präsenzunterrichts vor den Sommerferien die zentrale Frage zu sein. Wenn die Schule räumlich nicht mehr zugänglich ist und die Vermittlungstätigkeit über die Lehrkräfte nicht mehr verbürgt ist, können wir dann noch davon ausgehen, dass die Heranwachsenden – nun zu Hause – als Schülerinnen und Schüler in Erscheinung treten? Werden Heranwachsende zu Schülerinnen und Schülern, indem sie schulische vergebene Aufgaben erledigen, Projekte bearbeiten und Aufsätze schreiben? Wie konstellierte sich durch das geforderte Schülerin- und Schülersein zu Hause das Verhältnis zwischen den schulischen Vertreterinnen und Vertretern, den Eltern oder auch Erziehungsberechtigten sowie den Heranwachsenden? Neben den Schülerinnen und Schülern müssen auch die anderen, an einem schulpädagogischen Arbeitsbündnis (Oevermann 1996) beteiligten Akteure die Problematiken bearbeiten, die durch einen Ausfall des Präsenzunterrichts entstehen.

Wie sich Schülerinnen und Schülern, aber auch Eltern gegenüber der bislang unbekannteren Situation positionieren, die sich in den Monaten des Frühjahrs 2020 ergab, kann z.B. anhand Online publizierter Petitionen nachvollziehbar werden: In diesen wird auf politische Willensbildung pochend gegenüber einer breiten Öffentlichkeit die Identität einer sozialen Gruppe behauptet. Denn über Petitionen machen sich Eltern und Schülerschaft zu Vertreterinnen und Vertretern einer spezifischen Interessensgruppierung – sie repräsentieren in diesem Sinne eine ihnen gesellschaftlich zugedachte Rolle. Jugendliche bringen sich dabei selbst als Schülerinnen und Schüler hervor, Eltern lassen ihre Kinder (in der von ihnen beanspruchten stellvertretenden Rede für diese) als Schülerinnen und Schüler in Erscheinung treten. Wie aber werden sie als eben solche charakterisiert? Welche Aspekte werden in diesem auf bildungspolitische Maßnahmen bezogenen Diskurs seitens der Heranwachsenden und der Eltern mit Blick auf schulische Anforderungen und schulische Praxis relevant gemacht? Diesen Fragen wollen wir im Folgenden exemplarisch an zwei Petitionen von Schülerinnen und Schülern und

Eltern nachgehen, die in der ersten Corona-Phase vor den Sommerferien veröffentlicht wurden.

Um die beiden Petitionen als Antwort auf vorherrschende Adressierungen besser verstehen zu können, betrachten wir zunächst die Stellungnahme der Nationalen Akademie der Wissenschaften, der Leopoldina, die im bildungspolitischen Corona-Diskurs einige Beachtung erfahren hat und im politischen Raum nicht unerheblich Einfluss auf Entscheidungen hatte (Abschnitt 1). Ein Gremium aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen legte darin Handlungsempfehlungen für die Politik vor – auch für den Bereich des Bildungswesens.

Anschließend werden wir – für die Seite der Selbstartikulation der Schülerinnen und Schüler – die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“ (Abschnitt 2) und – aus der Perspektive der sich selbst positionierenden Elternschaft – die Petition „Digitaler Unterricht bei Schulschließungen und Lernen Zuhause – sofort und einheitlich!“ untersuchen (Abschnitt 3). Unsere Interpretation lehnt sich an eine im weiteren Sinne rekonstruktionslogische Methodologie an. Wir lesen die beiden Petitionen als Dokumente eines Adressierungsgeschehens, dessen sinnhafte Muster wir in einer etwas weiter gefassten Sequenzanalyse und in loser Anlehnung an das Konzept der Adressierung rekonstruieren (Reh/ Ricken 2012). Wir sehen die Petitionen also als Texte, in denen Ansprachen und Normen zum Ausdruck gebracht werden, zu denen man sich ins Verhältnis setzen muss und die zu Selbstpositionierungen im Horizont der Möglichkeiten des Angesprochenwerdens führen.

Deutlich wird, dass sowohl Eltern als auch Heranwachsende erlebte Adressierungen paradoxerweise gerade über die Inanspruchnahme der ihnen gesellschaftlich zugedachten Rollen zurückzuweisen vermögen. Die systemadäquate Fokussierung auf die Vermittlungs- und Selektionsfunktion von Schule, die beide – Eltern wie Schülerinnen und Schüler – in den Petitionen reproduzieren und durch die sie sich als gesellschaftliche Rollenträger positionieren und sichtbar machen, wirft allerdings die Frage nach dem auf, was in diesem Kontext nicht – oder nur partiell – in Bezug auf Schule als Institution bzw. Funktionssystem thematisierbar ist: die psychosozialen und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Heranwachsenden, für deren Artikulation und Bearbeitung auch die Schule ein wichtiger Ort ist (Hagedorn 2014). Dieser Frage wollen wir uns danach in einem theoretischen Exkurs widmen (Abschnitt 4). Wir schließen mit einem Fazit und der These, dass im Fernunterricht und der damit einhergehenden mehr oder weniger offenen Delegation von schulischer Zuständigkeit an Eltern die Strukturdifferenz zwischen Schule und Familie als eigenlogische Sozialisationsräume, die sich nicht wechselseitig ersetzen können, abgeblendet wird. Im funktionalen Reduktionismus zumindest der frühen Corona-Diskussion um schulische Bildung bleiben zentrale Sozialisationsfunktionen der Schule unberücksichtigt (Abschnitt 5).

1. Zur wissenschaftlichen Konstruktion von Schule im bildungspolitischen Diskurs: Die Stellungnahme der Leopoldina

Die Nationale Akademie der Wissenschaften – die Leopoldina – hat im Zuge der gesellschaftlichen Herausforderungen infolge der Verbreitung des Coronavirus Expertengremien aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachrichtungen zusammengestellt. Die Ergebnisse hat die Leopoldina in vier „Ad-hoc-Stellungnahmen zur Coronavirus-Pandemie“¹ veröffentlicht. Die ersten beiden Stellungnahmen beschäftigen sich mit „Herausforderungen und Interventionsmöglichkeiten“ sowie mit „[g]esundheitsrelevanten Maßnahmen“. Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung als geeignet betrachteter gesundheitspolitischer Maßnahmen, die einer Verbreitung des Virus entgegenwirken (Ad-hoc-Stellungnahme vom 21.03.2020) und als notwendig für eine schrittweise Öffnung von Lebensbereichen aufgeführt werden (Ad-hoc-Stellungnahme vom 03.04.2020). In der dritten Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina vom 13. April „Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden“ wird die Frage nach Möglichkeiten einer schrittweisen Wiederöffnung des gesellschaftlichen Lebens bearbeitet. Hierbei werden auch soziale, wirtschaftliche und rechtliche Fragen verhandelt. Bezug nimmt das Expertengremium – u.a. bestehend aus Wissenschaftler*innen aus den Bereichen Medizin, Virologie und Epidemiologie sowie Psychologie, Bildungsforschung, Soziologie, Geschichte und Recht – auch auf den gesellschaftlichen Teilbereich „Bildung“ bzw. das Bildungssystem (Kapitel 6: „Bildungsbereiche schrittweise öffnen“). Zu Beginn der Stellungnahmen werden alle Kapitel komprimiert dargestellt. In diesem einführenden Kapitel, „Zusammenfassung und Empfehlungen“ genannt, wird das Kapitel zu Bildung zusammengefasst und es werden als wesentlich verstandene Problematiken dargestellt. So beginnt die Zusammenfassung des Kapitels mit einer Überschrift, die bereits eine Empfehlung enthält:

Bildungsbereich schrittweise öffnen: Im Bildungsbereich hat die Krise zu einem massiven Rückgang der Betreuungs-, Lehr- und Lernleistungen sowie zur Verschärfung sozialer Ungleichheit geführt.

(Leopoldina 2020a, S. 2, Hervorhebungen i. O.)

Diese Forderung nach einer schrittweisen Öffnung des gesellschaftlichen Teilbereichs- bzw. Teilsystems Bildung wird zu Beginn zunächst aus arbeitsökonomischer bzw. beschäftigungspolitischer Perspektive über eine Mängelfeststellung legitimiert: Gleich als erstes wird das Problem der Betreuung der Heranwachsenden relevant gemacht. Mit dem Begriff der Betreuung wird, wenn auch nicht explizit, das System Bildung im Kontext der Gesamtgesellschaft als

¹ Die Ad-hoc-Stellungnahmen der Leopoldina sind gesammelt online abrufbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_08_05_Leopoldina-Stellungnahmen_Coronavirus.pdf. Mittlerweile ist noch eine Fünfte hinzugekommen, die sich erneut mit dem Bildungssystem befasst. Wie beziehen uns in der folgenden Darstellung auf die dritte Ad-hoc-Stellungnahme vom 13.04.20, die im öffentlichen Diskurs einige Beachtung gefunden hat und in der für eine Durchführung von Prüfungen votiert wurde. Online abrufbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf.

Instanz der Sicherung von Betreuungsleistungen charakterisiert, die von entsprechenden Adressaten (den Eltern) in Anspruch genommen wird. Auf eine für das gesamtgesellschaftliche System bedeutsame Erziehungsfunktion, in der die Schule die Heranwachsenden mit gesellschaftlichen Ansprüchlichkeiten vertraut macht (hierzu Durkheim (1984 [1902/1903]), Parsons 1959, Wernet 2003) und einen daraus resultierenden gemeinsam geteilten Erziehungsauftrag von Familie und Schule, wird damit aber nicht abgehoben. Vielmehr werden mit einem weiteren Hinweis auf einen Rückgang von „Lehr- und Lernleistungen“ die Systemleistungen und die Vermittlungsaufgaben von Bildungsinstitutionen thematisiert. Es gelte – unter der Maßgabe, das Ansteckungsgeschehen zu minimieren –, aufgrund der bestehenden Mängel feststellung die Bildungseinrichtungen wieder zu öffnen und „Bildungseinschränkungen“ aufzuheben:

Die Wiedereröffnung der Bildungseinrichtungen sollte daher sobald wie möglich erfolgen. Dabei müssen einerseits Bildungseinschränkungen aufgehoben, andererseits die Risiken für erneute Ansteckungen minimiert werden.

(Leopoldina 2020a, S. 2)

Mit dem Hinweis auf die durch Schulschließungen erfolgten „Bildungseinschränkungen“ ist erneut auf das Problem der „Verschärfung sozialer Ungleichheit“ verwiesen. Anders als mit dem Begriff Bildungsbeschränkung wird hierbei aber nicht eine unzureichende Sicherung des Rechts auf Bildung hervorgehoben, sondern vor allem das Problem des Zugangs zu Bildung ermöglichenden (materiell verwertbaren) Gütern gesehen. Verstellt scheint vor allem die Möglichkeit der Partizipation an didaktisch aufbereiteten unterrichtlichen Lernsettings und -materialien, die schulische Leistung hervorbringen und sichtbar werden lassen². Bildung wird (insbesondere mit Blick auf die konstatierte Problematik eines Rückgangs von Lehr- und Leistungen) konsequent als Ergebnis eines – systemtheoretisch gesprochen – zu erbringenden Outputs betrachtet. Die Seiten der individuellen Lernleistung, der gemeinsamen Konstruktion von Leistung in Unterrichtssituationen und damit auch die der Adressatinnen und Adressaten geraten hierbei nicht in den Blick.

Auch die in den weiteren Ausführungen in Anspruch genommene entwicklungspsychologische Perspektive, in der die Notwendigkeit zur „persönlichen Betreuung“ der jüngeren Jahrgangsstufen in der Schule betont wird, bleibt auf den Aspekt der Ergebnissicherung schulischen Lernens bezogen:

Da die Jüngerer im Bildungssystem mehr auf persönliche Betreuung, Anleitung und Unterstützung angewiesen sind, sollten zuerst Grundschulen und die Sekundarstufe I wieder schrittweise geöffnet werden. Die Möglichkeiten des Fernunterrichts, ob digital oder analog, können mit zunehmendem Alter besser genutzt werden. Deshalb ist zu empfehlen, dass eine Rückkehr zum gewohnten Unterricht in höheren Stufen des Bildungssystems später erfolgen sollte. Unterschiedliche Übergangsformen und Verknüpfungen zwischen Präsenzphasen und Unterricht auf Distanz mithilfe digitaler Medien sind denkbar.

(Leopoldina 2020a, S. 2f.)

² (Schulische) Leistung wird im Kontext schulpädagogischer Diskussionen dabei nicht einfach als valider Messwert verstanden, sondern als soziale Konstruktion zu fassen versucht (vgl. hierzu u.a. Reh/Ricken 2018).

Das seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Leopoldina angeführte Argument erinnert durchaus an schulpädagogische Begründungen des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. So kommt hier die Idee zum Ausdruck, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den unteren Jahrgangsstufen bei der Vermittlung als Person zwischen dem unterrichtlichen Stoff einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits als Bindeglied fungieren. Dies legen auch schultheoretische Ausführungen wie die von Talcott Parsons (1959, S. 177) nahe, der insbesondere Grundschullehrerinnen mit ihrem Identifikationspotential als Mittlerinnen zwischen Familie und Schule betrachtet. Eine hieraus ableitbare pädagogische Bezugnahme, die auf das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz (Helsper 1996) hinweist, wird aber mit dem Begriff der Betreuung funktionalisiert und damit der persönlichen Bezugnahme über den Aufbau einer besonderen Beziehungsqualität durch eine Person wieder enthoben. Die schulische Bezugnahme muss persönlich erfolgen, um „Anleitung und Unterstützung“ zu gewährleisten. Das Persönliche erscheint hierbei als Mittel zum Zweck der Wissensvermittlung im Kontext eines bestehenden schulischen Curriculums. Vorrangig im Blick bleibt die Wissensproduktion, nicht die Gestaltung von Beziehungs- und damit auch Anerkennungsverhältnissen in Lernräumen. Implizit erscheint die Problematik des Fernunterrichts dementsprechend weniger drastisch mit Blick auf die älteren Schülerinnen und Schüler, die Aufgaben sowohl digital und analog auch selbständig bearbeiten könnten.

Das latente Abstellen auf das schulische Curriculum, die Akzentsetzung auf die Vermittlungs- und Selektionsfunktion der Schule, möchten wir hier aber nicht als Ausdruck einer bestehenden oder gar fehlenden pädagogischen Haltung der Autorinnen und Autoren verstanden wissen. Die Stellungnahme der Leopoldina macht vielmehr darauf aufmerksam, dass im öffentlichen Diskurs die Schule als Verteilungsinstanz sozialer Positionen und Chancen durch ihre (curriculare) Vermittlungsaufgabe in Erscheinung tritt und dass politisch Vermittlung und Selektion diejenigen Säulen darstellen, die die Schule in ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Wahrnehmung begründen. Die Zusammenfassung beinhaltet – dem Narrativ über die Begründung der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit der Schule entsprechend – auch die Forderung, wenn „eben möglich“ schulische Prüfungen durchzuführen:

Wenn eben möglich, sollten Prüfungen durchgeführt werden. Insbesondere für Kinder mit Lernrückständen sind besondere Anstrengungen erforderlich, um Nachteile zu vermindern. Da kleinere Kinder sich nicht an die Distanzregeln und Schutzmaßnahmen halten können, gleichzeitig aber die Infektion weitergeben können, sollte der Betrieb in Kindertagesstätten nur sehr eingeschränkt wiederaufgenommen werden.

(Leopoldina 2020a, S. 3)

Adressierungstheoretisch gewendet kann man vor dem Hintergrund dieser Rekonstruktion, die deutlich auf eine Sicht auf Schule als effektives Leistungssystem hinausläuft, den Schattenriss der in dieser Konstruktion implizierten Zuschreibungen erkennen. Die Schülerinnen und Schüler werden als Lernsubjekte adressiert, die Leistungen erbringen können sollen, um den gesellschaftlichen Prozess *in the long run* aufrechtzuerhalten. Es geht eher um Systemauf-

rechterhaltung als um die je konkrete Lebensbewältigung der Subjekte. Die Betroffenen werden in einer Realabstraktion als Schülerinnen und Schüler, aber nicht als heranwachsende Subjekte adressiert, und auf sie hin werden die Systemkapazitäten der Betreuung und Vermittlung und der gesellschaftspolitische Wertbezug – Chancengleichheit – bezogen. Die inhaltliche Verquickung von Prüfung und Benachteiligung hebt denn auch den schulischen Universalismus hervor (hierzu Parsons 1959).

Die Fokussierung auf notwendig hervorzubringende und damit implizit als systemrelevant erklärte Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler findet sich auch in dem Kapitel „Bildungsbereiche schrittweise öffnen“, das Formulierungen der Zusammenfassung weiter ausführt und mehr Raum für die Erörterung dieser Fragen geboten hätte. Die Problematik eines Ausfalls des Präsenzunterrichts und der Verlagerung der Wissensvermittlung in den häuslichen Bereich sowie der Wechsel zwischen analogen und digitalen Unterrichtselementen wird aber auch hier, wie der ausschnitthaft präsentierte Textauszug zeigt, vor allem als Problem der Verringerung von Lernleistungen betrachtet:

Das Lernen zu Hause ist für viele Kinder, Schülerinnen und Schüler weniger effektiv als das Lernen in Schulen. Mit dem ‚Shutdown‘ werden drei wesentliche Funktionen der Schule außer Kraft gesetzt: a) die auf das Lernen bezogene Strukturierung des Alltags, b) der das Lernen unterstützende und die gesellschaftliche Teilhabe einübende soziale Austausch mit Gleichaltrigen und Lehrkräften, c) die professionelle Rückmeldung auf Lernfortschritte. (Leopoldina 2020a, S. 13)

Die gesellschaftliche Relevanz von Schule wird über deren Vermittlungsfunktion, die zu erreichende Lernergebnisse ermöglichen soll, gesehen. Hierüber werden Schulöffnungen legitimiert. Im Sinne der Sicherung von Lernergebnisse sollten, „[w]enn eben möglich, (...) Prüfungen durchgeführt werden“. Dies ist mit Blick auf die zu antizipierenden gesellschaftlichen Folgeprobleme nachvollziehbar, die sich aus der hier zeigenden Perspektive auf Schule als Funktions- und Leistungssystem ergibt. In diesem Positionspapier zeigt sich also, wie Schule gesellschaftlich konstruiert wird und welche Narrative deren Funktion begründen. Über dieses Vorgehen kann deutlich werden: Das Berufen auf die Schule als Vermittlungs- und Selektionsinstanz wirkt Krisen schließend, insofern es deren vordergründige Funktionserbringung zu sichern scheint. Dass die Schule auch ein Ort ist, an dem soziales Leben gestaltet, soziale Beziehungen gestiftet und darüber auch persönlich sozialisatorische Relevanz erzeugt wird, ist für die Bearbeitung von Schulschließungen im politisch-medialen Diskurs, in dessen Rahmen auch Relevanzen hervorgebracht werden und über gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten verhandelt wird, argumentativ zunächst zweitrangig. Dies gerät erst allmählich in den Fokus öffentlicher Diskussionen.³

³ Die gemeinsame Diskussion von uns Autor*innen begann aufgrund eines Online-Forums an der Leibniz Universität Hannover am 06.05.20, das im Rahmen des Projektes „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung“ (kurz: Leibniz Prinzip) der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde, für dessen Inhalt aber alle Beteiligten selbst verantwortlich sind. Unsere Interpretation der Protokolle,

Mit Blick auf die beteiligten Akteurinnen und Akteure stellen sich konkrete Fragen der lebenspraktischen Gestaltung, auf die das System eine Antwort bereithalten muss: Wie soll es für die Schülerinnen und Schüler aus den Abschlussklassen weitergehen? Was wäre eine angemessene Nachholzeit? Wie kann anschließend der Übergang in Ausbildung, Beruf und Universität erfolgen? Die Schließung der Schulen führt somit deren Bedeutung für die Gestaltung der selektiven Schnittstellen im Bildungs- und Berufssystem vor Augen. Die Kultusministerkonferenz hatte sich während des Herunterfahrens aller als nicht systemrelevant erklärter gesellschaftlicher Teilbereiche (hierzu zählte in diesem Sinne auch die Schule) vor dem Hintergrund des Aussetzens des Präsenzunterrichts daher für eine Durchführung der Abschlussprüfungen entschieden⁴. Vor diesem Hintergrund formiert sich der Widerspruch: auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

2. Zur Adressierung von Heranwachsenden und deren (Selbst-)Positionierungen

Mit der Entscheidung, schulische Prüfungen trotz des Ausfalls des Präsenzunterrichts abzunehmen, werden die Heranwachsenden durch die bildungspolitisch Verantwortlichen explizit als Schülerinnen und Schüler, die sich gemäß dem Prinzip des Leistungsuniversalismus gesellschaftlich zu bewähren haben, adressiert. Die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“⁵ kann als Beispiel dafür gelesen werden, wie die Heranwachsenden in der gegebenen Krisensituation auf diese für sie eigentlich alltägliche Adressierung, Schülerin und Schüler sein zu sollen, reagieren. Das Besondere der Situation der Jugendlichen in Zeiten sich epidemiologisch begründender sozialer Handlungseinschränkungen im öffentlichen und privaten Raum ist wohl darin zu sehen, dass sie die Adressierung – zwölf oder auch dreizehn erfahrenen Schuljahren entgegen – überhaupt als bearbeitungswürdig empfinden. Was ist es, dass diese Adressierung hier für die Abiturientinnen und Abiturienten so fragwürdig erscheinen lässt? Wieso können sie, die sich schulischen Prüfungssituationen noch vor kurzer Zeit tagtäglich ausgesetzt sahen, diese nun nicht mehr als legitim empfinden?

die wir schon vor den Sommerferien angefertigt haben, ist aufgrund der Entwicklungsdynamik der gegenwärtigen Situation selbst schon fast ein zeithistorisches Dokument – aber unseres Erachtens dennoch systematisch interessant, weil in der Dokumenten Wahrnehmungs- und Thematisierungsweisen des Schulischen deutlich werden. Im fortlaufenden Diskurs wird mittlerweile eher darüber diskutiert, wie Präsenzunterricht und digitaler Fernunterricht so verbunden werden können, dass die Bildungsungleichheit nicht weiter verschärft wird. Auch wird die Relevanz persönlicher Kontakte für die Heranwachsenden mittlerweile stärker betont (vgl. hierzu die Fünfte Ad-hoc-Stellungnahme, Leopoldina 2020b, S. 1f.). Tenorth (2020) hebt die Bedeutung des Unterrichts in Präsenz hervor, in dem er dessen Strukturprinzipien als Errungenschaft modernisierter Gesellschaften ausweist.

⁴ Diese zugeschriebene Systemrelevanz führt zu einer sukzessiven Öffnung der Schulen, die bis zu den Sommerferien – mit Ausnahmen einzelner Bundesländer – nicht vollständig in einen Regelbetrieb überführt wurden.

⁵ Online abrufbar unter: <https://www.change.org/p/peter-tschantscher-abi-2020-umdenken>.

Die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“ fordert – dies wird durch die Namensgebung deutlich – eine Alternative zu der getroffenen Entscheidung, die Abiturklausuren durchzuführen. Sie trägt den Titel: „Schwierige Zeiten erfordern moderne Problemlösungen“. Auffällig an der Überschrift ist, dass ein Umdenken des Abiturs nicht kreative, sondern „moderne Problemlösungen“ notwendig mache. Das macht die „Problemlösungen“ statt zu einer punktuellen zu einer zukunftssträchtigen Antwort. Gefordert und im späteren auch angeboten wird eine Problemlösung, die nicht nur eine Verlegenheitslösung darstellt, sondern eine zeitgemäße Antwort auf ein sich stellendes Problem ist. In diesem Sinne drückt sich hier eine selbstbewusste, gesellschaftliche Teilhabe (auch zukünftig) beanspruchende Positionierung aus.

Auf die Überschrift folgt eine, in eine Frage verpackte, Feststellung:

Was genau macht die Abiturprüfungen dieses Jahr so ungerecht?:
<https://hackmd.io/@Abi2020Umdenken/fehlende-Vergleichbarkeit>.⁶

Diese stellt eine fehlende gegenwärtige Realisierung des Gleichheitsgrundsatzes fest, blendet darüber aber auch die Frage nach weiterführenden Modernisierungsprozessen wieder aus. Denn die Frage bezeugt implizit, dass die Heranwachsenden das schulische Prüfungssystem in der gängigen Praxis anerkennen. Auch wenn es nicht ausschließt, dass vielleicht auch in vergangenen Jahren einzelne Faktoren Ungerechtigkeit produziert hätten, so sei so doch die Praxis der Leistungsvergabe aufgrund einer bestimmten, nicht strukturell gegebenen Sachlage „dieses Jahr“ als illegitim zu betrachten. Das Prinzip der Chancengleichheit, das als positiver Gegenhorizont fungiert, sehen sie „dieses Jahr“ aus bestimmten Gründen als gefährdet an. Ohne eine Schule, so kann vermutet werden, die in und durch Praktiken der gemeinsamen Wissensvermittlung, -rezeption und -abfrage den Glauben an das Prinzip der Chancengleichheit durch ritualisierte Aufführungen vermittelt, wird das schulische Zertifikat seiner Legitimität beraubt. Längerfristig infrage steht diese Legitimität, die ihnen zukünftig (Bildungs-)Privilegien zu sichern vermag, nicht – es scheint durchaus aber aus Sicht der Petiteur*innen jedes Jahr aufs Neue auf die Einhaltung nötiger Kriterien hin zu überprüfen zu sein. Die Ungerechtigkeit „dieses Jahr“ trifft sie als Gruppe der Abiturientinnen und Abiturienten, die für die ‚Moderne‘ stehen und die sie zu vertreten gedenken.

Die Petition wurde um zwei Updates erweitert. Während das Update vom 21.3.20 die Forderung um den Einbezug der mittleren Abschlüsse erweitert, geht das Update vom 26.3.2020, das textlich auf der Homepage direkt anschließt, explizit auf die erfahrenen bildungspolitischen Adressierungen ein und weist diese rigide zurück:

Die Kultusminister haben gestern aus unserer Sicht ausgesprochen ignorant und kurzsichtig festgelegt, dass alle Prüfungen stattfinden werden.

Ihren Statements konnte man nicht entnehmen, dass sie unsere Sorgen und Ängste ernst nehmen. Und irgendwie auch nicht, dass sie den Ernst der Lage erkannt hätten. Denn in der Zwischenzeit schreitet die Pandemie unvermindert voran, das RKI und der Gesundheitsminister

⁶ Der prominent gesetzte Link im Folgenden thematisierte diese Frage. Da er nicht mehr abrufbar ist, verzichten wir auf dessen weitere Thematisierung.

sehen Deutschland erst am Anfang, mit einem Höhepunkt an Erkrankten Ende April, Anfang Mai. Experten sagen es ist fraglich, ob die Kliniken bei der Höhe der prognostizierten Fallzahlen durch die Epidemiologen genügend Beatmungsgeräte haben.

In der Annahme der Adressierung, Abiturientin oder Abiturient zu sein, kommentieren die Jugendlichen hier die bildungspolitische Absichtserklärung, Abschlussprüfungen durchzuführen, in scharfem Ton. Sie drücken dabei ihren Unwillen darüber aus, als Adressatenkreis zwar angesprochen zu werden, aber zugleich nicht beachtet worden zu sein. Ihre Statusgruppe vertretend nehmen sie im Modus einer oppositionellen politischen Rede auf die Vorgänge Bezug. Im Sinne der Interessensvertretung werden (nicht weiter explizierte) „Ängste und Sorgen“ angesprochen und auf „den Ernst der Lage“ verwiesen. Entsprechend wird dann auch partikularistisch, aber nicht persönlich der Beschluss zur Durchführung der Abiturprüfungen in ironischem Ton zurückgewiesen:

Aber hey – wir waschen uns einfach gut unsere Hände, versichern den LehrerInnen, die uns mit Mundschutz empfangen, dass wir uns topfit fühlen und schreiben mit Leichtigkeit die Prüfungen unseres Lebens?

Der Druck, unter dem die Schülerinnen und Schüler in dieser besonderen Situation stehen, findet hier seinen Ausdruck. Ironisch weisen sie die bildungspolitische Entscheidung zur Durchführung der Prüfung zurück. Dabei deutet sich aber bereits in der ironischen Zurückweisung die Annahme der Entscheidung an. Das Szenario wird bereits durchgespielt und die Ausführungen werfen die Frage nach einem möglichen Festhalten am „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) seitens der Jugendlichen auf. Die Übertreibungen der Formulierungen aber entkräften das Argument: Um zur Prüfung zu erscheinen, muss man sich nicht „topfit fühlen“, und die Vorstellung, eine Abiturprüfung mit „Leichtigkeit“ zu absolvieren, ist gegenüber dem Abitur als höchstem Bildungsabschluss disqualifizierend. In diesem Sinne schwächen die polemischen Ausführungen die Interessensvertretung. Wie zu sehen ist, dienen diese aber auch nicht der argumentativen Begründung, sondern bereiten eine direkte Ansprache der Klientel, eine (Selbst)Mobilisierungsaufforderung, vor:

Wen das auch aufregt: Schreibt Mails an Eure Kultusminister, die Schulbehörden der Länder sind häufig auf Instagram, schreibt an eure LehrerInnen und Schulleitungen, den Gesundheitsminister und die Kanzlerin, und fragt, wer das alles verantworten wird, wenn sich in den Prüfungen auch nur ein Mensch infiziert?

Über die Betonung einer gemeinsam erlebten Ungerechtigkeit, die „aufregt“, wird zur gemeinsamen Interessensvertretung und zur Diskussion mit den Verantwortlichen aufgerufen. Erst im letzten Satzteil werden die Ausführungen wieder argumentativ scharf, wenn die politischen Entscheidungsträger implizit zu Verantwortlichen einer möglichen weiteren Ausbruchswelle erklärt werden. Das drastisch dargestellte Gedankenspiel untermauert ihre Forderung, die Abiturprüfungen ausfallen zu lassen, und erzeugt Druck gegenüber den bildungspolitischen Vertreterinnen und Vertretern. Wer eine Ausnahmesituation herstellt, kann die von der Ausnahmesituation Betroffenen nicht einfach bruchlos als Rollenträger adressieren. Vielleicht

mögen die „Sorgen und Ängste“ der Schülerinnen und Schüler für diese im Vordergrund stehen, im Sinne der politischen Interessensbekundung stellt das pandemiebedingte Aussetzen des Schülerseins auch die Möglichkeit des Ausfüllens des Schülerjobs (Breidenstein 2006) in Frage. Die Adressierungen als Schülerinnen und Schüler werden daher mit dem Hinweis auf den Infektionsschutz außer Kraft gesetzt. Dies erzeugt einen politisch hervorgebrachten Widerspruch: Es wird eben jene Adressierung zurückgewiesen, die die Grundlage für das Schreiben einer Petition bildet. Die Schülerinnen und Schüler verweigern sich der Adressierung als Schülerinnen und Schüler, zeigen sich dabei zugleich aber als eben diese. Der Textabschnitt endet mit der Betonung einer andauernden Interessensvertretung und Widerständigkeit: „Wir kämpfen weiter“. Dabei wird die politische Tätigkeit und die Übernahme der Rednerschaft für die Interessensgruppe bereits vorweggenommen.

Auf die Aufforderung zum Protest und zum Folgen des Protests folgt ein – durch Gedankenstriche getrennter – neuer Textabschnitt, der auf die Betroffenheit von 350.000 Schülerinnen und Schüler hinweist und mit Bezug aus drei Perspektiven das Absolvieren von Abiturklausuren zurückweist: 1) gesundheitlich, 2) psychologisch, 3) gesellschaftlich. Unter Punkt eins ist auf die epidemiologischen Gefahren hingewiesen und unter Punkt drei auf die Möglichkeiten der Kräftebündelung durch karitative Arbeit und unterstützende Tätigkeiten der Heranwachsenden jenseits des Schulischen. Aufgrund unserer im Mittelpunkt stehenden Rekonstruktion der Deutung von Schule und der (Selbst-)Positionierung als Schülerinnen und Schüler, findet Punkt zwei im Folgenden eine eingehende Betrachtung:

2. Psychologisch: Viele von uns haben Angst. Unsere Familien geraten in Existenznot und wir mit unseren Prüfungsvorbereitungen mittendrin. Nichts ist wie zuvor. Abgesagte Vorabiklausuren, chaotischer Onlineunterricht, Computer müssen mit Geschwistern und Eltern geteilt werden, ausgefallene PL's und der fehlende Austausch mit Mitschülern und Mitschülerinnen.

Mit dem Hinweis auf bestehende Ängste, Existenznöte und chaotische Zustände in Schule und Familie wird die Situation erneut als krisenhaft ausgewiesen. Deutlich wird dabei: Kann für die Abiturklausuren kein strukturierender Lernraum bereitgestellt werden, ist die Legitimität von Prüfungen in Frage gestellt. Ähnlich wie in der dritten Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina drückt sich hier auch seitens der Schülerinnen und Schüler eine Orientierung an der Vermittlungsfunktion von Schule aus: Die Schule verteilt Zertifikate, die mit Blick auf ein zu erbringendes Lernergebnis vergeben werden. Instrumentell bleiben die Schülerinnen und Schüler auf diesen Umstand bezogen. Für die legitime Vergabe von Zertifikaten aber fehlen die Bedingungen, weshalb die Schülerinnen und Schüler die Durchführung von Abiturklausuren zu verhindern suchen und eine alternative Form der Bewertung des Abiturs vorschlagen:

Wir fordern: Keine Abitur-Klausuren in 2020!

UNSERE LÖSUNG: Jede Schülerin und jeder Schüler (deutschlandweit) erhält in diesem Jahr ein sogenanntes *Durchschnittsabitur*. Hierfür wird ein Durchschnitt der einzubringenden 32 bis 40 Semesterergebnisse (Beispiel Hamburg) der letzten 4 Semester errechnet und als Abiturnote festgelegt. Bei einer erwünschten Verbesserung der Note, kann eine mündliche Leistung in einem der vier bereits gewählten Prüfungsfächer erbracht werden (zum Beispiel per Online-Videocall), und wie in den Vorjahren als mündliche Prüfung mit einberechnet werden.

Die eingeforderte „moderne Problemlösung“ erweist sich interessanterweise als äußerst systemaffin: Es dürften nur die Noten in das Abiturzeugnis Eingang finden, die unter gleichen Bedingungen in der Schule vergeben worden seien. Bis auf eine Einschränkung: Schülerinnen und Schüler, die möchten, sollten sich mündlich verbessern dürfen. Damit wird nun seitens der Schülerinnen und Schüler das Problem bearbeitet, dass einige sehr wohl auf die Abiturklausuren als Möglichkeit der Notenverbesserung gesetzt haben. Es eröffnet aber auch die Frage, wer sich wie in den Familien und im familialen Umfeld auf anstehende Prüfungen wie gut vorbereiten kann. Ohne die gemeinsamen Praktiken im Präsenzunterricht kann die (von Bourdieu (u.a. 2006) als illusorisch beschriebene) künstliche Erzeugung gleicher Ausgangsbedingungen nicht erfolgen und das Prinzip der Chancengleichheit (formal) nicht gewahrt werden.

3. Zur Adressierung schulischer Akteurinnen und Akteure: (Selbst-)Positionierungen von Eltern

Das Problem des Ausfalls des Präsenzunterrichts und der Verlagerung von Teilen des unterrichtlichen Geschehens bearbeiten nicht nur Bildungspolitikern und -politiker, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Schülerinnen und Schüler, sondern im besonderen Maße auch die Eltern. In der Petition „Digitaler Unterricht bei Schulschließungen und Lernen Zuhause – sofort und einheitlich!“⁷ zeigen sich die Eltern als Vertreterinnen und Vertreter gleich zweier gesellschaftlicher Gruppen, die auf bildungspolitische Gleichbehandlung pochen: sie vertreten ihre eigenen Interessen und die ihrer Kinder.

Die Petition umfasst zu Beginn zwölf Forderungen, über die die Eltern die Aufgabe der Wissensvermittlung wieder an die Schule delegieren. In diesem Forderungskatalog, schlicht überschrieben mit „Unsere Forderungen für öffentliche Schulen“, werden folgende Punkte angesprochen:

- **Stufenweise** Einführung von **digitalem Fernunterricht / E-Learning**. Zuerst durch kostenlose Tools für Videokonferenzen, später durch E-Learning-Plattformen.
- Entwicklung eines **einheitlichen Konzeptes** für digitalen Unterricht in den einzelnen Jahrgangsstufen (Video streamen, Bildschirm teilen, Whiteboard, Cloud) auch während des Präsenzunterrichts und das „Lernen zu Hause“ (Hybridunterricht) und bei Schulschließungen.
- Schnelle Ausstattung der Schüler mit **zuverlässigem Internet, digitalen Endgeräten und Drucker**.
- **Keine Bildungslücken** für Schüler durch Schulschließungen.
- **Einheitliche Bildung** für alle Schüler.
(Hervorhebungen i. O.)

⁷ Online abrufbar unter: <https://www.change.org/p/bundestag-und-alle-kultusministerien-der-bundesl%C3%A4nder-sofortige-digitalisierung-der-%C3%B6ffentlichen-schulen-e-learning-in-und-nach-coronazeiten>

Die einzelnen Punkte können als Versuch verstanden werden, das bekannte schulische Systemgefüge wiederherzustellen. Gefordert wird im Wesentlichen eine Strukturgebung des Lernens: Zum einen über die Einforderung einer materiellen, zum anderen aber auch einer didaktischen Bezugnahme seitens der Schule. Die Verantwortlichkeit für Lernprozesse wird damit an die schulischen Vertreterinnen und Vertreter zurückgegeben. Mit der Forderung, „keine Bildungslücken“ zuzulassen, erfolgt eine Gleichsetzung von Bildung und Lernen; verwiesen ist damit auf ein (schulisch) herzustellendes Lernergebnis. Der Wunsch nach einer Vereinheitlichung verweist dann auf eine schulisch zu verbürgende Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler, über die die Schule das Prinzip eines fairen Wettbewerbs zu garantieren hat (zum Wettbewerbscharakter der Schule siehe auch Parsons 1959). Für die Eltern entscheidend scheint somit, dass die Schülerinnen und Schüler weiterhin und im Vergleich mit anderen den curricularen Anforderungen standhalten können.

Mit den beiden weiteren Forderungen

- **Stopp von Homeschooling** durch Eltern.
- **Stopp von autodidaktischem Erlernen** des Unterrichtsstoffs durch Schüler.“
(Hervorhebungen i. O.)

weisen die Eltern hier dann auf eine erfolgte Aufgabenverschiebung infolge der Schulschließungen und des Ausfalls des Präsenzunterrichts als aus ethischer Perspektive illegitimem Mittel der Bearbeitung der Schulschließung hin. Wie bei Demonstrationen gerne auf Plakaten ein „Stopp den Atomstrom“ geschrieben steht, so demonstrieren nun auch die sich über die Petition Ausdruck verschaffenden Eltern für den Stopp einer für sie gegen politische Überzeugungen verstoßenden bestehenden Praxis. Sie werden zu Demonstrantinnen und Demonstranten, die für ihre eigenen Rechte und die Rechte ihrer Kinder auf die Straße gehen. Auf die Inanspruchnahme der Eltern als Lehrkräfte sowie die unterschiedlichen (Lern-)Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wird in der Petition mit dem Hinweis auf ein politisch unsittliches Verhalten („Stopp den Waffenexport in die Türkei“) hingewiesen. Diese für sittlich-illegitim erklärte Praxis gelte es – wie weiter ausgeführt wird – durch konkrete Maßnahmen in eine legitime zu überführen. So werden im folgenden Text Schulen auf organisatorischer, Lehrerinnen und Lehrer auf unterrichtlicher sowie die Politik auf strukturgebender Ebene verantwortlich gemacht:

- **Sofortige Umsetzung des “Digitalpakts Schule 2019”*** (Ausstattung der Schulen mit WLAN, Laptops, Digital Devices) durch Prozessvereinfachung bei Schulen und Kultusministerien der Länder.
- Schulen müssen dazu angehalten werden, ihr **technisch-pädagogisches Konzept** schnell einzureichen.
- Extra-Budget für / und (Weiter-)Entwicklung einer **E-Learning-Plattform** für virtuellen Unterricht oder Nutzung und Weiterentwicklung vorhandener Plattformen.
- **Schulung der Lehrer** für E-Learning.
- **Ausbau des Highspeed-Internets** in ländlichen Gebieten.
(Hervorhebungen i. O.)

Diese bildungspolitischen Forderungen dienen dazu, konkrete Wege zur Verbesserung eines Fernunterrichts auszuweisen. Hier untermauern die ihren Unmut zeigenden Eltern explizit die Zuständigkeit der Politik für das Lernen der Heranwachsenden und zeigen deren Handlungsmöglichkeiten und ihre eigenen Grenzen als Eltern auf.

Unter der Überschrift „Ausgangslage“ wird dann die prekäre Lage der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern während der (partiellen) Schulschließungen thematisiert. In elf Punkten, die hier nur auszugshaft und stichwortartig besprochen werden, verdeutlichen diese die im Zuge der Schulschließung entstandenen häuslichen Probleme. Kritisch kommentiert wird dabei auch eine den Eltern zugeordnete Rolle als Lernhelfer oder gar Lehrkraft („Corona zwingt viele Eltern dazu, ihre Kinder **zu Hause zu unterrichten** und den Lehrauftrag großteils zu übernehmen“, Hervorhebungen i. O.). Ähnlich wie bei Petition oben wird sich auch hier argumentativ auf die schulische Wissensvermittlung und Selektion bezogen. So seien die Eltern neben der Berufstätigkeit überfordert mit der Aufgabe der Lernbegleitung und -hilfe, sie hätten keine entsprechenden (beruflichen) Kenntnisse und auch sei das Prinzip der Chancengleichheit außer Kraft gesetzt. Kommuniziert wird hier nicht, dass für sie die ihnen angetragene Rolle als Lehrerin oder Lehrer nicht ausfüllbar ist, weil sie die psychosozialen Bedürfnisse ihrer Kinder zu schützen haben (vgl. hierzu Tyrell 1987). In Stellvertreterschaft für ihre Kinder nehmen sie vielmehr auf die gestellte Anforderung Bezug, abseits von Schule und regulärem schulischen Unterricht für die Schule lernen zu sollen.

Auf die Aufzählung der durch die Schulschließung hervorgebrachten Problematiken, beginnt ein längerer Fließtext, der hier ebenfalls nur verkürzt und auszugshaft Betrachtung findet: Begonnen werden die Ausführungen mit der Anprangerung einer bildungspolitisch erzeugten, digitalen Rückständigkeit Deutschlands. Am Ende äußern die Eltern die Befürchtung, dass „ein erneuter Lockdown im Herbst [...] die Schulen wieder zu ‚Homeschooling‘ zwingen“ würde. Dabei verschafft sich – anders als in der Idee des Homeschooling angelegt – erneut der Gedanke Ausdruck, dass die Schule auch in Zeiten des Ausfalls des Präsenzunterrichts für das Schulische zuständig zu bleiben hat. Die Frage nach den Zuständigkeiten wird aber zu Beginn eines nun wieder folgenden Fließtextes nicht widerspruchsfrei behandelt:

Zurzeit findet in Deutschland das hierzulande so verpönte Homeschooling, sprich Fernunterricht statt.

Die (bildungs-)politisch hergestellte Konfusion findet ihren Niederschlag in der Gleichsetzung von Homeschooling und Fernunterricht. Während das eine auf eine freiwillige und gewollte Beschulung der Kinder durch die Eltern verweist (Homeschooling), ist das andere durch eine Praxis der Bezugnahme von außen gestützt (Fernunterricht). Hier aber wird beides zu einem vermengt. Schule und Familie erscheinen als Agenten der gleichen Sache. Das Gemeinsame, so kann vermutet werden, wird durch den Aspekt der Wissensvermittlung und die schulische Selektionsfunktion erzeugt: Die Kinder sollen weiterhin als Lernende in Erscheinung treten. Dieses Gemeinsame aber diffundiert zwei in der modernisierten Gesellschaft getrennte Lebenswelten: die Familie und die Arbeitswelt (Tyrell 1978, aus schulpädagogischer Perspektive

Wernet 2003). Diese Vermengung von Lebenswelten der Heranwachsenden entzieht diesen – nach beiden Seiten – Schutz und Schonräume (hierzu vor allem Tyrell 1987). In Stellvertreterschaft für die Kinder fordern die Eltern hier, mit Blick auf das schulische Curriculum, eine Wiederherstellung der Trennung der Lebenswelten. Wie ein roter Faden durchzieht die Petition die Forderung nach einer Verantwortungsübernahme für die neue Bildungspraxis seitens der Schule. Diese soll als schulische Praxis wieder erkennbar werden.

Folgerichtig wird dann auch im Folgenden auf eine „Doppelbelastung“ der Eltern hingewiesen, „nun neben der Arbeit den Kindern jetzt noch das Wissen für die Schule vermitteln zu müssen“. Die Rede von einer „Vertiefung des Lernstoffes“ – dies erinnert an die Debatte um die Vergabe von Hausaufgaben, die einen Dauerkonflikt zwischen Familie und Schule evoziert – würde als Legitimationsfigur für die schulische Praxis in Krisenzeiten auf Seiten von „Politik und Direktoren“ herangezogen. Diese, so muss man den Ausführungen entnehmen, sehen die Eltern hier in der Praxis aber durch die weiterhin geltenden Ansprüche der Schule übertroffen.

Neben den Klagen der Mehrfachbelastung werden im Folgenden eine Reihe von gesehenen schulisch erzeugten Problematiken durch die Praxis des „Homeschooling“ angeführt und Qualifizierungen für die Lehrkräfte eingefordert. Die Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung der Wissensvermittlung und Selektionsfunktion der Schule wird entsprechend nicht zurückgewiesen; sie wird untermauert und deren praktische Realisierung eingeklagt:

Wir verlangen eine Verbesserung und Vereinheitlichung des derzeit praktizierten Homeschooling und des autodidaktischen Lernens.

Was zuvor als ein Zuviel der Verantwortlichkeit von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern thematisiert wurde, wird hier nun als Verantwortung angenommen. Die sich hier Ausdruck verschaffenden Eltern haben die bildungspolitischen Maßnahmen und deren Bedingungen bereits anerkannt. Nur die Frage nach dem Wie der Gestaltung von „Homeschooling“, d.h. eines Lernens, das dann doch in ihrer Verantwortung liegt, wird als klärungs- und vor allem verbesserungsbedürftig thematisiert. Dieses Schwanken, von einem Zurückgeben der Zuständigkeit des Unterrichtens an die Lehrkräfte bis hin zur Übernahme der Verantwortlichkeit für die neue Bildungspraxis, zeigt die Anerkennung der Bedeutung von Bildung oder auch Bildungszertifikaten durch die Eltern. Diese haben, mit Blick auf die biografische Bedeutung der Schule, kaum eine andere Wahl als sich dem bildungspolitischen Diktum zu beugen. Sollte es notwendig werden, werden sie ihre Kinder beschulen – allerdings sollte dies mit einer bestmöglichen Unterstützung geschehen, die sie nicht zuletzt im Interesse ihre Kinder einklagen.

4. Theoretischer Exkurs

Wir haben gefragt, wie Schule in Zeiten von Corona thematisiert und narrativ begründet wird. An drei exemplarischen Texten konnten wir aufzeigen, wie auf Schule in der öffentlichen Diskussion der Corona-Krise und von den unmittelbar Beteiligten (Eltern und Schülerinnen und

Schülern) Bezug genommen wird. Schule wird als Ort des Lernens konzipiert, in dem Kompetenzen hervorgebracht und Qualifikationen erworben werden. Die Engführung auf die Qualifikationsfunktion von Schule wird in der Petition von den Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die Infektionsgefahr kritisiert. Als Abiturientinnen und Abiturienten, d.h. als Schülerinnen und Schüler in einer besonderen Qualifikationsphase, zeigen aber auch diese sich an Prüfungen und Zertifikaten orientiert. Nicht nur die Leopoldina, sondern auch die Schüler- und Elternschaft beziehen sich im Wesentlichen auf die Vermittlungsaufgaben und die Selektionsfunktion von Schule. Die Schule und auch das Schülerin und Schülersein wird damit auf ihre Kernaufgaben – ihren ordnenden Rahmen – reduziert.

Wir möchten die konzeptuelle Perspektive auf das Problem von Schule unter Bedingungen von Fernunterricht schul- und professionstheoretisch kommentieren, indem wir fragen, welche strukturellen Verschiebungen sich in dieser krisenbelasteten Phase im Frühjahr abzeichneten bzw. welche strukturellen Bedingungen in dieser Situation verloren zu gehen drohten.⁸

4.1 Der Verlust der Sozialisationsfunktion von Schule

Aus dem Blick verloren wird unseres Erachtens weitestgehend das, was die Schule als sozialer Raum den Heranwachsenden zu bieten vermag. Aus schul- und sozialisationstheoretischer Sicht ist Schule mehr als ein Ort, an dem sich Schülerinnen und Schüler fachliches Wissen und Können aneignen. Vielmehr ist Schule als gesellschaftlich institutionalisierte Sozialisationsinstanz ein „Rahmen für das Aufwachsen“ (Diederich/ Tenorth 1997, S. 184 u. S. 170). Am Ort Schule – eine „Lebenswelt eigener Art“ (ebd., S. 170) – versammeln sich Heranwachsende und Erwachsene, die als professionalisierte Pädagoginnen und Pädagogen in Schule arbeiten. In der Regel haben sich die Akteure dabei nicht gewählt. Schule konstituiert so einen Erfahrungsraum, in dem man es mit Menschen zu tun hat, mit Peers und Erwachsenen, die sich die Schülerinnen und Schüler nicht ausgesucht haben. Die Schule ermöglicht auf diese Weise soziale Lernprozesse, die wesentlich auch darin bestehen, Rollenanforderungen der Institution zu übernehmen und kompetent mit ihren Erwartungen umzugehen – und zu lernen, mit ganz unterschiedlichen Menschen, mit sozialen Differenzen zurecht zu kommen (Reichenbach 2013; Wernet 2003). Schule ergänzt hier in ganz wesentlicher und elementarer Weise die Familie und transzendiert den familialen Sozialisationsraum. Sie gibt die Möglichkeit, sich (gedanklich und ideell) von der Familie zu entfernen – zu autonomisieren – und im Rahmen praktizierter Passungen zwischen Familie und Schule am eigenen Selbst zu arbeiten (Helsper et al. 2008). Mit Ausfall des Präsenzunterrichts lag diese Funktion brach.

Wie wir oben gezeigt haben, ist anhand der dritten Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina nachzuvollziehen, dass und wie die Schule als systemrelevant mit Bezug auf die Vermittlungs- und Selektionsaufgaben charakterisiert und damit funktional auch verkürzt wird. Dies

⁸ Mit Blick auf das aktuelle Infektionsgeschehen im Übergang in das neue Schuljahr nach den Sommerferien ist eine Rückkehr zu einem eingeschränkten schulischen Regelbetrieb in diesem Winter ein vorstellbares Szenario. Ein erneuter Lockdown des gesamten Schulsystems wird dagegen in der öffentlichen Diskussion als kaum denkbar bezeichnet.

ist mit Blick auf die theoretisch begründete sozialisatorische Relevanz der Schule fragwürdig. Dadurch werden nicht nur wichtige andere Fächer und Bildungsangebote für mehr oder weniger bedeutungslos erklärt, sondern auch die Qualität von Schule als sozialer Erfahrungsraum bleibt unbeachtet. Heranwachsende werden reduziert auf – in den Hauptdomänen von Schulbildung – fachlich Lernende, die sozialisatorischen Dimensionen von Schule werden dagegen nur marginal behandelt. Das kritisiert dann auch die von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern initiierte Petition zur „Güterabwägung in der Krise: Chancen eröffnen für neue Bildungswege“ (Initiatoren: Langner, Heinrich, Brüggemann). Diese Aspekte des Schulischen treten erst allmählich hervor und werden im Diskurs zu artikulieren versucht.

4.2 Die Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses im Kontext scholarisierter Familien

In diesem Zusammenhang scheint uns eine professionstheoretische Referenz auf den schultheoretisch viel diskutierten Begriff des „pädagogischen Arbeitsbündnisses“ wichtig. Der Begriff wurde im schulpädagogischen Diskurs von Werner Helsper im Rückgriff auf Oevermann (1996) und in Anlehnung an die besondere Beziehungsstruktur in professionellen Berufen eingeführt (Helsper 1996; 2002). Mit ihm wird ein Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern entworfen, das interaktiv hergestellt und im Zwischenreich von affektiv-diffusen und sachlichen Rollenbeziehungen angesiedelt ist. Das pädagogische Arbeitsbündnis wird als ein stets zu erneuerndes, durchaus fragiles Vertrauensverhältnis verstanden. Betont wird mit diesem Konzept die notwendige Bildung einer – idealisiert und pädagogisch überhöht gesprochen – „Verantwortungsgemeinschaft“ zwischen der Lehrerin oder dem Lehrer, der Schülerin oder dem Schüler und auch mit den Eltern. Im Anschluss an Oevermann (1996) ist die Struktur des Arbeitsbündnisses demnach über die dyadische Konstellation zwischen den Lehrenden und den Lernenden hinaus als eine dreistellige ambivalente Ordnung zu verstehen. Die Lesart einer lehrerseitigen Vermittlungstätigkeit zwischen den Lebenswelten wird mit Blick auf mögliche „Entgrenzungen“ (Wernet 2003) seitens der Lehrkräfte aber auch problematisiert, indem die Angemessenheit der Zwischenstellung der Beziehungsstrukturen im Kontext der Funktion von Schule in Frage gestellt wird (Wernet 2003). Andreas Wernet argumentiert unter Bezug auf die von Parsons (1959) beschriebenen schulischen Strukturen, dass das schulische Beziehungsverhältnis auf Sachlichkeit und Rollenförmigkeit angelegt ist und damit gerade in seiner Differenz zu familialen Beziehungsstrukturen zu sehen sei, weniger in der ambivalenten Gleichzeitigkeit der beiden Muster sozialer Beziehungen (hierzu Wernet 2003).

In Zeiten des Ausfalls des Präsenzunterrichts können wir eine Diffundierung der Lebenswelten beobachten. Über die Verlagerung des schulischen Lernens in die Familie vollzieht sich dessen Verhäuslichung. Der coronabedingte Fern- und Distanzunterricht in diesem Frühjahr hat so eine bedenkliche Scholarisierung der Familie erzwungen, insofern nun wirklich aus Hausaufgaben Schulaufgaben wurden. Die Familien wurden nolens volens zum „verlängerten Arm der Schule“ (Nittel 1992, S. 357). Einer durchaus als problematisch zu betrachtenden

„Überanpassung der Familie an die Schule“ (Tyrell 1987) kann damit Vorschub geleistet werden. Dies wirft die Frage auf, wie die Familie unter diesen besonderen Bedingungen als Entlastungs- und Widerpart der Schule im Sinne der Heranwachsenden in Erscheinung zu treten vermag. Oder umgekehrt: Wie kann die Schule überhaupt noch einen Gegenentwurf zum familialen Lebensraum bieten, wenn sie nun durch die Familienmitglieder vertreten wird und ihr obligatorischer Charakter von Eltern durchgesetzt werden muss?

Der unterrichtliche Gegenstand wird nun im familialen Rahmen verhandelt und damit immer auch tendenziell im Sog diffuser Familialität entschlicht – eben weil er im Kontext von Familienstrukturen und nicht im schulischen Interaktionsraum bearbeitet wird. Mit der Verhäuslichung des schulischen Lernens geht aber auch eine Vereinnahmung der Familie durch die Schule einher. Das Zuhause wird im wörtlichen Sinne zum Ort schulischen Lernens, in dem schulische Leistungserbringung gesichert werden muss. Ein immer wieder in Interaktionen herzustellendes und aktualisierendes, auf Zusammenarbeit angelegtes Verhältnis zwischen der Lehrerin oder des Lehrers mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern rückt in den Hintergrund. Es sind die Eltern, die wesentlich als Mittlerinnen und Mittler zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten in Erscheinung zu treten haben – und damit aber auch vor die überfordernde Aufgabe gestellt sind, immer wieder Distanz zu ihren Kindern und zu sich selbst als Eltern aufzubauen. Die Lehrerinnen und Lehrer wiederum sind im Sinne der Idee der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses aufgefordert, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern (weiterhin) an die Schule als Institution zu binden.⁹

Mit Blick auf die Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses kann man sagen, dass die Bildung einer Verantwortungs- und Kooperationsgemeinschaft zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler und insbesondere der Eltern zu Zeiten eines Ausfalls des Präsenzunterrichts unerlässlich erscheint. Infolge der ‚Grenzgänge‘ zwischen den Lebenswelten und einer beobachtbaren Entgrenzung des Schulischen stellt sich dieses Arbeitsbündnis dabei aber auch als höchst komplex und ambivalent dar.

⁹ Eine weitere Frage bezüglich der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses wirft eine – pädagogisch erwünschte und möglicherweise in bestimmten Fällen auch tatsächlich stattfindende – Individualisierung im digitalen Fernunterricht auf, insofern sich möglicherweise Lehrkräfte stärker auf Einzelne einlassen. Lehrpersonen müssten nun die partikularen dyadischen Beziehungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern verstärkt auch rückbinden an das kollektive Arbeitsbündnis mit der Lerngruppe, das universalistischen Prinzipien unterliegt, dessen Öffentlichkeit nun aber nicht unter Bedingungen leiblicher Anwesenheit in einer lebendigen körperlichen Interaktion hergestellt wird, sondern im digitalen Raum oder aber in der Schrumpfform „halbierter“ Lerngruppen in Klassenräumen, wo Schülerinnen und Schüler sich nicht nahe kommen dürfen; Helsper und Hummrich (2008) sprechen hier von einer größeren Anforderung, das Arbeitsbündnis mit den einzelnen Schülerinnen und Schüler zu „reuniversalisieren“.

5. Fazit

Den bestehenden Ambivalenzen entgegen wird die Schule in den untersuchten Protokollen „in überprägnanter Weise“ als Ort der „universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung“ (Wernet 2005, S. 132) konzipiert. Sie erscheint als Institution, in der Lehrerinnen und Lehrer festgesetztes Wissen (unbedingt) zu vermitteln haben und in der Schülerinnen und Schüler zur Leistung aufgefordert werden und einen Status erlangen können, der unabhängig von der eigenen Herkunft zu erwerben ist. Dieses Bild dient allen Beteiligten zur Interessensformulierung und -schärfung. Die Eltern können sich, allen realen Entgrenzungen entgegen, auf die Funktion von Schule und auf eine seitens der Schule zu erbringende Systemleistung berufen – und sich damit auf die eigenen Aufgaben als Eltern besinnen.

Mit dem durch Schule und von Eltern moderierten häuslichen Fernunterricht droht aber – so lässt sich die Krisensituation theoretisch auf eine These zuspitzen – die zentrale Binnendifferenzierung zwischen Schule und Familie zu diffundieren, mit der Konsequenz, schulische Verantwortung an Eltern zu delegieren und die Strukturdivergenz beider Sozialisationsräume abzublenden. Die hier untersuchte Petition der Elterngruppe unterstreicht das Problem des Diffundierens der Lebensräume, zeigt aber auch, dass diese seitens der Eltern nie so einfach getrennt werden konnten, wie seitens der Lehrerinnen und Lehrern (zu diesem Problem siehe u.a. auch Tyrell 1987). Diejenigen Eltern, die um die Bedeutung von Bildungsinstitutionen wissen, müssen den Spagat zwischen schulischen Anforderungen und den Bedürfnissen der Heranwachsenden beständig vollführen. Die sich in der Petition Ausdruck verschaffenden Eltern fordern bestmögliche Bildungschancen für ihre Kinder – und damit auch ein mit dem Aufheben der schulischen Präsenzpflicht strukturell verschobenes und beeinträchtigt Arbeitsbündnis wieder ein – wohlwissend, dass in der nächsten Krisensituation sie wieder die Hauptverantwortlichen für die Geschicke ihre Kinder sein werden. Dabei werden die Lehrpersonen als diejenigen adressiert, die verantwortlich für die Vermittlung des schulischen Curriculums sind. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer wird damit auch systematisch begrenzt. Trotz dieser eingeforderten Trennung der Lebenswelten aber wird deutlich, dass das Arbeitsbündnis im Idealfall triadisch zu denken ist – wie auch immer es in der Praxis gestalterisch akzentuiert wird. Es gilt, von Seiten der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrern, eine Arbeitshaltung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (mit-)hervorzubringen, die längerfristig tragfähig ist.

Wie in den Petitionen der Elternschaft treffen wir auch bei den Schülerinnen und Schülern auf Verwerfungen, die sich in der gleichzeitigen Zurückweisung von Adressierungen und deren Übernahme in den Selbstpositionierungen ausdrücken: In der Petition „Abi 2020 – umdenken: Durchschnittsabitur“ zeigen sich diese als solche, die um die Bedeutung von Bildungszertifikaten wissen. Sie thematisieren hier nicht das leidvolle Erleben der Aufkündigung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses. Instrumentell nach vorne schauend verweisen sie auf das Problem und die Unmöglichkeit, Schülerin oder Schüler zu sein, wenn die Ausfüllung der Schülerrolle institutionell nicht möglich ist. Gleichwohl positionieren sie sich als Schülerinnen und

Schüler, wenn sie mit rationalen Argumenten die Legitimation schulischer Selektionsentscheidungen in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls in Frage stellen. Die Abiturientinnen und Abiturienten wissen, welche Form der Rollenausfüllung schulisch gefordert ist – nur: Wie elementar wird dies geschwächt, wenn – im Distanzunterricht – nur noch im häuslichen Umfeld gelernt wird, was eigentlich Sache schulischer Vermittlungsarbeit und Beziehungsgestaltung sein sollte?

6. Literatur

- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Unv. Nachdruck. Hamburg: VSA.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diederich, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Durkheim, Émile (1984 [1902/1903]): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Übersetzt von L. Schmidts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagedorn, Jörg (2014): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Arno Combe/ Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-570.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Margret Kraul/ Marotzki, Winfried/ Schewpe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 64-102.
- Helsper, Werner/ Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu — Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse, in: Georg Breidenstein/ Fritz Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-72.
- Helsper, Werner/ Kramer, Rolf-Torsten/ Hummrich, Merle/ Busse, Susan (2008): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe/ Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Parsons, Talcot (1959, i.O): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders. (2005): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 8., unveränderte Auflage. Eschborn: Klotz, S. 161-193.
- Reh, Sabine/ Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung, in: Ingrid Miethe/ Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine/ Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Dies. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Reichenbach, Roland (2013): *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine ungewöhnliche Institution*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tyrell, Hartmann (1978): Anfragen an die Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 7, Nr. 2, S. 175-193.
- Tyrell, Hartmann (1987): Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule, in: Jürgen Oelkers/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 102-124.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.

Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-144.

Internetquellen

Leopoldina, Nationale Akademie der Wissenschaften (2020a): 3. Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden vom 13. April 2020. Online abrufbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf [zuletzt abgerufen am 02.09.20].

Leopoldina, Nationale Akademie der Wissenschaften (2020b): 5. Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina vom 05.8.2020: Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem. Online unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_08_05_Leopoldina_Stellungnahme_Coronavirus_Bildung.pdf [zuletzt abgerufen am 02.09.20].

Online-Petition: Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur. Online unter: <https://www.change.org/p/peter-tschen-scher-abi-2020-umdenken> [zuletzt abgerufen am 03.09.20]

Online Petition: Digitaler Unterricht bei Schulschließungen und Lernen Zuhause - sofort und einheitlich! Online unter: <https://www.change.org/p/bundestag-und-alle-kultusministerien-der-bundesl%C3%A4nder-sofortige-digitalisierung-der-%C3%B6ffentlichen-schulen-e-learning-in-und-nach-coronazeiten> [zuletzt abgerufen am 02.09.20].

Online-Petition: Güterabwägung in der Krise: Chancen eröffnen für neue Bildungsmöglichkeiten statt zurück zur alten Schule – Einreichungstext für die Petition an den Deutschen Bundestag. Online unter: <http://gueterabwaegung-in-der-krise.de/> [zuletzt abgerufen am 02.09.20].

Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Bildung in Zeiten von Corona Voll digital in die pädagogische Regression. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/voll-digital-in-die-paedagogische-regression/> [zuletzt abgerufen am 01.09.20]

Julia Labede, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz School of Education und am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schüler- und Familienforschung, rekonstruktive Unterrichts- und Schulforschung

julia.labede@iew.uni-hannover.de

Till-Sebastian Idel, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität; rekonstruktive Unterrichts- und Schulforschung; Theorien des Unterrichts und der Schule

till-sebastian.idel@uni-oldenburg.de