

Wischmann, Anke

Bildung und Zukunft. Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona

*Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]:
Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 195-209. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)*



Quellenangabe/ Reference:

Wischmann, Anke: Bildung und Zukunft. Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona - In: Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 195-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305712 - DOI: 10.25656/01:30571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305712>

<https://doi.org/10.25656/01:30571>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |
Gerd Steffens (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2021

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm – Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
I. Zukunftsbilder und ihr Wandel	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

Historisches Stichwort	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
Jahresrückblick	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
Rezensionen	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
Über die Autorinnen und Autoren	332

Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona

Anke Wischmann

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden drei Fälle junger Frauen vorgestellt, die zur Zeit des ersten Lockdowns im Rahmen der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie eine Schule besuchten, studierten oder sich in einer dualen Berufsausbildung befanden. Ihre Erfahrungen mit der Schließung von Bildungsinstitutionen sowie die von ihnen antizipierten Auswirkungen auf ihre Bildungsverläufe und damit auch ihre Zukunft stehen im Mittelpunkt und weisen eindrücklich die Problematik der Vereinzelung und der radikalen Verunsicherung aus, die insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene schwer wiegt, da sie dabei sind, sich – nicht zuletzt im Hinblick auf ihre Bildung und berufliche Zukunft – zu positionieren.

Abstract: The article presents three cases of young women who were attending school, studying or undergoing dual vocational training at the time of the first lock-down as part of the measures to contain the Corona pandemic. Their experiences with the closure of educational institutions as well as the effects they anticipated on their educational trajectories and their future are the focus of attention and impressively demonstrate the problems of isolation and radical insecurity that weigh heavily on adolescents and young adults in particular, as they are in the process of positioning themselves – not least with regard to their education and professional future.

Keywords: Corona-Krise, Adoleszenz, Bildung, Ausbildung, rekonstruktive Fallstudien

Einleitung

Jugendliche und junge Erwachsene sind aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht in besonderer Weise von den Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie betroffen (vgl. Andresen et al. 2020a). Dies ergibt sich daraus, dass sie sich oft in formalen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und -verhältnissen befinden und die Schließung von Schulen und Hochschulen sie unmittelbar beeinträchtigt. Zudem befinden sie sich in einer

Lebensphase, in der soziale Beziehungen von besonderer Relevanz sind (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021). Gleichzeitig – und dies ist kein neues Problem, das sich aus der aktuellen Situation ergibt – waren und sind sie kaum an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt (vgl. Hornstein 2009). Die Interessen von Jugendlichen werden in der aktuellen Krise kaum wahrgenommen, ihre Stimmen kaum gehört; Jugendliche werden in öffentlichen Diskursen auf ihre Rollen als Schüler:innen, Studierende und Auszubildende reduziert (vgl. Andresen et al. 2020b) und darauf beschränkt, Prüfungen zu absolvieren und Abschlüsse zu bekommen. Kaum ist die Rede von adoleszenten Entwicklungs-, Lern-, Sozialisations- oder Bildungsprozessen (vgl. Wischmann 2020a). Wenn es um anderes als Qualifikationsmanagement geht, dann um psychische und soziale Gefährdungslagen bis hin zu Verdächtigungsszenarien insbesondere ‚sozial schwacher‘ oder ‚bildungsferner‘ Familien. Zu all diesen Themen sprechen in der Regel erwachsene Expertinnen und Experten, aber die Perspektiven der Jugendlichen selbst bleiben auch hier unbeachtet. In diesem Beitrag soll es nun darum gehen, diese in den Mittelpunkt zu stellen, und dabei wird der Fokus auf die Zukunftsentwürfe im Kontext von formaler Bildung in der Pandemie gelegt. Dies erfolgt anhand einer Studie, die gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Europa-Universität Flensburg durchgeführt worden ist.

Das Projekt CoBiA

Als der erste Lockdown im März 2020 in Kraft trat, hatte das Semester an der Universität Flensburg gerade vor einer Woche begonnen. So mussten die Lehrveranstaltungen quasi über Nacht in digitale Formate umgewandelt werden, ohne dass zu dem Zeitpunkt die entsprechende Infrastruktur zur Verfügung stand und rechtliche Fragen (etwa zu Prüfungsmodalitäten) geklärt waren. Eines der von mir angebotenen Seminare war eine Einführung in Qualitative Forschungsmethoden im sechsten Bachelorsemester des polyvalenten Lehramtsstudiums. Ich hatte eigentlich vor, eine recht allgemein gehaltene Einführung in das Feld der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben, um dann im Rahmen kleiner Workshops ausgewählte Ansätze zu erproben, da die Studierenden zuvor nur eine Einführung in Methoden quantitativer Forschung erhalten hatten. Dieses Vorhaben erschien mir nun angesichts der Situation nicht mehr angemessen. Dabei ging es mir jedoch nicht nur um didaktische Aspekte der Vermittlung von Methoden, sondern auch darum, auf die radikal anderen Bedingungen des Studierens und Lehrens – und Lebens – zu reagieren und sie eben nicht zu negieren. Daher beschloss ich, ein Lehrforschungsprojekt durchzuführen, in dem qualitative erziehungswissenschaftliche Methoden erprobt werden konnten und gleichzeitig die Situation der Studierenden selbst zum Thema gemacht wurde. So entwarf ich das Projekt *Die Corona-Krise und*

ihre Bedeutung für adoleszente Bildung(en) (CoBiA) – Eine qualitative Studie zu biografischen Bildungsprozessen Jugendlicher im Angesicht der Corona-Krise, wobei ich an bisher von mir durchgeführte Studien angeschlossen (vgl. bspw. Wischmann 2020b). Die Heuristik orientiert sich an einem Konzept, demzufolge sich adoleszente Bildungsprozesse

„dadurch aus(zeichnen), dass sie im Zusammenhang stehen mit sich in der Adoleszenz vollziehenden Prozessen der Identitätsarbeit sowie in spezifischen Sozialisationskontexten wirksamen Erwartungen und Erwartungserwartungen. Hier wird gleichsam ein doppelter normativer Effekt wirksam, wobei die intersubjektive Verstrickung in intergenerationalen Beziehungen von besonderer Bedeutung ist. Diese – und mit ihr das Konstrukt des adoleszenten Möglichkeitsraums – sind wiederum gerahmt und durchdrungen von gesellschaftlichen, also bspw. geschlechts- und milieuspezifischen, intersektional wirkenden sozialen Strukturen und Diskursen.“ (Wischmann 2020a, S. 102)

Dieser theoretische Einsatz ermöglicht es, die Perspektive der Jugendlichen in Relation zu der konkreten Situation der COVID-19-Pandemie zu rekonstruieren. Um diese zu erheben, sollten narrativ-episodische Interviews (vgl. Wischmann 2017) mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren geführt werden, die zum Interviewzeitpunkt eine Bildungsinstitution besuchten oder sich in einer Ausbildungssituation befanden. Die Interviews sollten entweder *face-to-face* oder via Videochat erfolgen. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden von den Studierenden rekrutiert. So konnten die Studierenden im Rahmen des Seminars mit der Erhebungsmethode vertraut gemacht werden, ebenso wie mit Transkriptionsverfahren. Das Auswertungsverfahren wurde nur skizziert, von einigen dann aber in ihren Bachelorarbeiten ausgearbeitet; aber im Kontext des Seminars ging es zunächst nur darum, ein Interview zu führen und zu transkribieren. Wichtig war die Reflexion der eigenen Positionierung als junge Erwachsene im Studium, die Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen. So zeigen sich in einigen Interviews konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack et al. 2013) aufgrund ähnlicher Lebenslagen. Im Rahmen des Interviews, das zunächst mit einer an das narrative Interview (vgl. Schütze 1983) angelehnten Erzählaufforderung starten sollte, wurden im Verlauf konkrete Fragen gestellt: Wie erlebst du die aktuelle Situation? Wie hast du die Einschränkungen und Maßnahmen, die sich aus der Corona-Krise ergeben, erlebt? Wie sieht oder sah dein Alltag angesichts der Maßnahmen aus? Wie hat die Schule, die Uni, die Berufsschule und der Betrieb reagiert? Wie wirken sich diese Maßnahmen konkret auf dich und deine Bildungssituation aus? Glaubst du, dass die Corona-Krise sich auf deinen Bildungsweg auswirken wird?

Insgesamt wurden von den Studierenden 31 Interviews geführt und transkribiert, 16 mit Studierenden, 7 mit Schüler:innen und 6 mit Auszubildenden.

Im Folgenden möchte ich aus jeder der drei Gruppen je ein Interview, das ich als Fall verstehe (vgl. Hummrich 2016), und anhand ausgewählter Passagen Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona in der Adoleszenz rekonstruieren. Hierzu wurde ein feanalytisches Vorgehen im Anschluss an die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 2013; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997) verwendet.

Zukunftsperspektiven aus der Krise: Bildung und Corona aus der Perspektive junger Menschen in Bildung und Ausbildung

Im Folgenden werden drei Fälle betrachtet, jeweils ein Fall einer Schülerin, einer Studentin und einer Auszubildenden. Die drei Fälle entsprechen dominanten Typiken des Samples und stehen somit exemplarisch für Perspektiven, die sich in vielen anderen Fällen zeigen. Der erste Fall ist das Interview mit der 19jährigen Emma¹, die zum Interviewzeitpunkt die 13. Klasse besucht und das Abitur anstrebt. Den zweiten Fall bildet das Interview mit der 22jährigen Paula², einer Lehramtsstudentin im Bachelor, und der dritte Fall ist die 22jährige Maja³, die sich in der Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement befindet. Es wurden Interviews mit jungen Frauen ausgewählt, da dies mit der Zusammensetzung des Samples korrespondiert.⁴

1. Emma, 19, Schülerin

Emma ist zum Interviewzeitpunkt 19 Jahre alt und besucht die 13. Klasse einer Kooperativen Gesamtschule. Sie wohnt in einem Dorf bei ihren Eltern und hat eine ältere Schwester (22 Jahre). Die Corona-Pandemie sei sehr „abrupt“ in ihr Leben eingebrochen; nachdem sie zunächst noch sehr weit weg gewesen zu sein

1 Das Interview wurde von Vanessa Adling geführt und transkribiert.

2 Das Interview wurde von Christin Zander geführt und transkribiert.

3 Das Interview wurde von Fenya Christin Danger geführt und transkribiert.

4 Transkriptionsregeln (CoBiA):

fett: laut

unterstrichen: betont

klein: leise

[nuschelt]: Anmerkungen, Gestik und Mimik, Hintergrundgeräusche in eckigen Klammern

@...@: lachend

(...): Pause von 3. Sek. (bei längeren Pausen, statt Punkten Zahlen einsetzen)

kursiv: schnell

Wort-Wort: Bindestriche zeigen Wort- oder Satzabbrüche an, zur Verdeutlichung stockender Rede, z. B. „ich wollte- äh, ich habe mich entschieden...“

schien, sei plötzlich ein Verdachtsfall an der Schule festgestellt und die Schule von einem Tag auf den anderen geschlossen worden. So blieb es dann auch. In den ersten drei bis vier Wochen habe überhaupt kein Unterricht stattgefunden, die Schule sei „nicht klar gekommen“. Inzwischen gebe es eine Plattform, aber es falle Emma immer noch schwer, sich darauf einzustellen. Ihr sei sehr daran gelegen, einen geregelten Tagesablauf beizubehalten, und so schreibt sie sich jeden Abend für den nächsten Tag einen „Tagesplan“. Zudem habe sie sich erst einmal ausstatten und einen Drucker kaufen müssen. Die Internetverbindung bei ihr zuhause sei schlecht, sodass nur eine Person zurzeit online arbeiten könne. Auch die Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern gestalte sich schwierig; Emma erzählt, dass sie das Gefühl hatte, ihre Probleme würden sie nicht interessieren.

I: Mhm [bejahend]. Dann würde mich noch interessieren, wie sich die Maßnahmen der Corona-Krise ganz konkret auf dich eine deine Bildungssituation auswirken?

B: Also ehrlich gesagt habe ich ein bisschen Angst, ich schreibe nämlich jetzt ähm- im Dezember [2020] mein Vorabi und ähm im (...) April [2021] mein Abitur (.) und viel Stoff wurde halt durch Corona nur oberflächlich besprochen oder halt einfach gar nicht [amtet hörbar ein]. Dann weiß man halt auch oft nicht ähm, ob man die Texte richtig verstanden hat oder ob man die Aufgaben richtig bearbeitet hat. Es wurden halt auch oft neue Themen angefangen, die man sich dann selbst beibringen musste. Für mich war das jetzt nicht so das große Problem, aber viele meiner Freunde, die in den Fächern auch so schon nicht wirklich klarkamen, hatten dann richtige Probleme.

„Ehrlich gesagt“ impliziert, dass es vielleicht nicht immer möglich ist, ehrlich zu sein und zu sagen, dass sie Angst hat. Ihr steht das Vorabitur bevor, für das sie sich nicht hinreichend vorbereitet sieht, da „viel Stoff nur oberflächlich behandelt wurde“. Gleichzeitig wisse man nicht, ob man die Texte „richtig verstanden“ habe und die Aufgaben „richtig bearbeitet“ habe. In der binären Logik des Richtig-Falsch, die auf die Beurteilung der Lehrperson angewiesen ist, ist Emma verloren und auf sich gestellt. Es wird von ihr erwartet, das Richtige zu wissen, ohne wissen zu können, was das Richtige ist. Vieles habe sie sich „selbst beibringen“ müssen. Hier zeigt sich eine große Verunsicherung. Doch dann relativiert Emma: Für sie sei das „nicht so das große Problem“, verweist aber auf Freunde, die „nicht so wirklich klarkamen“. Sie hat also Angst, aber andere hätten noch viel größere Probleme, und damit relativiert sich ihre eigene Angst.

B: Also ich denke schon, dass sich die Maßnahmen auf meine Bildungssituation ähm auswirken, vor allem auf die Stoffvermittlung, *die kommt einfach viel zu kurz*. Mir fehlt halt auch der persönliche Unterricht und die Rückmeldung von den Lehrern und dass auch keine richtigen Erklärungen kommen (...). *Ist alles im Moment nicht so leicht*.

Es fehlt etwas: Stoff, also Substanz, das was gelernt werden soll oder muss, kommt zu kurz, und gleichzeitig fehlt die persönliche Rückmeldung, die Erklärung – die Lehre. Wenn Lehre und Stoff fehlen, was bleibt dann vom Unterricht übrig? Es bleibt die auf sich gestellte Lernerin, die den Stoff nicht hat und die Erklärung nicht kennt. Damit fehlen jegliche Bezugspunkte für das Lernen von Etwas, das dann aber relevant für die Abiturprüfung in der nahen Zukunft sein wird.

I: Glaubst du denn, dass sich die ähm Corona-Krise auf deinen Bildungsweg auswirken wird?

B: Ja also ich glaube, dass ähm die Corona-Krise für einige Bereiche [atmet hörbar ein] in der Schule sich bei mir negativ auswirken wird. Zum Beispiel [gedehnt] der enorme Zeitdruck, den ich jetzt habe und dass man halt bei Verständnisfragen nicht wirklich nachfragen kann und die auch nicht weiter vertiefen kann, weil man jetzt ähm ein ganzes Halbjahr rück-also (.) zurückliegt und man das halt jetzt nochmal aufholen muss, deswegen gibts halt dort einige Probleme, was Rückfragen und wirklich der Zeitdruck angeht, weil eigentlich gibt es ja die 13. Klasse, um halt grade diesen Zeitdruck wegzunehmen, *aber der ist halt schon wieder mega da*. Die Corona-Ferien haben mir auch gezeigt, dass man ähm einen sehr starken Willen haben muss und dass man auch sich selbst motivieren muss, um etwas für die Schule zu machen und dass man sich selbst motiviert auch dran zu bleiben.

Emma glaubt, dass es in einigen Bereichen der Bildung Auswirkungen geben wird, für sie z. B. negative Auswirkungen „in der Schule“. Ein Beispiel ist der *Zeitdruck*, den sie aktuell verspürt. Das zweite Beispiel ist die *Unmöglichkeit des Nachfragens*. Emma besucht die 13. Klasse, das Abitur steht vor der Tür, und sie hat den Eindruck „zurückzuliegen“ und „aufholen“ zu müssen. Durch den abrupten Wegfall des Unterrichts, der aus ihrer Sicht nicht online oder anderswie kompensiert wurde und wird, sowie die Nichtansprechbarkeit von Lehrerinnen und Lehrern entsteht eine Lücke, in der das Wissen nicht vermittelt wird, das für eine erfolgreiche Abiturprüfung notwendig wäre. Diese Lücke kann somit nur durch sie allein gefüllt werden, sie ist auf sich gestellt, Lernen ist damit ein individueller Vorgang. So bedarf es aus ihrer Sicht eines „starken Willens“ zur Selbstmotivation. Die Schule bietet hier keine Unterstützung mehr, sie ist nicht mehr vorhanden. Daraus resultiert, dass ein Scheitern auf einen unzureichenden Willen und fehlende Motivation zurückgeführt werden muss. Die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg liegt nunmehr allein bei Emma, das Risiko zu scheitern, hat sich massiv vergrößert. Die Zukunft des Bildungswegs wird hier begrenzt auf die unmittelbar bevorstehende Zukunft, nämlich das Abitur. Diese Zukunft ist unsicher, weil sowohl die Substanz als auch die Lehr-Lern-Interaktion fehlt. Die Lernerin ist sich selbst überlassen. Es wird

nicht thematisiert, was einem Scheitern im Abitur folgen würde. Aber es wird klar, dass Emma sich bemüht, Anforderungen gerecht zu werden, die nicht der aktuellen Situation entsprechen.

2. Paula, 22, Studentin

Paula ist gemeinsam mit ihren ein Jahr älteren Bruder in einem kleinen Ort aufgewachsen. Neben der Schule sei Cheerleading ihr Hobby gewesen. Nach dem Abitur sei sie für ein Jahr als Au-pair nach Dänemark gegangen, was ihr aber nicht gefallen habe, da sie aus ihrer Sicht zu viel Hausarbeit erledigen musste und zu wenig Zeit mit den Kindern habe verbringen können. Und gerade das sei ihr wichtig gewesen, weshalb sie sich dann auch entschieden habe, auf Lehramt zu studieren. Zum Interviewzeitpunkt befindet sie sich am Ende ihres Bachelorstudiums. Cheerleading betreibt sie nicht mehr, weil es dazu am Studienort keine Möglichkeit gebe. Sie bezeichnet sich als sozialen Menschen, der viel mit Freunden unternahm. Die Corona-Pandemie und der Beginn der Maßnahmen gegen das Virus hätten sie zunächst in Panik versetzt:

P: Äh, genau. Zu -ähm Beginn von Corona hatte ich auch kurz einmal son bisschen -äh @...@ diesen -diesen Einkaufflash. Dass man erstmal schnell einkaufen musste -äh, weil man Angst hatte, dass -ja die ganzen Lebensmittel weg sind. [...] Das ist ja jetzt auch schon mittlerweile verfliegen. Also, da ich -äh auch kurz son bisschen Panik, weil die ganzen Leute so viel Panik gemacht haben.

Zu Beginn der Pandemiemaßnahmen, also mit Beginn des ersten Lockdowns, hatte Paula, wie sie lachend sagt, zunächst „diesen Einkaufflash“. Es wird deutlich, dass sie damit Hamsterkäufe bezeichnet, die sie ausgeführt habe, weil sie sich von der allgemeinen Panik der „ganzen Leute“ habe anstecken lassen. „Man“ habe Angst gehabt, sie („ich“) habe „son bisschen Panik“ empfunden, die inzwischen verfliegen sei. Trotzdem wird deutlich, dass eine radikale Verunsicherung eingetreten war, auf die Paula mit diffuser Angst und Panik reagiert hat. Es wird im Folgenden deutlich, dass Paula daran arbeitet, die Situation zu normalisieren:

P: Und -ähm, von dem Tag an, hat man auch irgendwie immer – ja schon komisch geguckt, wenn -also ich glaub zu Beginn – hat – gab's ja die Maskenpflicht noch nicht. Und manche sind ja schon mit Masken rumgelaufen, manche nicht. Und da hat man dann auch immer eigentlich die Leute, die schon ne Maske auf hatten immer total komisch angeguckt. Und dachte @was stressen die jetzt so rum?@ Ähm, und jetzt, ist es halt total anders rum. Wenn -wenn irgendwer keine Maske aufhat, dann- dann denkt man so oh Gott, was macht der da? Setz ne Maske auf!

Zunächst habe es sie irritiert, wenn Menschen Masken in der Öffentlichkeit trugen, inzwischen sei eben dies normal, und es sei im Gegenteil irritierend, wenn jemand keine Maske trägt: „dann denkt man so oh Gott, was macht der da? Setz ne Maske auf!“ Auch hier wird die Angst, die Panik erneut manifest. Die Verunsicherung bleibt bestehen. Paula lacht während ihrer Darstellungen immer wieder. Dies lässt sich ebenfalls als Praktik der Normalisierung verstehen. Gleichzeitig zeigt sich im Lachen eine latent weiterbestehende Panik.

I: Ja, das stimmt. Du hast auch erzählt, dass du studierst. Wie hat die Uni reagiert, im Zuge der Coronakrise?

P: Ähm, ja, es kamen viele Mails @...@ Ähm, genau im Endeffekt -äh sind wir ja jetzt in einem - äh also sind die Seminare otn- äh sind die Seminare online. Ähm (...) hat -äh mehr oder weniger gut funktioniert, finde ich. Also, mache haben das Onlineangebot gut genutzt und haben die Seminare eben auch online abgehalten - äh, was gut funktioniert hat. Andere Dozenten -äh kamen damit eben nicht so gut klar. Ähm, das heißt, da hatte ich das Gefühl, dass man irgendwie im Verlauf des Semesters gar nicht so viel geschafft hat oder (...) nicht so richtig viel dazu gelernt hat. Ähm, ansonsten waren die ganzen Sachen wie -äh Bibliothek und sowas, das wurd erstmal geschlossen. Äh, wurd dann später aber auch wieder aufgemacht. Äh, oder -äh da kann man jetzt eben hin. Muss man natürlich auch mit Maske rein und -äh die vorgeschriebenen Maßnahmen, die Hygieneregeln einhalten.

Auf die Frage, wie die Uni auf die Coronakrise reagiert habe, antwortet Paula, dass „viele Mails“ gekommen seien. Es habe eine Flut von Informationen gegeben, die nicht näher benannt werden. Es bleibt offen, was genau seitens der Uni beschlossen und kommuniziert wurde. Die Seminare seien online durchgeführt worden, was „mehr oder weniger gut funktioniert“ habe. Es wird deutlich, dass dies an einzelnen Dozentinnen und Dozenten lag, andere seien „nicht so gut klar“ gekommen. Aus dieser Situation wiederum habe sich ergeben, dass „man im Verlauf des Semesters gar nicht so viel geschafft hat oder (...) nicht so richtig viel dazu gelernt“ habe. Damit zeigt sich hier, dass aus Paulas Sicht die Lehr-Lern-Konstellationen zerbrochen sind, wenn es einzelnen Lehrpersonen nicht gelungen ist, auf ein angemessenes Format umzuschwenken. Die öffentlichen Räume waren zudem nicht mehr zugänglich und damit auch die Informationsbeschaffung eingeschränkt. Diese sei unter Einhaltung der Hygieneregeln nun wieder möglich. Auch im universitären Kontext wird so eine massive Verunsicherung sichtbar, die in der Angst, nicht genug zu lernen und zu schaffen, mündet. Dies wiederum kann im Hinblick auf das Studienziel in der Zukunft gedeutet werden: Schaffe ich genug, lerne ich genug, um mein Studium fortzusetzen und abzuschließen?

P: Ähm, man kennt das ja aus den vergangenen Semestern -ähm, weil man einfach nicht diesen Blickkontakt mit den Personen hat. Man sieht meistens nur dunkle Bildschirme. Äh, das ist halt son bisschen blöd. Und -ähm ich hab auch, also ich merk auch für sich selbst, dass jetzt bei -äh Hausarbeiten zum Beispiel, die ich jetzt noch schreiben soll, dass ich irgendwie n bisschen -äh (...) na, dass es mir n bisschen schwerer fällt, damit jetzt anzufangen. Also, (...) weil man irgendwie (...) -ja ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Man- man fühlt sich- also man hat das ganze Semester- man war halt nur zu Hause. Man-man weiß gar nicht richtig, wo man starten soll. Die ganzen Sachen sind so durcheinander für ein. Also, das -das ist für mich noch n bisschen schwierig irgendwie. Man weiß teilweise auch gar nicht, was man machen soll, weils eben nicht so richtig mitgeteilt wurde im Semester. Ja, dass sind so die Schwierigkeiten und das ist dann halt für meine Bildungssituation son bisschen -ähm ja schwierig @...@.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Paula sich alleingelassen fühlt, und dabei geht es um konkreten Kontakt zu Lehrenden, aber auch zu anderen Studierenden, die sich hinter „dunklen Bildschirmen“ nur vermuten lassen. Ist da jemand oder nicht? Hinzu kommt, dass selbst zu entscheiden ist, was wann gemacht werden soll und womit anzufangen sei. Das Anfangen fällt schwer, und damit wird die Motivation beeinträchtigt. Dies wird mehrfach betont. Es wird ein „Durcheinander“ wahrgenommen, und darin manifestieren sich die Schwierigkeiten des aktuellen Studiums unter Pandemiebedingungen: Man weiß nicht, was man machen und wo man anfangen soll. Hier zeigt sich eine Überforderung des auf sich selbst Zurückgeworfenseins, die im Bild des fehlenden Blickkontakts, des ins Leere Blickens, verdeutlicht wird. Paula spricht in dieser Sequenz sehr abgebrochen, fast stammelt sie. Die Angewiesenheit auf den Anderen in der Lehre und beim Lernen zeigt sich und damit das Verlorensein. Wie soll es weitergehen?

I: Ja ok. Äh, glaubst du, dass die Coronakrise sich auf deinen Bildungsweg auswirken wird? Und wenn ja, in welcher Form?

P: Ähm, also ich würd sagen -äh sie wirkt sich auf jeden Fall aus, alleine schon -ähm dadurch - äh ich hab jetzt -äh einen Fachwechsel hinter mir. Das heißt, ich bin erst in -äh in Kunst im vierten Semester und in Deutsch und in Pädagogik dann im sechsten Semester. Und hätte so oder so jetzt ein Jahr ranhängen müssen, eigentlich. Aber durch Corona -ähm ist das jetzt eigentlich ganz positiv, dass ich die Möglichkeit bekomme, mein Bachelor jetzt schon zu schreiben, so dass ich schon im Master jetzt anfangen kann.

Auf die Frage, ob und wie sich die Corona-Krise auf Paulas weiteren Bildungsweg auswirken würde, konstatiert sie, dass diese sich „auf jeden Fall“ auswirken werde. Im Folgenden wird deutlich, dass sie diese Auswirkungen durchaus positiv

deutet, da die Regelungen für die Abfolge im grundsätzlich stark regulierten Bachelorstudium aufgeweicht worden sind. Dies ermöglicht es ihr, ihre Bachelorarbeit vorzuziehen und somit einen entstandenen „Leerlauf“ zu füllen. Die Deregulierung wird hier also positiv wahrgenommen, da Paula mehr Gestaltungsmöglichkeiten zukommen. Dies steht im Kontrast zu den zuvor rekonstruierten Verunsicherungen, zu Gefühlen von Angst und Panik. Auch vermutet Paula, dass es positive Auswirkungen auf die Umwelt und das Umweltbewusstsein gebe. Interessant ist hier die genannte und auch geforderte Rückbesinnung auf den nationalen Kontext: „die ganzen Leute entdecken momentan auch, wie schön Deutschland eigentlich ist. Dass sie ja auch in Deutschland reisen, also find ich auch ganz interessant, dass sie sich da so -ähm ja ihren Urlaub auch planen und merken, dass das eigene Land auch schöne Seiten hat.“ Deutschland als Reiseziel wird als schön markiert. Außerdem wird das Gefühl (oder die Tatsache?) des Eingesperrtseins markiert. In dieser Situation wird man dazu gezwungen, mit dem auszukommen (nämlich weniger), was man zuhause zur Verfügung hat, „aber irgendwie funktioniert das ganze Leben ja trotzdem“. Hier lässt sich ein Widerspruch rekonstruieren: Das als positiv Markierte wird zu einem „das Beste daraus machen“. Ist das gut? Zumindest zeigt sich im Adjektiv „eingesperrt“ ein gewalttames Moment. Diese klar definierte Restriktion scheint aber wesentlich weniger beängstigend für Paula zu sein als die Ungewissheit und das Alleinsein. Es zeigt sich, dass Paula versucht, das Positive zu sehen, aber in diesem Versuch werden die latenten Unsicherheiten (und damit das Beängstigende) weiterhin deutlich: Man kann „son bisschen“ etwas Positives sehen.

3. Maja, 22, Auszubildende

Maja ist in einem kleinen Dorf groß geworden. Sie hat an einem Berufsbildungszentrum (BBZ) 2017 ihr Abitur gemacht. Dorthin war sie gewechselt, um nicht bereits nach acht Jahren als „Versuchskaninchen“ das Abitur abschließen zu müssen. Im Anschluss hat Maja ein Freiwilliges Soziales Jahr begonnen, das sie nach einem halben Jahr „beendet“ habe. Danach habe sie sich einen Minijob gesucht, und diese Zeit bezeichnet sie als beste Zeit, „so jobmäßig“. Sie konstatiert, „also, mein Weg verlief nicht so ganz gerade“. Sie wolle ihre Ausbildung auf zweieinhalb Jahre verkürzen und plane ihren Abschluss für Januar 2021 (das Interview wurde im Sommer 2020 geführt). Im Anschluss wolle sie studieren, eigentlich Eventmanagement, aber wahrscheinlich eher BWL mit einem Nebenfach im Kulturbereich. Die Corona-Pandemie schien ihr zunächst weit weg zu sein, und es sei lustig gewesen, darüber zu scherzen, was in China gerade passiere. Es sei zwar schnell klar geworden, dass die Pandemie näherkomme, aber sie habe sich noch keine Sorgen gemacht, denn „ich gehör ja nicht zur Risikogruppe“. Dann kam Freitag, der 13. März 2020, was sie im Nachhinein als „lustig“ bezeichnet: An

diesem Tag wurde beschlossen, den Berufsschulblock abzurechnen und zunächst bis nach den Osterferien zu verschieben.

M: und ich hatte dann erstmal schnell hier mit dem Abteilungsleiter der Personalabteilung gesprochen und gefragt, was wir jetzt machen sollen, also wir sind zwei Azubis und wir wussten halt beide nicht sollen wir jetzt zur Arbeit, (.) das von zu Hause machen, generell, wie werden wir von der Schule unterstützt (.) und (.) genau (.) das war dann eigentlich relativ schnell klar, dass wir von zu Hause uns den Schulstoff selber beibringen durften, erstmal nur bis zu den Osterferien (.) ähm das hat (.) ja (.) so @semi gut geklappt@.

Grundsätzlich wird in den Interviews mit Auszubildenden eine andere Konstellation relevant als bei den Schüler:innen und Studierenden, da der Arbeitgeber involviert ist. Je nach Arbeitsplatz stellte sich die Situation sehr unterschiedlich dar, ob z. B. Arbeit von Zuhause möglich war. Alle Arbeitgeber verändern in der einen oder anderen Weise die Arbeitsabläufe und setzen Hygieneregeln um, die sich wiederum sehr unterschiedlich auf die Auszubildenden auswirken. Was sich jedoch sehr ähnelt, sind die Darstellungen der Erfahrungen mit den Berufsschulen, die durchweg negativer bzw. schwieriger erscheinen als die der Schüler:innen in Allgemeinbildenden Schulen und die von Studierenden.

M: aber also (.) weiß ich nicht (.) war alles sehr chaotisch und das (..) lag auch viel daran, dass man selber Initiative zeigt und auf die Lehrer zugeht und sagt, was müssen wir jetzt eigentlich lernen, können Sie mir Aufgaben schicken?

Dass „alles sehr chaotisch“ gewesen sei, fasst die Erfahrung pointiert und fallübergreifend zusammen. Nicht nur, dass die Auszubildenden auf sich selbst gestellt waren, sie hatten zunächst überhaupt keinen Kontakt mehr zur Schule. Es entsteht der Eindruck, dass hier nicht nur die Azubis als Individuen und Lernende sich selbst überlassen werden, sondern dass außerdem die Entscheidung über das weitere Vorgehen, über den weiteren Verlauf der Ausbildung delegiert worden ist.

M: Ähm und (.) ich kann halt nur von mir selber sprechen, dass ich mir das alles jetzt wirklich selber angeeignet hab, weil ich halt, wie gesagt, an-strebe zu verkürzen. Ich weiß jetzt nicht, wies bei den anderen ist. Ähm aber ich bezweifel, dass sich viele von denen die Zeit genommen haben, den Stoff sich selber beizubringen, auch wenn sie vielleicht (.) zu Hause waren, aber ich glaube viele haben auch gar nicht von ihrem Unternehmen die Möglichkeit bekommen (.) äh zu Hause zu bleiben, ich glaube viele mussten dann halt auch an dem Montag darauf zur Arbeit und dann halt auch (.) bis zu den Osterferien ran [Rauschen]. Wenn man keinen Urlaub hatte, dann auch in den Osterferien und danach auch. Und dann ist das schwierig (.) Schule und Arbeit irgendwie unter einen Hut zu bekommen und da muss ich auch sagen, dass mein

Arbeitgeber da eigentlich recht (.) ja zuvorkommend war dadurch, dass sie gesagt haben, ja dann bleibt zu Hause und macht euren Schulkram, weil das ist ja letztendlich wichtig auch für uns, dass ihr da mitkommt und ähm (.) ja also ich weiß nicht, ob die da mitkommen. Natürlich, die Schwächeren in der Klasse, die werden vielleicht auch dann den Kontakt zu den Lehrkräften vermissen und so. Ja (.) also, das weiß ich aktuell gar nicht so richtig, wie das da so ist.

Wenn aber die Organisation von Schule und Arbeit den Auszubildenden überlassen wird, dann kann dies problematisch werden. Maja beschreibt, dass es der Willkür des Arbeitgebers oblag, ob man die Zeit bekommen hat zu lernen. Ihr Arbeitgeber sei „eigentlich recht zuvorkommend“ gewesen. (Welch ein Glück!)

„M: Ja (.) es wollen auch eigentlich relativ viele in meiner Klasse verkürzen und (.) das hat ja auch alles, man hat ja ne gewisse Vorstellung, wie man sich seine Zukunft irgendwie vorstellt und (.) das ist halt (.) echt schlimm, wie das durch einen Virus, also durch so ne Pandemie halt alles so (.) in Frage gestellt wird. Ja du hattest ja vorhin auch dieses Persönliche angesprochen, also da muss ich auch sagen (.), das ist natürlich das, man hat halt totale Zukunftsängste jetzt so, weil wird man früh fertig, äh kriegt man n Studienplatz, wie wird das Studium generell also...“

Im Hinblick auf die nahe Zukunft stellt sich für Maja das Problem, dass sie eigentlich vorhat, ihre Ausbildung zu verkürzen. Das gehe nicht nur ihr so, sondern einigen aus ihrer Klasse – die ja nun keinen Unterricht mehr hatten. Ihre „gewisse Vorstellung“ von der Zukunft, nämlich die Ausbildung verkürzt abzuschließen, um dann zu studieren, steht in Frage. Aber nicht nur das: „durch sone Pandemie steht halt alles in Frage“, und dies führe zu „totalen Zukunftsängsten“. Bisherige Planungen stehen radikal in Frage. Maja möchte „in Richtung“ Event- oder Kulturmanagement studieren, eine Richtung, die besonders von der Pandemie betroffen ist, eigentlich müssten hier die „totalen Zukunftsängste“ relevant sein. Tatsächlich scheinen sie an dieser Stelle aber keine Rolle zu spielen. Es geht um ein anderes Problem, dass nämlich der gewünschte Studiengang nur an privaten Hochschulen angeboten wird, die gebührenpflichtig sind. Deshalb hat Maja sich umorientiert und will nunmehr BWL mit dem „Kombifach Musikwissenschaft“ studieren. Diese eher unfreiwillige Entscheidung kann vor dem Hintergrund der aktuellen Lage und der radikalen Verunsicherung als versichernd verstanden werden: Nicht nur fallen die Gebühren weg, BWL ist grundsätzlich nicht gebunden an eine bestimmte Branche, und Maja geht zudem davon aus, dass sie sich Teile ihrer Ausbildung anrechnen lassen könnte. Vielleicht erklärt diese erzwungene, aber sozusagen glückliche Wendung die Dethematisierung der Zukunftsängste an dieser Stelle?

Es zeigt sich, dass die Schließung der Bildungsinstitutionen im März 2020 zu großer Verunsicherung bei den jungen Menschen geführt hat. Dabei ist es

unterschiedlich, wie die Institutionen reagierten. Allerdings lässt sich für alle drei Fälle festhalten, dass die jungen Frauen auf sich selbst zurückgeworfen waren und sich in der Situation sahen, allein und individuell zu reagieren. Dies erschien angesichts der Unwägbarkeiten jedoch kaum möglich, vor allem, weil sie auf das Feedback, die Antworten, die Resonanz und die Korrekturen in Lehr-Lern-Beziehungen angewiesen waren. Ob es dann im weiteren Verlauf des Lockdowns gelang, wieder Zugang zu bekommen, sich des „Stoffs“ wieder annehmen und Lernprozesse erneut aufnehmen zu können, hing vor allem an ihnen selbst oder, wie im Fall von Paula, von einzelnen Dozentinnen und Dozenten ab. In Majas Fall kam das Angewiesensein auf das Gutdünken der Arbeitgeber als Unsicherheitsfaktor hinzu. Es ist in allen Fällen von Angst oder Panik die Rede, die sich eingestellt habe. Im Hinblick auf die Zukunft galt es für alle, dieser Angst Herr zu werden und die Situation zu konsolidieren, um wieder handlungsfähig zu sein, was wiederum notwendig war, um sich den jeweiligen Bildungszielen in der Schule, im Studium oder der Ausbildung zuzuwenden. Hierzu müssen Ziele definiert werden, was angesichts der radikalen Verunsicherung schwer möglich war und ist. Im Hinblick auf die Zukunftserwartungen im Bereich der formalen Bildung und Ausbildung konstatieren alle, dass die Corona-Maßnahmen sich auf ihre Bildungswege auswirken, sie aber nicht absehen, in welcher Weise. Es werden sowohl negative als auch positive Effekte erwartet.

Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Bildungsinstitutionen nicht gut wegkommen, wenn es um die Reaktionen auf den ersten Lockdown geht. Das, was für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende von besonderer Bedeutung ist, sind die Lehr-Lernbeziehungen, und diese wurden abrupt und radikal abgebrochen. Hinzu kommt die soziale Isolation außerhalb und unabhängig von der (Aus-)Bildung. Soziale Kontakte sind limitiert auf den unmittelbaren familiären Kontext und elektronische Medien. Die drei jungen Frauen berichten von großen Anstrengungen, ihren Tagesverlauf zu konsolidieren. Als das größte Problem im Rahmen formaler Bildung erweist sich eine große, aus Sicht der jungen Menschen nicht einzugrenzende Leerstelle: das Fehlen von „Stoff“, von Substanz, die für Lehr-Lernprozesse konstitutiv ist (vgl. Meyer-Drawe 2012), und das Fehlen der Lehr-Lernbeziehungen. Beides reißt eine Lücke, die aus Sicht der Interviewten von ihnen selbst geschlossen werden muss, ohne dass sie sich dazu in der Lage sehen. Hier wird ein strukturelles Defizit der Bildungsinstitutionen deutlich, das eben nicht durch das Engagement Einzelner – schon gar nicht der Schülerinnen und Schüler, Studierenden und Auszubildenden selbst – kompensiert werden kann. Zu fragen ist, ob sich dieses Defizit durch eine bessere digitale Infrastruktur ausgleichen ließe oder ob es nicht tiefer- und

weitergehende Problemlagen zu beheben gilt, die die Bildungsinstitutionen betreffen. Das Paradox ist, dass Jugendliche und junge Erwachsene im öffentlichen Diskurs während der andauernden Corona-Pandemie einerseits auf ihre Rolle als Schüler:innen etc. reduziert werden, andererseits aber von ihnen erwartet wird, als Individuen auf das Wegbrechen der Institutionen, an die diese Rollen gebunden sind, angemessen zu reagieren. Hier wird ein grundlegendes Problem institutionalisierter Verantwortungslosigkeit (vgl. Freyberg 2013) einmal mehr offensichtlich, dass nämlich Heranwachsende in der und durch die Schule und die Post-Bologna-Universität funktionalisiert werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, und es gab immer wieder Versuche, der Problematik entgegenzusteuern, nicht zuletzt weil insbesondere sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende durch sie zusätzlich diskriminiert werden (vgl. Gomolla 2010). Es geht um das Verständnis von Schule und Universität als öffentlichen und politischen *Bildungsraum*.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020a): „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“ – Jugendalltag 2020. Hildesheim: Universitätsverlag. hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1166 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020b): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Hildesheim: Universitätsverlag. hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1078 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: UTB, S. 133–164.
- Freyberg, Thomas von (2013): Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher – über: „Störer und Gestörte“. In: Evangelische Jugendhilfe 1, S. 3–12. repository.difu.de/jspui/handle/difu/260332 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–93.
- Hornstein, Wolfgang (2009): Jugend – Gesellschaft – Politik. In: Soziale Passagen 1, S. 49–71.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? In: dies./Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–37.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2., durchges. und korrigierte Aufl. Paderborn: Fink.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–98.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Erhart, Michael/Devine, Janine/Schlack, Robert/Otto, Christiane (2021): Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in

- children and adolescents in Germany. In: *European child & adolescent psychiatry*. DOI: 10.1007/s00787-021-01726-5.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, H. 3, S. 283–293. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/5314/1/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf (aufgerufen am 10.02.2021).
- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wischmann, Anke (2020a): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–112.
- Wischmann, Anke (2020b): Normal sein? Figurationen früher Adoleszenz im Kontext von Migration. In: Busch, Katarina/Benzel, Susanne/Salfeld, Benedikt/Schreiber, Julia (Hrsg.): *Figurationen spät-moderner Lebensführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–120.