

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	1
1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung	3
2. Theoretische Grundlagen.....	4
2.1 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nach Erikson	4
2.1.1 Schulalter	5
2.1.2 Herausforderungen	6
2.1.3 Adoleszenz.....	9
2.1.4 Pandemie und Adoleszenz	10
2.2 Einfluss der Medien	14
3. Corona-Pandemie und Kapitalarten nach Bourdieu.....	16
3.1 Kapitalarten nach Bourdieu	17
3.2 Auswirkungen der Pandemie.....	21
3.2.1 Auswirkungen auf das soziale Kapital.....	21
3.2.2 Auswirkungen auf das kulturelle Kapital	25
4. Diskussion	36
5. Fazit.....	44
5.1 Zusammenfassung	44
5.2 Ausblick	46
Literatur.....	48

Abstract

Im Februar und März 2020 reagierten die Regierungen auf der ganzen Welt auf Anweisung der Weltgesundheitsorganisation auf die Coronavirus-Pandemie, indem sie Einschränkungen für soziale Kontakte verhängten. Dies betraf fast alle Wirtschaftsbereiche und öffentlichen Dienste, einschließlich des Bildungssektors. Nach der Ankündigung der Beschränkungen sahen sich pädagogische Einrichtungen in aller Welt mit einer neuen Realität konfrontiert. Globalen Daten für März 2020 zufolge waren Schulen für mehr als 60 Millionen Lehrkräfte geschlossen. Aufgrund der Besorgnis über die rasche Ausbreitung des Virus haben Schulen auf der ganzen Welt sehr schnell alle institutionsbezogenen Aktivitäten verschoben oder abgesagt, einschließlich Unterricht, Prüfungen, Sport, Freizeitaktivitäten und Konferenzen. Diese Maßnahmen wurden ergriffen, um die Gefahr einer Ausbreitung der Infektion in den Einrichtungen zu verhindern oder zu verringern und das Personal und die Lernenden vor dem Virus zu schützen.

In dieser Arbeit wird gezeigt, dass die weltweite Ausbreitung des Corona-Virus und die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie zu drastischen Veränderungen im privaten und gesellschaftlichen Leben geführt haben. Aufgrund verschiedener Gesetze über Kontaktbeschränkungen, Schulschließungen, Heimunterricht, Ausgangssperren, Schließung von Arbeitsplätzen usw. stehen junge Menschen, ihre Eltern und ihr gesamtes Familienleben vor großen Herausforderungen. Für die Jugendlichen bedeutet dies unter anderem, dass die gewohnte Struktur des Schulalltags verschwindet, Aktivitäten im häuslichen Umfeld stattfinden, viele Freizeitmöglichkeiten wegfallen und der Kontakt zu Gleichaltrigen stark reduziert wird. Die Auswirkungen auf das soziale Kapital sind je nach sozioökonomischem Status divergierend, besonders ärmere Bevölkerungsschichten leiden unter den Maßnahmen.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Entwicklungspsychologie gibt unter anderem Aufschluss über die individuellen Veränderungen im Lebensverlauf, die Unterschiede in der Entwicklung, den Einfluss verschiedener Gegebenheiten wie bspw. kognitive oder biosoziale Prozesse sowie mögliche Ansätze zur Förderung und Optimierung von Entwicklung (Lübeck 2020, S. 45). Zudem ermöglicht diese Dimension entwicklungsfördernde sowie hemmende Bedingungen zu identifizieren, um somit Aufschluss darüber zu erhalten, wie Entwicklungsverläufe der Jugendlichen durch die aktuelle Situation beeinflusst werden könnten (Langfeldt & Nothdurft 2007, S. 76f.). Die Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie ermöglichen es der Sozialen Arbeit, ihr Handeln im Feld der Kinder- und Jugendhilfe mit Begründungswissen zu fundieren und davon Handlungsweisen abzuleiten.

Hierzu wird das Entwicklungsphasenmodell nach Erikson (1973, 1988) herangezogen, damit die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen anhand der entwicklungspsychologischen Dimension näher beleuchtet werden kann. Daraufhin wird versucht, anhand verschiedener Aspekte, welche mit Homeschooling oder Social Distancing einhergehen, die möglichen Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen darzustellen.

Erikson beschreibt in seiner Theorie der psychosozialen Entwicklung insgesamt acht Phasen, welche der Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft (Erikson 1988, S. 36f.). „[...] [I]n den einzelnen Phasen der Entwicklung [entstehen] unterschiedliche psychosoziale Krisen, die bewältigt werden müssen, wobei die Bewältigung lebensgeschichtlich früherer Krisen eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung späterer Krisen darstellt“ (Rothgang & Bach 2015, S. 89). Der Entwicklungsablauf erfolgt dabei nach dem sogenannten epigenetischen Prinzip, welches den Entwicklungsprozess eines Menschen in festgelegten und aufeinander

folgenden psychosozialen Phasen beschreibt (Erikson 1988, S. 29ff.). Dabei bleiben die Lebensphasen an somatische Prozesse gekoppelt und werden durch psychische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung sowie der ethischen Kraft sozialer Prozesse beeinflusst (ebd., S. 75). Trotz festgelegter Reihenfolge unterscheiden sich die Phasen bei jedem Menschen in Bezug auf deren Beginn und Dauer (ebd., S. 86). Durch fortlaufende und erfolgreiche Auseinandersetzung mit den aus der sozialen Umwelt und der individuellen Reifung entstehenden Entwicklungsaufgaben werden das Selbstbild und die Persönlichkeit ständig weiterentwickelt und umgeformt (Ningel 2011, S. 49).

Jede der Phasen beinhaltet demnach bestimmte Entwicklungsaufgaben, deren jeweiliges Lösen das Erreichen der darauffolgenden Phasen bedingt sowie zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Hierbei wird Entwicklung als ein Zusammenwirken von körperlichen, psychischen sowie sozialen Prozessen verstanden. Aufgrund der aktuellen Situation hat sich die soziale Umwelt und der Handlungsspielraum von Kindern und Jugendlichen erheblich verändert. Aus diesem Grund sollen die Corona-Maßnahmen in Bezug auf die Phasen Schulalter (IV) und Adoleszenz (V) beleuchtet werden, um herauszufinden, welche möglichen Beeinträchtigungen bei der Absolvierung der Entwicklungsaufgaben auftreten können.

Wissen ist neben Kapital eines der wichtigsten Produktionsfaktoren in der modernen Gesellschaft, womit zukünftige Teilhabechancen eng mit den erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen im Bildungsbereich verbunden sind. Für die Lebensperspektiven junger Menschen ist Bildung von herausragender Bedeutung, denn diese nimmt im sozialen Integrationsprozess eine Schlüsselrolle ein und ist entscheidend für die Chancen auf gesellschaftlich anerkannte Positionen (Dierckx, Mieth & Soremski 2017 S. VI). Aufgrund der dargestellten herkunftsbedingten Ungleichheiten im Bildungssektor wurde ersichtlich, dass die soziale Herkunft im deutschen Bildungssystem bereits vor der globalen

Ausbreitung des neuartigen Coronavirus einen erheblichen Einfluss auf individuelle Bildungsverläufe und -erfolge nahm. Nun kollidiert dieses Bildungssystem, welches es demzufolge bislang noch nicht geschafft hat, wirkungsvoll sozialer Herkunft als Faktor für Bildungserfolg entgegenzuwirken, mit der veränderten Schulsituation durch die Corona-Pandemie. Aufgrund der Infektionsschutzmaßnahmen wie Schulschließungen, Homeschooling und Distance Learning sind die Schülerinnen und Schüler in diesen Zeiten vor große Herausforderungen gestellt. Das Lernen verlagert sich aufgrund dessen zunehmend von den Bildungseinrichtungen auf die häusliche Umgebung, wodurch davon ausgegangen werden kann, dass herkunftsbedingte Wirkmechanismen im Bildungsbereich verstärkt werden. Denn bei etwaigen schulischen Schwierigkeiten sind die Schülerinnen und Schüler nun auf die Unterstützung und Ressourcen ihrer Eltern angewiesen und können sich zudem mit weniger Personen, außerhalb des eigenen Haushalts, über zukünftige Bildungsmöglichkeiten auseinandersetzen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Thematik genauer. Für die analytische Perspektive sollen die sozialkulturellen Kapitalarten nach Bourdieu genutzt werden (Werkzeug). Hierbei werden die Bedingungen analysiert, die Folgen der Corona Krise und die Veränderung des Lebensalltags der Kinder und Jugendlichen. Hierbei sind vor allem die Umstände der sozialen Isolation und der wenigen sozialen Kontakte relevant.

1.2 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfrage: Welche Folgen ergeben sich aufgrund der Corona-Krise auf die soziokulturellen Kapitalarten (nach Bourdieu) von Kindern und Jugendlichen?

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nach Erikson

Erikson beschreibt in seiner Theorie der psychosozialen Entwicklung insgesamt acht Phasen, die der Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft (Erikson 1988, S. 36 ff.) "[...] [Verschiedene] psychosoziale Krisen treten in unterschiedlichen Entwicklungsphasen auf und müssen bewältigt werden, wobei die Bewältigung der Krisen der früheren Lebensgeschichte eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung späterer Krisen ist." (Rothgang & Bach 2015, S. 89). Der Entwicklungsprozess folgt dem so genannten epigenetischen Prinzip, das den menschlichen Entwicklungsprozess in festen und aufeinanderfolgenden psychosozialen Phasen beschreibt (vgl. Erikson 1988, S. 29 ff.). Lebensphasen bleiben dabei an somatische Prozesse gebunden und werden von psychologischen Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung ebenso beeinflusst wie von der ethischen Kraft sozialer Prozesse (vgl. ebd., S. 75). Trotz der festgelegten Abfolge unterscheiden sich diese Phasen bei jedem Menschen hinsichtlich ihres Beginns und ihrer Dauer (vgl. ebd., S. 86). Durch die kontinuierliche und erfolgreiche Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben, die sich aus dem sozialen Umfeld und der Reifung des Individuums ergeben, werden das Selbstbild und die Persönlichkeit ständig weiterentwickelt und umgestaltet.

Folglich enthält jede Stufe bestimmte Entwicklungsaufgaben, deren Lösung das Erreichen der folgenden Stufen bedingt und zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. Entwicklung wird als das Zusammenspiel von physischen, psychischen und sozialen Prozessen verstanden. Aufgrund der aktuellen Situation haben sich das soziale Umfeld und das Spektrum der Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen erheblich verändert. Aus diesem Grund werden die Corona-Maßnahmen in Bezug auf die Phasen des Schulalters (IV) und des Jugendalters (V) untersucht, um herauszufinden, ob und welche Störungen bei der Ausführung von

Entwicklungsaufgaben auftreten können. Obwohl der Schwerpunkt dieser Arbeit auf Jugendlichen liegt, wurden diese beiden Phasen bewusst für diese Studie ausgewählt. Diesem Ansatz liegt die Erkenntnis zugrunde, dass sich die verschiedenen Entwicklungsphasen nicht klar voneinander trennen lassen und dass daher Teile biografisch früherer Phasen und Abschnitte für die Jugendphase relevant sein können.

2.1.1 Schulalter

In der Schulphase, die etwa zwischen dem sechsten Lebensjahr und dem Beginn der Adoleszenz liegt, befindet sich das Kind in einer psychosozialen Krise zwischen Erfolgserlebnissen und Minderwertigkeitsgefühlen (vgl. Landgeldt & Nothdurft 2007, S. 91). "Erfolg und Misserfolg machen die Spannung in dieser Phase aus. Erfolg führt zu einem Gefühl der Bestätigung, Misserfolg zu einem Gefühl der Minderwertigkeit". (Flammer 2009, S. 99). In dieser Phase lernt das Kind, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es durch ständigen Fleiß verschiedene Werke vollendet und produziert (vgl. Erikson 1973, S. 102 ff.). Auf diese Weise möchte das Kind von seinem sozialen Umfeld als produktiv und nützlich angesehen werden (vgl. ebd.). Dies wird in der Schule gefördert, die jene Techniken - Lesen, Schreiben, Rechnen - lehrt, die nicht dem Spiel oder der Phantasie entspringen, sondern das Produkt der Realität, der praktischen und logischen Anwendung sind (vgl. ebd., S. 100). Im Falle eines Misserfolgs besteht jedoch die Gefahr, dass ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entsteht (vgl. ebd., S. 103). "Es gibt wohl auch keinen öffentlichen Raum, in dem persönliches Versagen, Defizite und persönliche Schwächen so deutlich und öffentlich werden wie in der Schule." (Rothgang & Bach 2015, S. 92). In der Folge kann das Kind Resignation erleben, die sich nicht nur auf den Erwerb von schulischem Grundwissen beschränkt, sondern zu Lernhemmungen in Bezug auf lebenslanges Lernen führen kann (vgl. ebd.).

Lehrer und Eltern haben in diesem Zusammenhang eine Vorbildfunktion und sind verpflichtet, die Kinder zu ermutigen, es ohne Zeitdruck erneut zu

versuchen (vgl. Erikson 1973, S. 104). Es sei darauf hingewiesen, dass Kinder sich spielerisch mit ihrer Umwelt und deren Herausforderungen auseinandersetzen. Anders als Erwachsene nutzen sie das Spiel nicht als Erholung von der Realität, sondern als Möglichkeit, vergangene Misserfolge zu befriedigen, zum Beispiel in der Phantasie (vgl. ebd., S. 100 ff.). Da Spiele auch als Projektionsfläche für schwierige Erfahrungen dienen, erwerben Kinder Selbstwertgefühl, wenn sie eine Situation im Spiel meistern können (vgl. ebd., S. 101).

2.1.2 Herausforderungen

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass sich die psychosoziale Entwicklung in einem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des sozialen und gemeinschaftlichen Umfelds und den Bedürfnissen des Einzelnen vollzieht. Da die erfolgreiche Bewältigung des Schulalters eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsfindung in der Adoleszenz ist, werden zunächst die Herausforderungen der Corona-Pandemie für diese Entwicklungsphase dargestellt.

Im Schulalter liegt der Schwerpunkt auf dem Erwerb von Grundfertigkeiten wie Lesen, Rechnen und Schreiben, die in der Schule vermittelt werden. Wie bereits erwähnt, verbrachten die Schüler während der Zeit der Schulschließungen und des Heimunterrichts im Frühjahr 2020 deutlich weniger Zeit in der Schule. In vielen Fällen fand im Fernunterricht kaum digitaler Unterricht statt, die Aufgaben waren hauptsächlich auf eigenständiges Arbeiten ausgelegt und der individuelle Kontakt mit dem Lehrer war sehr begrenzt oder gar nicht vorhanden. Dabei ist noch unklar, wie intensiv das häusliche Lernen ist und welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung schulischer Kompetenzen und Fertigkeiten hat (vgl. Wößmann 2020, S. 38). Da der Online-Unterricht während der Schulschließung eher die Ausnahme als die Regel war, fehlt beim Fernunterricht meist der zwischenmenschliche Unterricht oder der direkte Unterricht durch die Lehrer (vgl. ebd.). Aus diesem Grund müssen sich Kinder und Jugendliche ihr Wissen meist selbst aneignen.

Während der Schulzeit sind es die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, die die psychosoziale Krise ausmachen. Bei Schwierigkeiten im Lernprozess sind es die Lehrer und Eltern, die als Vorbilder dienen und zu neuen Versuchen ermutigen. Wenn es wenig Interaktion mit den Lehrern gibt, geben sie in diesem Zusammenhang oft auf. Aus diesem Grund ist das familiäre Umfeld ein weiterer Ort, an dem man nach Unterstützung suchen kann. Neben den Eltern können dies auch die Großeltern oder Geschwister sein. Grundsätzlich sind Schülerinnen und Schüler abhängig von der Unterstützung durch ihre Eltern, den verfügbaren zeitlichen und fachlichen Ressourcen sowie den Werten, die der Bildung zugeschrieben werden (vgl. Fischer, Heinzei, Lipowsky & Züchner 2020, S. 3). Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und ressourcenschwachen Familien zusätzliche Nachteile beim Lernen zu Hause erfahren. Diese Familien haben oft "[b]eengte Wohnverhältnisse, mangelnde Sprachkenntnisse und eine fehlende oder unzureichende technische Ausstattung". (ebd.). Laut der COPSY-Studie sind neben dem Erwerb rein schulischer Kompetenzen Kinder, die in beengten Verhältnissen leben, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau oder einen Migrationshintergrund haben und deren Elternhaus ein schlechtes Familienklima aufweist, durch die Veränderungen der Corona-Pandemie besonders belastet (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2020b, S. 829). Diese Gruppe hat häufiger psychosomatische Beschwerden, eine deutlich geringere empfundene Lebensqualität und vermehrte Symptome von Angst und Depression (vgl. ebd.). Insgesamt berichten jedoch 62,1 % der befragten Kinder und Jugendlichen von Konzentrationsproblemen, 58,4 % von wenig Interesse oder Freude an ihren Aktivitäten und 33,7 % von Gefühlen der Traurigkeit (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2020a, S. 11).

Die Kronenpandemie stellt für Schulkinder im Allgemeinen eine große Herausforderung dar. Die Schüler müssen sich das Lernmaterial größtenteils selbst beschaffen. Daher ist noch nicht klar, wie umfangreich das tatsächliche Engagement in den Aufgaben ist (vgl. Wößmann 2020, S. 38). Außerdem "ist bekannt, dass Lernen ein dynamischer, aufeinander

aufbauender Prozess ist, bei dem Stillstand Rückschritt bedeutet" (ebd., S. 39). Durch Schulschließungen oder Homeschooling wird nicht nur weniger Wissen vermittelt, sondern es gehen auch bereits erworbene Fähigkeiten verloren, auf denen zukünftiges Lernen aufbauen könnte (vgl. ebd.). Es ist noch nicht absehbar, wie viele Qualifikationen durch die Maßnahmen zur Infektionskontrolle im Schulbereich verloren gehen und wie die langfristigen Auswirkungen aussehen werden. Einen Hinweis darauf geben die Daten einer Studie zu den Auswirkungen der Schulzeitverkürzung in den 1960er Jahren in Deutschland, die zur bundesweiten Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns auf das Ende des Sommers durchgeführt wurde (vgl. Hampf 2019, S. 19f.). Auf diese Weise lernten die Schüler drei Viertel des Jahres weniger (vgl. ebd., S. 20). Hier lässt sich z.B. der langfristige Effekt einer kürzeren Schulzeit auf die mathematische Kompetenz von Kindern im Alter von 50 bis 60 Jahren beobachten, die im Vergleich zu nicht betroffenen Kindern geringer ist (vgl. ebd., S. 22f. und 40). Diese vergleichende Studie gibt Aufschluss über die möglichen Folgen niedrigerer Einschulungsraten und die Zeitspanne, in der Bildungsprozesse stattfinden können, was bedeutet, dass Schulschließungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie als sehr kritisch angesehen werden können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Auswirkungen auf die schulische Kompetenz und die psychosoziale Krisenreaktion zwischen Leistungs- und Minderwertigkeitsgefühlen bzw. Erfolg und Misserfolg noch nicht beurteilt werden können. Es ist jedoch davon auszugehen, dass viele Kinder und Jugendliche Misserfolge erleben werden, insbesondere solche aus sozial schwächeren Schichten, die über weniger kompensatorische Ressourcen verfügen. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten, schwierige Spielerfahrungen zu verarbeiten, durch Produktions- und Kontaktbeschränkungen stark eingeschränkt.

2.1.3 Adoleszenz

"Mit dem Aufbau guter Beziehungen zur Welt der Schöpfung und zu denjenigen, die diese neuen Fähigkeiten lehren und weitergeben, endet die eigentliche Kindheit. Jetzt beginnt die Pubertät." (ebd., S. 106). Während der Adoleszenz erleben Heranwachsende tiefgreifende biologische, psychologische und soziale Veränderungen (vgl. Langfeldt & Nothdurft 2007, S. 92). Es geht darum, die psychosoziale Krise zwischen Identität und Identitätsdiffusion zu lösen (vgl. Erikson 1973, S. 106 ff.). Die Identitätsbildung beginnt und endet jedoch nicht in der Adoleszenz, sondern ist ein lebenslanger Prozess (vgl. ebd., S. 140 ff.).

In dieser Phase geht es den Heranwachsenden vor allem um die Festigung ihrer sozialen Rolle (vgl. ebd., S. 106). Das eigene Selbstbild wird auf seine Übereinstimmung mit der Fremdwahrnehmung hin überprüft, und bereits konstruierte Rollen und Kompetenzen werden mit aktuellen Idealen und Leitbildern kombiniert (vgl. ebd.). Durch die "Auseinandersetzung mit Fragen zur beruflichen Zukunft, zu Partnerschaften, ideologischen und politischen Positionen entwickeln die Menschen schließlich ihre eigene Position, der sie sich verpflichtet fühlen". (Rothgang & Bach 2015, S. 92). In diesem Prozess ist die Identitätsbildung nicht die Summe aller kindlichen Identifikationen aus den vorangegangenen Phasen, sondern Identitäten werden entwickelt, indem Jugendliche verschiedene Ziele, Werte und Überzeugungen annehmen, die sie verfolgen wollen, weil sie ihnen wichtig erscheinen (vgl. Erikson 1973, S. 107 und Rothgang & Bach 2015, S. 93).

Wenn Jugendliche jedoch ihre Identität nicht finden können, besteht die Gefahr der Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 1973, S. 109). Dies ist ein Zustand, in dem die Jugendlichen nicht wissen, in welche Richtung ihre eigene Entwicklung gehen soll und sich über sich selbst nicht im Klaren sind (vgl. Rothgang & Bach 2015, S. 93). Häufig äußert sich der Identitätsverlust in der Ablehnung von allgemein akzeptierten Werten und Normen sowie der Suggestion von Vorbildern aus dem sozialen Umfeld

(vgl. Erikson 1973, S. 163). Dies wird auch als Flucht in eine negative Identität bezeichnet, bei der die Jugendlichen vor allem anders sein wollen als andere und nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen (vgl. Rothgang & Bach 2015, S. 93). Der Erfolg bei der Identitätssuche hängt zum einen von der Intensität ab, mit der sich Jugendliche mit vorhandenen Werten, Zielen und Meinungen auseinandersetzen, zum anderen von der Qualität der sozialen Beziehungen und den Angeboten und Bemühungen des sozialen Umfelds (vgl. ebd., S. 93). Einen unterstützenden Einfluss kann ein Bildungssystem ausüben, das es versteht, Werte und Ziele zu vermitteln, die weit über das normale Funktionieren und die Leistung hinausgehen (vgl. Erikson 1973, S. 114).

2.1.4 Pandemie und Adoleszenz

In Übereinstimmung mit den vorangegangenen Ausführungen steht die Suche nach der eigenen Identität im Mittelpunkt der Adoleszenzphase. Selbstwertgefühl und soziale Rollen werden durch die Konfrontation mit äußeren Einflüssen getestet und entwickelt. Aufgrund der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenzphase ist vor allem der Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen von großer Bedeutung, um die psychosoziale Krise der eigenen Identitätsfindung erfolgreich zu bewältigen.

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, hat das Inkrafttreten der Reise- und Kontaktbeschränkungen im Frühjahr 2020 die Außenkontakte junger Menschen deutlich reduziert. Durch die Schließung von Schulen und den Wegfall gemeinsamer Freizeitaktivitäten verlieren die Jugendlichen wichtige Orte der Begegnung mit Gleichaltrigen. In dieser Zeit hatten sie keine Gelegenheit, Freunde zu treffen und waren hauptsächlich in das familiäre Umfeld integriert. In dieser Zeit verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit alleine oder, wenn möglich, mit Geschwistern (vgl. Langmeyer et al. 2020, S. 20). In diesem Zusammenhang könnten Geschwister in gewisser Weise die Lücke der verlorenen Freundschaftskontakte füllen (vgl. ebd., S. 21). Allerdings fehlten

insbesondere den Jugendlichen Freiräume außerhalb des familiären Umfelds und Kontakte zu Gleichaltrigen (vgl. ebd., S. 24).

Der Kontakt außerhalb des familiären Umfelds kann vor allem über digitale Medien hergestellt werden. Es ist daher davon auszugehen, dass die Nutzung und Kompetenz sozialer Medien in der Persönlichkeitsentwicklung während der Corona-Pandemie an Bedeutung gewinnt. Digitale Medien fungieren in diesem Zusammenhang als Quelle für identifizierbare Inhalte, die in die Aushandlung der eigenen Identität einfließen (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 151). Sie bieten eine virtuelle Plattform, um sich mit Gleichaltrigen zu vernetzen, Interessengruppen zu bilden und Selbstdarstellung zu praktizieren (vgl. Braun, Gralke & Nieding 2018, S. 151). Außerdem kann durch Instant Messaging, soziale Medien oder Videochats in Zeiten von Kontaktbeschränkungen zumindest ein digitaler Kontakt stattfinden, durch den Freundschaften aufrechterhalten werden können. Aus diesem Grund scheinen digitale Mittel notwendig zu sein, um den fehlenden physischen Kontakt zu kompensieren. "Es ist jedoch anzumerken, dass sozialer Austausch sowie Bewegung und Sport ihre eigenen unersetzlichen digitalen Qualitäten haben, insbesondere durch den persönlichen Kontakt. (Fischer et al. 2020, S. 5). Es stellt sich daher die Frage, inwieweit der digitale Austausch den persönlichen, physischen Kontakt ersetzen kann. Laut der COPSY-Studie fühlten sich mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen während der Corona-Pandemie durch Kontaktbeschränkungen überfordert (vgl. Ravens-Sieberger et al. 2020b, S. 828). Darüber hinaus hatten 39 % der Befragten aufgrund des eingeschränkten persönlichen Kontakts ein schlechteres Verhältnis zu Freunden (vgl. ebd.). Gleichzeitig ist nicht klar, ob und in welchem Umfang digitale Kontaktmöglichkeiten genutzt wurden. Es ist davon auszugehen, dass trotz digitaler Alternativen die Maßnahmen zur Infektionskontrolle Auswirkungen auf die Freundschaftsbeziehungen der Jugendlichen haben.

Neben allgemeinen Kontakt- und Auszugsbeschränkungen haben insbesondere Schulschließungen zum Verlust wichtiger sozialer Erfahrungsräume für Jugendliche geführt (vgl. Fischer et al. 2020, S. 4). Die Schule ist sowohl ein Ort, an dem Wissen vermittelt und berufliche Fähigkeiten erworben werden, als auch ein Raum für soziales Lernen im Austausch mit Gleichaltrigen und Lehrern. Schulen übernehmen in diesem Zusammenhang eine wichtige Netzwerkfunktion, die durch eine Schließung nicht erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 4). Auch nach der Schließung der Schulen im Frühjahr 2020 werden in den Schulen Maßnahmen ergriffen, um das Infektionsrisiko zu minimieren. Wie bereits erwähnt, wird der Schulalltag inzwischen von Mindestabständen und verstärkter Belüftung in den Klassenräumen, der Pflicht zum Tragen von Masken und verschiedenen Vorkehrungen im Musik- und Sportunterricht zur Vermeidung von Infektionen begleitet (vgl. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020, S. 2ff. und 11f.). Trotz der teilweisen Erleichterung des Frontalunterrichts kehrte der Schulalltag keineswegs zur Normalität zurück, und ab Ende 2020 waren Schulschließungen wieder an der Tagesordnung. Es ist fraglich, ob im Zeitalter des Frontalunterrichts das Einhalten von Mindestabständen zueinander und das Tragen von Masken die Kommunikation unter Gleichaltrigen beeinträchtigt. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Schule als ein Ort, an dem sich junge Menschen treffen und erleben, von den Maßnahmen zur Infektionskontrolle beeinflusst wird.

Für die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung sowie die Identitätsbildung von Heranwachsenden spielt insbesondere der Austausch mit Gleichaltrigen eine wichtige Rolle (vgl. Fischer et al. 2020, S. 4). Darüber hinaus können Jugendliche durch Freizeitaktivitäten ihre Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit befriedigen (vgl. ebd.). Durch die Corona-Pandemie können Jugendliche heute vor allem aus dem familiären Umfeld und den digitalen Medien - einschließlich digitaler sozialer Kontakte - Impulse für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, dem Selbstbild und der

sozialen Rolle ziehen. Im Mittelpunkt dieser Phase des jugendlichen Lebens steht jedoch die Abkehr vom Elternhaus und das damit verbundene verstärkte Interesse an Gleichaltrigen. Bei der Suche nach Identität ist die Qualität der sozialen Beziehungen und des sozialen Umfelds ein entscheidender Faktor für den Erfolg. Ein massiver Rückgang der Erwerbstätigkeit geht jedoch mit einem starken Abbau von sozialen Kontakten und dem Verlust von Wohnorten einher (vgl. ebd., S. 5). Aus diesem Grund ist unklar, ob und in welcher Intensität Jugendliche mit äußeren Reizen, herrschenden Werten und Normen sowie Idealen und Vorbildern umgehen können. Auch hier können digitale Medien als Instrument dienen, denn durch die Interaktion in sozialen Netzwerken können Jugendliche gesellschaftliche Normen hinterfragen und ein eigenes Wertesystem entwickeln (vgl. Braun, Gralke & Nieding 2018, S. 151). Außerdem kann ein unterstützendes und verständnisvolles familiäres Umfeld förderlich sein. Es wurde bereits an mehreren Stellen erwähnt, dass es während der Pandemie häufiger zu Konfliktsituationen in den Familien kam. Durch die intensivere räumliche Nähe und die fehlende Entlastung durch schulische oder außerschulische Freizeitangebote kann es zu größerem Stress und Überforderung der Familiengemeinschaften kommen (vgl. ebd., S. 5). Infolgedessen kann das Elternhaus in einigen Fällen weniger Unterstützung bei der Bewältigung externer Reize bieten als vor der Pandemie.

Darüber hinaus ist die Zukunftsperspektive ein wichtiger Aspekt der Identitätsbildung von Jugendlichen. Wenn Jugendliche über sich selbst im Unklaren bleiben und nicht wissen, in welche Richtung die eigene Entwicklung geht, besteht die Gefahr der Identitätsdiffusion (vgl. Rothgang & Bach 2015, S. 93; Erikson 1973, S. 109). In einer Zeit, in der sich das gesellschaftliche Umfeld in kürzester Zeit ständig verändert und die zukünftige Richtung nicht verbindlich festgelegt werden kann, kann man sich vorstellen, dass die Zukunftsplanung für junge Menschen sehr viel komplexer ist.

Die Identitätsbildung ist ein lebenslanger Prozess, der in der Adoleszenz beginnt. Da die psychosoziale Entwicklung auf epigenetischer Basis stattfindet, ist die erfolgreiche Bewältigung der einzelnen Entwicklungsstufen wichtig für den Übergang und die Bewältigung späterer lebensgeschichtlicher Phasen (vgl. Rothgang & Bach 2015, S. 89; Erikson 1988, S. 29 ff.). In den vorangegangenen Ausführungen wurden die verschiedenen Herausforderungen der Corona-Pandemie für die psychosoziale Entwicklung im Schul- und Jugendalter skizziert. Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass Aspekte wie soziale Distanz oder häusliche Erziehung einen wesentlichen Einfluss auf die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben in diesen beiden Phasen haben. Darüber hinaus spielen die digitalen Medien eine immer wichtigere Rolle bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben während der Corona-Pandemie. Sie bieten Heranwachsenden mehr Entdeckungsmöglichkeiten und ermöglichen es ihnen, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen und zu pflegen (vgl. Braun, Gralke & Nieding 2018, S. 152).

2.2 Einfluss der Medien

Durch die zunehmende Digitalisierung wird Medienkompetenz immer wichtiger, z.B. für schulische Leistungen, berufliches Handeln und Konsumhandeln, und geht somit mit sozialem Handeln einher (vgl. Hurrelmann 2012, S. 166). Dabei müssen Jugendliche lernen, die Botschaften von Bildern und Texten zu erkennen, sie kritisch zu hinterfragen und auf ihren eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont zu übertragen (vgl. Hurrelmann 2012, S. 166). Sind Jugendliche hinreichend kompetent in der subjektiven Deutung von Inhalten, kann die Verarbeitung der Realität uneingeschränkt erfolgen und so werden die Strukturen der Persönlichkeits- und Identitätsbildung herausgefordert und gestärkt (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 201). "Wenn der Jugendliche jedoch durch die überwältigende Fülle und Dynamik der Medienformen und -botschaften in die Rolle des passiven Konsumenten gedrängt wird, kann es zu einer 'Instrumentalisierung' seiner Bedürfnisse und Interessen

kommen [...]". (ebd.). Dies kann zu einem verzerrten Selbst- und Weltbild führen, Identitätsgrenzen können gestört werden, was zu gestörten und unausgewogenen Persönlichkeitsstrukturen führt (vgl. Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018, S. 42; Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 201).

Durch die Ausbreitung des Coronavirus und die damit verbundenen Aktivitäten beschleunigt sich die Digitalisierung in vielen Bereichen, insbesondere auch im Schulalltag. Zum Zeitpunkt der Schulschließung und darüber hinaus wurden den Schülern Lernmaterialien durch verschiedene Software, Lernsoftware oder Lernplattformen zur Verfügung gestellt, und die Lerninhalte wurden durch Online-Unterricht und selbstverwaltete Aufgaben vermittelt. Aus zeitlicher Sicht nimmt die Nutzung sozialer Medien im schulischen Kontext also zu. Während der Pandemie steigt der Medienkonsum zusätzlich zu den schulischen Aktivitäten. Laut DJI nutzen drei Viertel der Jugendlichen häufiger Fernsehen, Streaming-Seiten oder YouTube und 72% surfen häufiger im Internet (vgl. Langmeyer et al. 2020, S. 17). Zwei Drittel geben an, dass sie mehr Zeit am Computer, Tablet oder Smartphone verbringen, und knapp die Hälfte hört mehr Musik, Radio oder Podcasts (vgl. ebd.).

Aus diesen Daten lässt sich ableiten, dass die Zeit, die mit digitalen Medien verbracht wird, insgesamt zunimmt. Wie bereits erwähnt, bedarf der technische Umgang mit Medien keiner Unterstützung durch Eltern oder Lehrer, während die Interpretation und Einordnung von Inhalten erst erlernt werden muss. Der aktuelle Forschungsstand gibt dazu keine Hinweise, aber Braun, Galke und Nieding (2018) fassen in ihren Ausführungen einige Medienwirkungen zusammen. Darunter berichten sie unter Berücksichtigung der Forschungslage von einem positiven Effekt der Internetnutzung auf die Lesekompetenz von Jugendlichen, einem positiven Effekt von Bildschirmspielen auf kognitive Fähigkeiten und Aufmerksamkeitssteuerung oder einem positiven Zusammenhang zwischen mathematischen Fähigkeiten und PC-Mathematikspielen (vgl. Braun, Galke & Nieding 2018, S. 145). Andererseits sind negative

Auswirkungen von PC-Spielen auf die schulischen Leistungen bzw. Abschlussnoten zu beobachten, ebenso wie eine höhere Gewaltbereitschaft im Zusammenhang mit Gewaltspielen (vgl. ebd., S. 145 ff.). Diese Aspekte sind Beispiele für einige mögliche Medieneffekte. Es sei darauf hingewiesen, dass die Forschungsergebnisse in diesem Bereich oft sehr umstritten sind, da es viele andere Faktoren gibt, die z. B. die Fähigkeiten oder das Verhalten beeinflussen. Dies gilt insbesondere für aggressives Verhalten durch den Konsum von Gewaltspielen (vgl. ebd., S. 147 ff.). Ein Grund dafür ist, dass die Ergebnisse oft als Korrelationen und nicht als kausale Beziehungen berechnet werden, was bedeutet, dass zwar eine Beziehung zwischen zwei Variablen erkannt wird, aber nicht die tatsächliche Wirkung.

Soziale Medien sind im Schul-, Familien- und Freizeitalltag allgegenwärtig und haben daher einen starken Einfluss auf die Sozialisation junger Menschen (vgl. Braun, Gralke & Nieding 2018, S. 146). Mit der Kronenpandemie verlagern sich die Interaktionen mit Gleichaltrigen, Lehrern oder Familienmitgliedern außerhalb des Haushalts zunehmend von der physischen in die mediale Umgebung. Inwieweit sich die zunehmende Mediennutzung auf die Entwicklung und Sozialisation von Jugendlichen auswirkt, kann zum jetzigen Zeitpunkt nur vermutet werden.

3. Corona-Pandemie und Kapitalarten nach Bourdieu

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die beschriebenen Aktivitäten, die sich speziell auf das Lebensumfeld junger Menschen auswirken, aus entwicklungspsychologischer Sicht analysiert. Die Entwicklungspsychologie gibt u.a. Aufschluss über individuelle Veränderungen im Lebensverlauf, Unterschiede in der Entwicklung, den Einfluss verschiedener Umstände, wie z.B. kognitive oder biopsychosoziale Prozesse, und mögliche Wege zur Unterstützung und Optimierung der Entwicklung (vgl. Lubecka 2020, S. 45). Darüber hinaus ermöglicht es diese Dimension, herausfordernde und hemmende Entwicklungsbedingungen zu identifizieren, um Erkenntnisse darüber zu

gewinnen, wie sich die aktuelle Situation auf die Entwicklungsverläufe von Jugendlichen auswirken kann (vgl. Langfeldt & Nothdurft 2007, S. 76f.). Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie ermöglichen es der Sozialen Arbeit, ihre Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe mit fundiertem Wissen zu begründen und daraus Handlungsoptionen abzuleiten.

Dazu wurde das Modell der Entwicklungsstufen nach Erikson (1973, 1988) herangezogen, um die tatsächliche Lebenswelt der Jugendlichen anhand der entwicklungspsychologischen Dimension näher zu untersuchen. Anschließend wurde versucht, die möglichen Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen anhand verschiedener Aspekte im Zusammenhang mit Homeschooling oder sozialer Distanz zu veranschaulichen.

3.1 Kapitalarten nach Bourdieu

Um die Positionen innerhalb der Gesellschaft zu erfassen, hat Pierre Bourdieu eine soziokulturelle Theorie entwickelt, welche die Beziehung der Positionen im sozialen Raum, dem Habitus und dem Raum der Lebensstile zueinander in Beziehung setzt. Der Raum der sozialen Positionen entsteht durch die verfügbaren Ressourcen (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) und die objektiven Existenzbedingungen der Akteure. Der Habitus verbindet den Raum der Positionen mit dem Raum der Lebensstile. Der Habitus wird definiert als spezifisches „Wahrnehmungs-, Klassifizierungs-, Gliederungs-, Geschmacks-, Interpretations- und Beurteilungsschema mit bestimmten Praxisformen und Gütern, die eine stilistische Einheit bilden“ (Jünger 2008: 73). Bourdieu geht davon aus, dass ähnliche Lebensbedingungen auch zu ähnlichen Konditionierungen führen. Die Entwicklung der sozialen Identität der Personen erfolgt durch ähnliche Situationen zu ähnlichen Dispositionen (vgl. Bourdieu 1982: 277ff.). Der Raum der Lebensstile basiert auf den kulturellen Formen, Handlungen, Werten und Einstellungen der Akteure. Pierre Bourdieu sieht in der Familie den Grund für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und erfasst, wie die

privilegierten Familien ihre soziale Position in der Gesellschaft zu erhalten versuchen (vgl. Brake/Büchner 2012: 57). Die Herkunftsfamilie hat aufgrund ihrer Ressourcenverfügbarkeit einen starken Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder. Da aber gerade Kinder aus den unteren Klassen nicht über diese entsprechenden Ressourcen verfügen, sind sie im Verhältnis zu den oberen Klassen schon zu Schulbeginn benachteiligt. Zur Absicherung bzw. Abgrenzung der eigenen Position der oberen Klassen zu den anderen Klassen dient der Erwerb von Bildungsqualifikationen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 180ff.). Diese herkunftsspezifischen Entscheidungen und Entwicklungen in den unteren Klassen führen dort oft zur „Selbsteliminierung“ (Bourdieu 1973: 106).

Bourdieu konstituiert den sozialen Raum über die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen innerhalb der Herkunftsfamilie beziehungsweise deren unterschiedliches Vorhandensein nach ihren Positionen im sozialen Raum. Je mehr Ressourcen der einzelne Akteur besitzt, desto höher ist seine Position im sozialen Raum. Diese Ressourcen beschreibt Bourdieu in verschiedenen Kapitalarten, wobei er auf Karl Marx zurückgreift und dessen Gedanken übernimmt, dass es sich dabei um Kapital als akkumulierte Arbeit handelt, weitet allerdings das Kapitalkonzept von Marx noch aus (vgl. Bourdieu 1983: 183). Er löst es aus den rein ökonomischen Zusammenhängen und überträgt es auf alle gesellschaftlichen Bereiche (vgl. Müller 1992: 267). Dafür dient ihm der Begriff der sozialen Praxis, der in „eine allgemeine Wissenschaft von der Ökonomie der Praxisformen“ eingebettet ist (Bourdieu 1987: 222). Die Ökonomie der Praxisform bedeutet, dass neben dem allgemeinem ökonomischen Praktiken und Interessen (ökonomisches Kapital) auch alle nicht direkt mit der Ökonomie in Verbindung stehenden Praxisformen (kulturelles und soziales Kapital) einbezogen werden müssen (vgl. Bourdieu 1983: 184). Die drei Kapitalarten sind „insoweit gleichwertig, als die eine in die andere überführt werden kann und als alle drei Arten gleichermaßen benutzt werden, um die Position des Individuums in der sozialen Hierarchie zu befestigen bzw. zu verbessern“ (Krais 1983: 210).

Die Auswirkungen sozialer Herkunft und das Vorhandensein der unterschiedlichen Kapitalarten kann nun anhand der Chance auf einen Zugang zum Hochschulbereich eingehender betrachtet werden. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) beschreiben die Studenten als Benutzer des Bildungswesens, die zugleich dessen Produkt sind. Die Studierenden sind durch ihre vorher erworbenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten besonders stark geprägt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 30). Denn trotz der Bildungsexpansion sind die modernen Bildungssysteme nicht klassenneutral und somit bleibt den Kindern aus den unteren sozialen Schichten der Zugang zu höherer Bildung meist verwehrt. Für die folgenden Ausführungen wurde die Berichterstattung zur 18. Sozialerhebung des Studentenwerkes verwendet. Diese definiert anhand von drei Merkmalen des Elternhauses (höchster allgemeinbildender Abschluss, höchster berufsqualifizierender Abschluss, berufliche Stellung der Eltern) die Bildungschancen von Kindern aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Dabei verwendet wird das Konstrukt der „soziale Herkunftsgruppe“ mit vier Ausprägungen (hoch, gehoben, mittel, niedrig) 1 (vgl. 18. Sozialerhebung 2007: 135). Die soziale Zusammensetzung der Studierenden hat sich von 1982 bis 2009 erheblich verändert. Stammten Anfang der 1980er Jahre noch 23 % der Studierenden aus der niedrigen sozialen Schicht, so waren es 2009 nur noch 15 Prozent. Die Studierenden aus der hohen sozialen Schicht haben sich in diesem Zeitraum von 17 % auf 36 % mehr als verdoppelt. Die meisten Studenten kamen im Jahr 2009 aus der Herkunftsgruppe „hoch“ (36%). Die anderen Herkunftsgruppen kamen zu jeweils einem Viertel aus einer Familie mit gehobener (23 %) und mittlerer (26 %) sozialer Herkunft. Im Vergleich zur Mitte der 1990er Jahre ist der Anteil der Abiturienten aus der niedrigen Schicht zwar leicht auf 15 % im Jahr 2009 angestiegen, ist aber noch weit von den 23 % Anfang der 1980er Jahre entfernt. Verloren haben seit 1982 auch leicht die gehobene und stärker die mittlere Schicht. Kontinuierlich gestiegen ist lediglich, mit zwei Ausnahme 2003 und 2006, der Prozentsatz der höchsten sozialen Schicht. Die Zahlen weisen

nachdrücklich auf eine steigende soziale Ungleichheit im Bildungswesen hin. Um den Einfluss kulturellen Kapitals der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder zu untersuchen, wird in den meisten Studien der elterliche Bildungsabschluss herangezogen. Die Ergebnisse stimmen mit den vorangegebenen Aussagen überein. Kinder, deren Eltern mindestens ein abgeschlossenes Studium haben, entwickeln sich anders als Kinder von Nicht-Akademikern. Im Jahr 2007 schafften es 45 % der Kinder von Nicht-Akademikern in die gymnasiale Oberstufe, 24 % von ihnen begannen nach dem Abitur ein Studium. Die Chance auf ein Abitur und ein anschließendes Studium ist bei Akademikerkindern mit 88 % fast 3-mal so hoch (BMBF 2007: 104). Nicht nur die Abschlüsse der Eltern, sondern auch das Vorhandensein von objektiviertem kulturellem Kapital (Literatur, Kunstwerke) in den Herkunftsfamilien wirkt sich auf die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder positiv aus. Es ist erwiesen, dass die familiäre Sprachpraxis den Kompetenzerwerb beeinflusst. So ist es besonders für die Studierenden förderlich, welche die spezifische Sprache der Bildung beherrschen. Diese Zusammenhänge erklären auch, warum vor allem Kinder aus Migrantenfamilien besonders gering an Hochschulen vertreten sind. Meistens weisen die Eltern ein sehr niedriges Bildungsniveau auf, das verbunden ist mit einer mangelnden Beherrschung der deutschen Sprache. Weltweite Studien weisen immer wieder daraufhin, dass Sprachkenntnisse ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg von Kindern sind (vgl. Allmendinger et al. 2007: 495ff.). Messbar werden die Bildungserfolge von Kindern dann anhand der erworbenen Bildungstitel, als „kulturelle[s] Kapital in seiner institutionalisierten, gesellschaftlich zertifizierten und anerkannten Form“ (Krais 1983: 211). Hierbei spielt wiederum das soziale Kapital eine Rolle, da besonders Eltern aus den oberen sozialen Schichten über ein großes Netz aus Beziehungen verfügen. Dies schafft ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Nach Pierre Bourdieu sind dazu „ständige[...] Austauschakte[...] erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt“ (Krais 1983: 193). Diese Austauschakte finden vor allem außerhalb der

Gruppe statt. Sie dienen hauptsächlich zur Schaffung von Netzwerken und Sozialbeziehungen, die früher oder später genutzt werden können (vgl. Brake/Büchner 2003: 633).

3.2 Auswirkungen der Pandemie

3.2.1 Auswirkungen auf das soziale Kapital

Die Konzepte der Resilienz und der Salutogenese gehen davon aus, dass Menschen im Allgemeinen über die notwendigen Ressourcen verfügen, um mit verschiedenen belastenden Bedingungen und Situationen fertig zu werden. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits darauf hingewiesen, dass vorhandene persönliche und soziale Ressourcen entscheidend für erfolgreiche Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse sind. In Bezug auf die Corona-Pandemie geht aus einigen neueren Forschungsergebnissen hervor, dass die aktuelle Situation zusätzliche Herausforderungen mit sich bringt und somit die Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen junger Menschen erheblich beeinträchtigen oder verschlechtern kann.

Das Grundgerüst beider Konzepte ist ähnlich, wobei der Salutogenese-Ansatz den Fokus auf schützende Faktoren legt, die zur Gesunderhaltung beitragen, und der Resilienz-Ansatz sich mehr mit dem Prozess der positiven Anpassung und Adaptation beschäftigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015, S. 14). Diese Ansätze ermöglichen einen Wechsel von einer Defizit- zu einer Ressourcenperspektive in Bezug auf verschiedene Lebensereignisse. Nach dem Konzept der Salutogenese sind Stressoren oder Belastungen "ein normaler Bestandteil des täglichen Lebens und bis zu einem gewissen Grad notwendig, um die Abwehrkräfte und damit die Überlebensfähigkeit des Menschen aktiv zu halten". (Hurrelmann 2012, S. 174). Im Wesentlichen wird Stress als eine Entwicklungschance verstanden, die eine Entwicklung hin zu Gesundheit ermöglicht (vgl. Hoffer 2017, S. 724). Folglich ist das Auftreten von Stressoren zunächst nicht als problematisch anzusehen, solange die

auftretenden Stressoren die vorhandenen persönlichen und sozialen Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht übersteigen (vgl. Hurrelmann 2012, S. 174).

Das Konzept der Resilienz umfasst sowohl entwicklungshemmende Merkmale und risikoerhöhende Faktoren, die eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung potenziell gefährden, als auch entwicklungsfördernde und risikomindernde Faktoren, die beim Auftreten von Risiken eine schützende Wirkung entfalten. Resilienzfaktoren, die als persönliche Schutzfaktoren eingestuft werden, spielen eine besondere Rolle bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen (vgl. Wustmann 2004, S. 46). Sie unterscheiden sich von anderen persönlichen Schutzfaktoren dadurch, dass sie erworben werden - durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Auseinandersetzung mit der Umwelt - und nicht angeboren oder genetisch bedingt sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015, S. 41). Die folgende Abbildung zeigt Resilienzfaktoren wie Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, soziale Kompetenz, Problemlösungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 41 ff.). Auf der linken Seite wird das Individuum mit verschiedenen Aufgaben, Anforderungen und Entwicklungskrisen konfrontiert. Diese können durch die Entwicklung geeigneter Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften überwunden werden, die sich aus den vorhandenen Resilienzfaktoren ergeben.

Betrachtet man die Resilienzfaktoren und die Definition des Kohärenzgefühls zusammen, so zeigt sich, dass es in einigen Bereichen Ähnlichkeiten gibt. Betrachtet man die drei Komponenten Verständlichkeit, Handhabbarkeit und Bedeutung, so scheinen sich unter anderem Selbstwirksamkeit, Problemlösungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit mit diesen Komponenten zu überschneiden. Selbstwirksamkeit beschreibt "den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Ressourcen und die Überzeugung, dass man ein bestimmtes Ziel erreichen kann, auch

wenn man Hindernisse überwindet [...]". (ebd., S. 46). Dazu gehört das Bewusstsein, dass das eigene Handeln etwas bewirken kann (vgl. ebd., S. 47). Zur Problemlösungskompetenz gehört es, in belastenden Situationen Entscheidungen zu treffen, realistische Ziele zu setzen und sich zu bemühen, die angestrebten Pläne trotz der damit verbundenen Belastungen zu erreichen, um wirksame Strategien zur Zielerreichung zu entwickeln (ebd., S. 54ff). Anpassungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, belastende Situationen für die Bewältigung einzuschätzen, die eigenen Grenzen zu kennen, bei Bedarf Unterstützung zu suchen und geeignete Bewältigungsstrategien zu kennen und anzuwenden (vgl. ebd., S. 54).

"Entscheidend für die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen ist auch die Fähigkeit, mit Rückschlägen und Widerständen konstruktiv umzugehen." (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 227). Misserfolgserlebnisse und belastende Umstände sind daher wichtig für die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen und können als Chance für die Entwicklung gesehen werden. In Bezug auf Entwicklungsprozesse erhöht eine erfolgreiche subjektive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben die Möglichkeit einer positiven und stabilen Identitätsentwicklung, die mit Wohlbefinden und Gesundheit einhergeht, während eine erfolglose Bewältigung ein höheres Risiko einer negativen Identitätsentwicklung birgt, die das psychische, physische und soziale Wohlbefinden einschränken kann (vgl. Quenzel 2015, S. 239).

Die Wahrscheinlichkeit der Resilienz ist höher, "wenn das Umfeld auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht, die Entwicklung vorhandener Fähigkeiten anregt oder Möglichkeiten für die Entwicklung neuer Fähigkeiten bietet". (Ungar et al., 2013, S. 8). In alltäglichen Erfahrungen können sich Kinder und Jugendliche als Selbstverwirklicher begreifen, indem ihnen beispielsweise Verantwortung übertragen wird und sie ermutigt und bestärkt werden, auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, anstatt voreilig zu intervenieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015, S. 48). Auch andere Resilienzfaktoren können durch unterschiedliche

Ansätze und Bedingungen gefördert werden. Frühzeitige und damit präventive Unterstützung und die Förderung von Schutz- und Resilienzfaktoren können wesentlich dazu beitragen, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 58). Durch die Identifizierung von Schutzfaktoren können neue Anhaltspunkte für die Entwicklung präventiver Interventionen gefunden werden, um das Risiko einer negativen Entwicklung nach aversiven Erfahrungen zu verringern (vgl. Holtmann & Schmidt 2004, S. 199). Präventionsarbeit kann in der Minimierung oder Beseitigung von Risikofaktoren, aber auch in der Förderung von Schutzfaktoren bestehen (ebd.). Resilienzförderung bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem, in der Bildung und im pädagogischen Alltag wichtige Grundlagen zu schaffen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich zu motivieren und weiterzuentwickeln (vgl. Wustmann 2005, S. 204).

Wie bereits erläutert, hängt die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von sozialen, materiellen und persönlichen Ressourcen ab, was das Risiko erhöht, bei fehlenden Ressourcen vor Problemen zu stehen (vgl. Quenzel 2015, S. 242). Das Salutogenesemodell geht jedoch davon aus, dass Resilienzressourcen nur in Kombination mit dem individuellen Kohärenzgefühl wirksam werden (vgl. Geißler-Piltz, Mühlum & Pauls 2005, S. 26). "Die Erfahrung in der Sozialen Arbeit ist, dass Menschen in Krisensituationen und dauerhafter sozialer Notlage oft den Zugang zu ihren Kompetenzen verlieren oder den Einsatz ihrer Ressourcen blockieren." (ebd., S. 27). In verschiedenen Bereichen kann es jedoch erforderlich sein, Resilienzfaktoren zu schaffen und zum Ausdruck zu bringen, die den Zugang zu und die Nutzung von vorhandenen Ressourcen unterstützen können. Insgesamt sollten Interventionen zur Förderung von Resilienz auf einem Ansatz beruhen, der die Stärken und Ressourcen der beteiligten Personen - Kinder, Jugendliche, Eltern, Betreuer, Lehrer usw. - berücksichtigt, Kinder als Individuen behandelt und Kinder als aktive Bewältiger ihres Lebens sieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015, S. 85). Bei der Betrachtung

von Risiko- und Schutzfaktoren ist jedoch festzustellen, dass viele von ihnen - z. B. der sozioökonomische Status, die genetische Veranlagung, der Verlust wichtiger Bezugspersonen, die Stabilität der familiären Beziehungen oder das Bildungsniveau der Eltern - gar nicht oder nur begrenzt beeinflussbar sind. Darüber hinaus ist es schwierig, die Wirksamkeit und Zuverlässigkeit von Interventionen in diesem Bereich zu beurteilen, da es eine Vielzahl von Faktoren gibt, die beeinflusst werden können (vgl. Ungar, Bottrell, Tian & Wang 2013, S. 13). Das Salutogenese-Modell und der Resilienz-Ansatz bieten der Sozialen Arbeit jedoch ein breites Spektrum an Möglichkeiten für einen ressourcenorientierten Arbeitsansatz. In der obigen Diskussion wurde versucht, den Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Resilienz und dem Bewältigungsprozess bei Sozialisations- und Entwicklungsaufgaben sowie in Stresssituationen aufzuzeigen. Weitere Erörterungen, auch in Bezug auf die Corona-Pandemie, konnten während des Kurses nicht stattfinden, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Die theoretischen Ergebnisse dieser Studie werden jedoch bei den späteren Ausführungen über die Möglichkeiten von Interventionen der Sozialarbeit während der Corona-Pandemie berücksichtigt werden.

3.2.2 Auswirkungen auf das kulturelle Kapital

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, ist die Adoleszenz eine Entwicklungsphase mit vielen Herausforderungen und Durchbrüchen. Unter Berücksichtigung der verschiedenen entwicklungs- und sozialpsychologischen Schutzmaßnahmen gegen Infektionen konnten mögliche Störungen für die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Sozialisationsprozessen herausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang ist es von großem Interesse herauszufinden, welche Faktoren eine fördernde oder hemmende Wirkung auf die jugendliche Entwicklung unter stressigen Lebensbedingungen haben. Grundsätzlich können im Laufe des Lebens belastende, kritische oder sogar traumatische Ereignisse auftreten, die

Anpassungsmaßnahmen erforderlich machen (vgl. Filipp & Aymanns 2010, S. 11). Kritische Lebensereignisse sind zum Beispiel Armut, Gewalterfahrungen, Tod von Angehörigen, Scheidung, Naturkatastrophen, Krieg oder Zwangsumsiedlung. Dabei handelt es sich um "einschneidende Erlebnisse, die das Leben eines Menschen oft gravierend verändern und in der Regel extrem belastend sind". (ebd., S. 16). Folglich kann die Corona-Pandemie auch als ein kritisches Lebensereignis betrachtet werden. Die Ausbreitung des Corona-Virus hat zu einer erheblichen Veränderung der Lebensbedingungen geführt und stellt für viele Menschen eine große Herausforderung dar.

Um kritische Lebensereignisse zu bewältigen, muss sich entweder die Umwelt wieder an die Handlungsfähigkeit des Individuums anpassen, oder das Individuum selbst muss sich durch veränderte Denk- und Verhaltensmuster an die veränderte Umwelt anpassen (vgl. ebd., S. 18). In den meisten Fällen wird beides der Fall sein. Inwieweit Ereignisse als kritisch einzustufen sind und wie belastend sie sind, lässt sich nur beurteilen, wenn man sie in Relation zu den betroffenen Personen und deren vorhandenen Ressourcen, Verletzlichkeiten und Lebensbedingungen betrachtet (vgl. ebd., S. 17). Darüber hinaus wird der Erfolg oder Misserfolg der Bewältigung zum einen durch die Schwere des Ereignisses und zum anderen durch verschiedene Faktoren der betroffenen Personen bestimmt (vgl. ebd., S. 130 ff.). Die Adoleszenz selbst birgt viele Herausforderungen für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation, die es zu bewältigen gilt. Die Pandemie Corona als kritisches Lebensereignis kann diese Bewältigungsprozesse beeinflussen und auch schwächen. In diesem Zusammenhang scheinen die Konzepte der Resilienz und der Salutogenese von großer Bedeutung zu sein. Auf dieser Grundlage kann ein ressourcenorientierter Ansatz verfolgt und können Schutz- und Risikofaktoren ermittelt werden. Diese Konzepte befassen sich damit, wie Menschen trotz widriger und stressiger Lebensbedingungen gedeihen und gesund bleiben können. Daher werden im Folgenden beide Konzepte beschrieben, um anschließend ihre

Bedeutung für die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse junger Menschen während der Corona-Pandemie zu erläutern.

In den vorangegangenen Ausführungen wurden herkunftsbedingte Unterschiede im schulischen Kompetenzerwerb und im Bildungsniveau anhand von primären und sekundären Herkunftseffekten näher erläutert. Die ursprüngliche Forschungsfrage lautete unter anderem, inwieweit sich Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie auf die künftigen Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen auswirken würden. Dazu wurde die Bildungsdimension gewählt, weil Wissen und Bildung in der heutigen Gesellschaft zu den entscheidenden Faktoren für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen und damit zu wichtigen Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe gehören. Wie bereits erwähnt, ist Wissen neben Kapital einer der wichtigsten Produktionsfaktoren in der modernen Gesellschaft, was bedeutet, dass die künftigen Teilhabechancen eng mit den in der Bildung erworbenen Fähigkeiten und Qualifikationen verknüpft sind. Bildung ist für die Lebensperspektiven junger Menschen von großer Bedeutung, da sie eine Schlüsselrolle im Prozess der sozialen Integration spielt und die Chancen auf eine gesellschaftlich anerkannte Position bestimmt (vgl. Dierckx, Miethe & Soremski 2017, S. VI). Aufgrund der Ungleichheiten im Bildungsbereich wurde deutlich, dass die soziale Herkunft im deutschen Bildungssystem bereits vor der weltweiten Verbreitung des neuen Coronavirus einen erheblichen Einfluss auf den individuellen Bildungsverlauf und -erfolg hatte. Nun sieht sich dieses Bildungssystem, dem es bisher nicht gelungen ist, der sozialen Herkunft als Faktor für den Bildungserfolg wirksam zu begegnen, mit einer durch die Corona-Pandemie veränderten Schulsituation konfrontiert. Aufgrund von Infektionsschutzmaßnahmen wie Schulschließungen, Heimunterricht und Fernunterricht stehen die Schüler heute vor großen Herausforderungen. Infolgedessen verlagert sich das Lernen zunehmend von den Bildungseinrichtungen in das häusliche Umfeld, was die quellenbasierten Wirkmechanismen in der Bildung wohl noch verstärkt. Dies liegt daran,

dass die Schüler bei schulischen Schwierigkeiten nun auf die Unterstützung und die Ressourcen ihrer Eltern angewiesen sind und außerhalb ihres Elternhauses weniger Personen haben, mit denen sie über künftige Bildungsmöglichkeiten sprechen können.

Aufgrund der Corona-Pandemie wurden sowohl in Deutschland als auch in vielen anderen Ländern die Schulen für mehrere Wochen, manchmal sogar für mehrere Monate geschlossen. In Zeiten "geschlossener Schulen wird nicht nur weniger neues Wissen vermittelt, sondern es gehen auch bereits erworbene Fähigkeiten verloren, auf denen zukünftiges Lernen aufbauen könnte." (vgl. Wößmann 2020, S. 39). Wie bereits erwähnt, geht aus verschiedenen Studien hervor, dass Stillstand in der Bildung Rückschritt bedeutet, denn Lernen ist ein dynamischer Prozess, der aufeinander aufbaut. Beispiele sind die kurzen Schuljahre der 1960er Jahre in Deutschland, der mehrmonatige Lehrerstreik im wallonischen Teil Belgiens in den 1990er Jahren und die langen Sommerferien in den USA und Kanada (vgl. Hanushek & Woessmann 2020, S. 14f.; Wößmann 2020, S. 41f.). Die einschlägige Forschung in diesem Bereich kommt zu dem Schluss, dass sich die fehlende Beschulung im Falle einer dauerhaften Schulschließung negativ auf die langfristigen Chancen von Kindern und Jugendlichen auswirkt (vgl. Hanushek & Woessmann 2020, S. 15). Es ist daher davon auszugehen, dass pandemiebedingte Schulschließungen zu einem allgemeinen Kompetenzverlust führen, der sich langfristig auch auf die Teilhabechancen der betroffenen Schüler auswirkt.

Wie bereits beschrieben, verbrachten die Schüler während der Pandemie im Frühjahr 2020 deutlich weniger Zeit in der Schule als zuvor. In diesem Zusammenhang verbringen vor allem leistungsschwächere Kinder und Kinder, die nicht zur Schule gehen, viel Zeit mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen oder der Nutzung sozialer Medien, "was die Befürchtung aufkommen lässt, dass die Corona-Krise die Bildungsungleichheiten in Deutschland verstärken wird." (Wößmann et al. 2020, S. 38). Darüber hinaus gab es für einen Großteil der Schüler nie oder nur sehr selten

gemeinsame digitale Unterrichtsstunden, und Einzelgespräche mit Lehrern waren noch seltener. Die Unterrichtstätigkeit der Schulen bestand vor allem in der Bereitstellung von Arbeitsblättern mit zu bearbeitenden Aufgaben, daneben wurden auch Lernvideos oder Lernsoftware eingesetzt (vgl. ebd., S. 33). Dies erforderte eine eigenständige Erarbeitung von Lerninhalten, was vermutlich für leistungsschwächere Schüler eine besondere Herausforderung darstellte (ebd., S. 30). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass, obwohl die technischen Voraussetzungen für digitales Lernen in der heutigen Gesellschaft grundsätzlich gegeben sind, diese Form des Lernens in den meisten Fällen wenig genutzt wurde, insbesondere zu Beginn der Pandemie. Dies mag auch daran liegen, dass viele Schulen digitale Lernmethoden bisher nicht oder nur in geringem Umfang ausprobiert haben, da dies in Zeiten des Präsenzunterrichts nicht unbedingt notwendig zu sein scheint.

Aufgrund von Infektionsschutzmaßnahmen sind die Schulen nun verpflichtet, digitale Unterrichtskonzepte zu entwickeln, damit dieser auch bei Schulschließungen, Quarantänezeiten in den Klassenzimmern oder wechselnden Präsenz- und Fernunterrichtsmodellen in qualitativer Hinsicht stattfinden kann. "Um der von Schulschließungen betroffenen Schülergeneration eine gute Zukunftsperspektive zu sichern, [...] muss ein hochwertiger digitaler Fernunterricht angeboten werden." (Plünnecke 2020, S. 11). Es ist jedoch davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche aus ressourcen- und bildungsschwachen Familien auch bei qualitativ hochwertiger häuslicher Erziehung zusätzliche Nachteile erleiden (vgl. Fischer et al. 2020, S. 3). Je nach familiärem Umfeld unterscheiden sich die Merkmale der Ausstattung, die für den Erwerb schulischer Fähigkeiten und den Schulerfolg entscheidend sind. Manche Familien haben nur wenig Wohnraum und die Möglichkeit eines Arbeitsplatzes für die Heimerziehung (vgl. ebd.). Zudem verfügen nicht alle Schülerinnen und Schüler über ein ausreichend funktionales Endgerät oder eine leistungsfähige Internetverbindung, um digitale Angebote effektiv nutzen zu können (vgl. ebd.). In der JuCo-Befragung gaben fast

alle Jugendlichen (99,2 %) an, dass sie "ein eigenes Gerät haben, aber die verfügbaren Geräte sind nicht unbedingt in allen Kontexten gleichermaßen nützlich, die Internetverbindung ist nicht immer stabil genug oder die Datenmenge reicht nicht für jede Aktivität aus". (Andresen et al., 2020, S. 3). Darüber hinaus stellt Homeschooling erhebliche Anforderungen an die Motivation, die Selbstmanagementfähigkeiten und die Selbstdisziplin der Schüler, sich Lerninhalte anzueignen (vgl. Fischer et al. 2020, S. 3). Folglich erfahren sie je nach ihrer familiären Situation ein unterschiedliches Maß an Unterstützung durch ihre Eltern bei der Organisation und Strukturierung ihres Schulalltags und des Lernstoffs (ebd.). Insbesondere für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen kommt es zu Rückschlägen beim Kompetenzerwerb, während begünstigte Familien weitaus mehr Fördermöglichkeiten haben, um dies zu kompensieren (vgl. Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen 2020, S. 246). Der Theorie nach sind hier primäre Hintergrundeffekte am Werk, die sich entscheidend auf die schulischen Leistungen und den Erfolg auswirken. Infolge von Infektionsschutzmaßnahmen findet der Schulunterricht zunehmend im häuslichen Umfeld statt, was, so ist zu vermuten, bestehende Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft verstärkt.

So schlagen Fischer et al. (2020, S. 6f.) mehrere Maßnahmen vor, um der Gefahr einer zunehmenden Bildungsungleichheit entgegenzuwirken. Es folgt eine kurze Zusammenfassung. Sie empfehlen, regelmäßige Kontakte zwischen Schülern und Lehrern in bestimmten Abständen zu organisieren, die Bildung von Lerngruppen zu initiieren und einen regelmäßigen Tagesrhythmus mit Zeit für Aufgaben und Entspannungsphasen zu schaffen. Für den digitalen Unterricht wird vorgeschlagen, diesen kognitiv anregend und interessant zu gestalten, Online-Formate für die Nutzung auf Smartphones bereitzustellen und einen regelmäßigen kollegialen Austausch zu etablieren, um fächerübergreifende Aufgabenformate zu entwickeln (vgl. ebd., S. 6f). Diese Empfehlungen enthalten einige Ansätze, um die oben beschriebenen Probleme zu kompensieren. Die

Organisation von Lernteams kann beispielsweise den gegenseitigen Austausch zwischen Gleichaltrigen anregen, was durch die gemeinsame Entwicklung von Lernmaterialien die Motivation und Selbstdisziplin fördern kann. Andererseits sollte die Bereitstellung von Smartphone-kompatiblen Formaten nur eine Zwischenlösung sein, denn ohne die entsprechenden Endgeräte kann das Lernen auf Dauer nicht effektiv stattfinden. Außerdem ist derzeit nicht absehbar, wie lange diese Situation die Studierenden begleiten wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulschließungen zu einer Verkürzung der Lernzeit geführt haben, so dass ein allgemeiner Rückgang der Kompetenzen zu erwarten ist. Darüber hinaus können die primären Auswirkungen des Hintergrunds durch die jeweiligen Merkmale der Familien besonders verschärft werden. Im Hinblick auf zukünftige Teilhabechancen führen reduzierte Lernmöglichkeiten aufgrund der daraus resultierenden Wissenslücken und fehlenden kognitiven Fähigkeiten zu geringerer Produktivität und Einkommensverlusten der betroffenen Jugendlichen im späteren Erwerbsleben (vgl. Wößmann et al. 2020, S. 39ff). Eine weitere Folge von Schulschließungen und Ausgangsbeschränkungen ist der erschwerte Zugang zu Informationskanälen, die für den Übergang von der Schule in die Ausbildung wichtig sind (vgl. Anger & Sandner 2020, S. 5). Die Corona-Pandemie beeinträchtigte nicht nur den Schulalltag, sondern führte auch zu einem Einbruch auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt (vgl. ebd.). Der Übergang in den Arbeitsmarkt ist schwieriger geworden, weil es weniger Ausbildungsmöglichkeiten gibt, aber auch wegen der begrenzten Möglichkeiten der Berufsberatung, z. B. durch Berufsberatung oder Praktika (vgl. ebd.). Es ist daher zu erwarten, dass Jugendliche mit Abitur ihre erworbenen Qualifikationen verstärkt für die Aufnahme eines Hochschulstudiums nutzen, was sich langfristig positiv auf ihren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt auswirken dürfte (vgl. ebd.).

Abschließend kann noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung noch nicht systematisch durchbrochen ist, so dass davon auszugehen ist, dass sich diese Situation für Kinder und Jugendliche, die bereits vor der Corona-Pandemie im Bildungssystem zurückgeblieben sind, besonders verschärft (vgl. Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen 2020, S. 245 ff.). Unterschiede im Zugang zu und in der Nutzung von digitalen Medien verstärken bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich, denn "[digitale Fähigkeiten sind] ein wichtiges Tor zur gesellschaftlichen Teilhabe geworden, über das nicht alle Familien und jungen Menschen in gleicher Weise verfügen". (ebd. und Andresen et al. 2020, S. 3). In der vorangegangenen Abhandlung wurden einige der möglichen negativen Folgen und Behinderungen bei jungen Menschen aufgrund der verschiedenen Infektionsschutzmaßnahmen erläutert.

Gegenstand der Sozialen Arbeit als Profession und als wissenschaftliche Disziplin sind soziale Probleme, deren Bewältigung und Lösung im Mittelpunkt stehen (vgl. Staub-Bernasconi 2018, S. 195; Brake und Deller 2014, S. 18). Ein soziales Problem ist kein individuelles Problem, sondern ein kollektives Problem, das daher häufiger in der Gesellschaft auftritt (vgl. Grönmeyer 2013, S. 758). Sie beinhaltet Aspekte der Schädigung, ist Bestandteil moderner Gesellschaften und bedarf der öffentlichen Thematisierung und Politisierung, um eins zu werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus erfordern sie eine angemessene Bearbeitung, Verwaltung und Kontrolle durch spezialisierte Einrichtungen wie die Sozialarbeit (vgl. ebd.). Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von Coping als dem Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen (vgl. Böhnisch 2012a, S. 223). Die problematischen sozialpädagogischen Kontexte der Klientel seien dadurch gekennzeichnet, dass "Menschen unterschiedlichen Alters versuchen, biografische Krisen zu durchlaufen und dabei in die prekäre Spannung der Suche nach der eigenen Handlungsfähigkeit und sozialen Integration geraten". (vgl. Böhnisch 2012b, S. 59).

Böhnischs Konzept der Bewältigung von Lebensaufgaben, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft ergeben (vgl. Lambers 2018, S. 125). Böhnisch entwickelt und systematisiert in diesem Zusammenhang Hypothesen über die Betroffenheit und das entsprechende Überlebensverhalten von Menschen in kritischen Lebenskonstellationen und leitet daraus konkrete Handlungsaufforderungen für die Soziale Arbeit ab (vgl. Böhnisch 2016, S. 11). Im Zentrum des Überlebens im Leben steht die Suche nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht bedroht ist (vgl. Böhnisch 2018, S. 24). Die psychosoziale Balance - das Zusammenspiel von Selbstwertgefühl, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit - kann durch unzureichend erlebte persönliche Ressourcen gestört werden (vgl. Lambers 2018, S. 125). Wenn die persönlichen und sozialen Ressourcen, die den Betroffenen bisher zur Verfügung standen, nicht mehr zur Bewältigung ausreichen, werden Lebenskonstellationen mit den damit verbundenen Herausforderungen als kritisch erlebt (vgl. Böhnisch 2018, S. 24). Insbesondere in sozialen Übergangssituationen - Kindergarten, Schule, Ausbildung, Universität, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Ruhestand usw. - Die Bewältigung des Lebens ist nicht erfolgreich. - Die Lebensbewältigung läuft nicht immer gut und es kann eine soziale Betreuung notwendig sein (vgl. Lambers 2018, S. 126).

Die Corona-Pandemie hat internationale Auswirkungen auf fast alle Lebensbereiche. Sie betrifft nicht nur die Menschen selbst, sondern auch alle Institutionen, Prozesse, Tätigkeiten, Kommunikationen und sozialen Beziehungen. Die damit verbundenen Maßnahmen zur Infektionskontrolle haben die Lebenswelt junger Menschen erheblich verändert und stellen sie vor große Herausforderungen. Die derzeitige Alltagssituation ist u. a. gekennzeichnet durch reduzierte Kontakte, Schulschließungen, Heimunterricht, überforderte Familien, Schulprobleme, Schulangst, Isolation, Perspektivlosigkeit, Einsamkeit und vieles mehr. So gibt es neben den aktuellen Kernaufgaben des jugendlichen Lebens im Bereich

der Sozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung weitere individuelle Probleme, die einen angemessenen Einsatz von Ressourcen und Problemlösungskompetenzen erfordern. Wie unter den Aspekten der Resilienz und Salutogenese diskutiert, sind hier verschiedene Bedingungen hinsichtlich Risiko- und Schutzfaktoren sowie Kohärenzgefühl entscheidend. Im Rahmen des Lebensweltansatzes zielen sozialpädagogische Interventionen auf die Wiederherstellung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung als Determinanten des psychosozialen Gleichgewichts (vgl. Böhnisch & Schröder 2013, S. 20). Das sozialpädagogische Konzept der Bewältigung basiert auf einem dreidimensionalen Modell, das in der folgenden Abbildung dargestellt ist.

Dieses Modell umfasst die psychodynamische Dimension des Bewältigungsverhaltens, die sozio-dynamisch-interaktive Dimension der Bewältigungskulturen und die soziale Dimension der Bewältigungsbefreiung (vgl. Böhnisch & Schröder 2013, S. 25ff. und Böhnisch 2016, S. 11f.). Weiterhin ist es als "Drei-Zonen-Modell" bekannt, in der neueren Literatur wird jedoch zunehmend der Begriff "dreidimensionales Überlebensmodell" verwendet (vgl. Böhnisch 2016, S. 11f.). Damit lässt sich zum einen erkennen, wie Individuen das Leben in kritischen Lebenskonstellationen bewältigen, in denen die psychosoziale Handlungsfähigkeit nicht mehr gegeben ist (vgl. ebd., S. 20). Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es in diesem Zusammenhang, nach den Hintergründen verschiedener Verhaltensweisen zu fragen, insbesondere bei unsozialem und auffälligem Verhalten, da dahinter ein Hilferuf stehen kann (vgl. ebd., S. 20 und 30). Zum anderen gibt die Perspektive der Bewältigungskulturen - Familie, Gleichaltrige, Schule, Arbeit und Medien - Aufschluss darüber, wie in diesen sozialen Welten mit innerer Ohnmacht umgegangen wird, wie Selbstwertgefühl und Anerkennung gewonnen oder abgelehnt und damit Problemlösungs- und Handlungskompetenzen erlernt werden (vgl. ebd., S. 56). Drittens kann mit dem Konzept der Lebenslage "das Verhältnis zwischen sozialer Entwicklung und einer angemessenen Form

sozialer Freiheit, innerhalb derer das Leben - in biographisch unterschiedlicher Weise - bewältigt werden kann", angesprochen werden. (Böhnisch & Schröder 2013, S. 41). In diesem Zusammenhang werden die zur Verfügung stehenden materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen zur Lebensbewältigung beschrieben, die durch Überlebenskulturen erlangt werden können (vgl. ebd.). In der dritten Dimension können der Übergang und die Beziehung zwischen Sozialarbeit und Sozialpolitik dargestellt werden. Sie haben ein gemeinsames Ziel, nämlich sozial riskante Lebensbedingungen und ungleiche Lebenschancen zu verbessern, indem sie auf die sozioökonomischen Bedingungen und das soziale Umfeld Einfluss nehmen und die Menschen zur Selbsthilfe befähigen (vgl. ebd., S. 40 ff.).

Mit Hilfe des Überlebenskonzepts ist es nun möglich, das sich verändernde Lebensumfeld junger Menschen genauer zu untersuchen und bestimmte Verhaltensweisen zu beschreiben, die es ihnen ermöglichen, im Leben zurechtzukommen. Darüber hinaus können verschiedene Bedingungen im sozialen Umfeld, aber auch auf sozialer Ebene genannt werden, die sich fördernd oder hemmend auf den Überlebenserfolg auswirken können. Durch diesen mehrdimensionalen Blick auf die aktuelle Lebenswelt junger Menschen können Prognosen formuliert und daraus Handlungspostulate für die Soziale Arbeit abgeleitet werden. Diese Handlungsaufforderungen können eine Reaktion auf bestehende Defizite bei der Problemlösung sein, sie können aber auch präventiv wirken, um diese Defizite zu vermeiden. Mit der Erweiterung der problemorientierten Perspektive des Coping-Ansatzes um die ressourcenorientierte Dimension der Resilienz und Salutogenese können auch schützende und fördernde Faktoren einbezogen werden. Diese Aspekte werden in einem anderen Beitrag über die Schulsozialarbeit ausführlicher behandelt. Zuvor soll der Auftrag der Sozialarbeit während der Corona-Pandemie erörtert werden.

4. Diskussion

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, führte die Corona-Pandemie zu erheblichen Veränderungen im Bildungssystem. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt die Chancengleichheit und die Möglichkeiten der Beteiligung junger Menschen im Bildungsbereich unter Berücksichtigung der Maßnahmen zum Infektionsschutz im Bildungsbereich näher betrachtet. In der heutigen Gesellschaft ist die Bildung eines der wichtigsten immateriellen Güter. Sie gilt als entscheidender Faktor für individuelle Lebenschancen, beruflichen Erfolg, Selbstverwirklichung sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 7). Ähnlich wie bei den Wirtschaftsgütern lässt sich auch bei der Bildung eine ungleiche soziale Verteilung beobachten (vgl. Allmendinger 2013). In diesem Zusammenhang spricht man von sozialer Ungleichheit beim Zugang zu und Erfolg in der Bildung, die auch als Bildungsungleichheit bezeichnet wird (vgl. Solga 2008, S. 2). Soziale Ungleichheit entsteht, "wenn Güter, die als wertvoll angesehen werden, nicht absolut gleich verteilt sind". (Hradil 2005, S. 29). In diesem Zusammenhang muss eine ungleiche Verteilung nicht ungerecht oder illegal sein, es sei denn, sie beruht auf allgemein unveränderlichen Umständen wie Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft oder ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Hradil 2012).

Nach Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes ist das deutsche Schulsystem Aufgabe des Staates, der dafür zu sorgen hat, dass Heranwachsende unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital freien Zugang zu Bildungseinrichtungen haben (vgl. Wrase 2013). Internationale Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zeigen jedoch, dass in Deutschland Erfolg und Misserfolg in der Bildungskarriere stärker von der sozialen Herkunft der Kinder abhängen als in vielen anderen Ländern (vgl. Solga 2008, S. 2). Gleichzeitig betonen diese Studien, dass das Ausmaß der Bildungsungleichheit durch die

institutionellen Merkmale des Schulsystems mitbestimmt wird, die einen sozialen und politischen Wandel ermöglichen würden (vgl. ebd.).

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ungleichheiten in der Sozialpädagogik ausführlicher erörtert, da der soziale Kontext ein entscheidender Faktor für die Bildungskarrieren in Deutschland zu sein scheint. Dabei werden die Einflüsse der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg, die Teilhabemöglichkeiten im späteren Leben und das damit verbundene Reproduktionspotenzial diskutiert.

Soziale Ungleichheit in der Bildung ist ein Konstrukt, das den sozialen Kontext als Ursache für Unterschiede im Bildungserfolg darstellt. In diesem Zusammenhang sprechen wir auch von klassenspezifischen Bildungsungleichheiten. "Die soziale Klasse besteht aus Menschen, die einen ähnlichen Status innerhalb einer oder mehrerer Dimensionen sozialer Ungleichheit haben." (Hradil 2012). Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse hat viele Konsequenzen, die vorteilhaft, aber auch nachteilig sein können (vgl. ebd.). Was die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg betrifft, so spricht Boudon (1974) von primären und sekundären Auswirkungen der Herkunft.

Primäre Vorgängereffekte beschreiben den Einfluss der sozialen Herkunft als Ursache für ungleiche Schulleistungen und damit verbundene Bildungsungleichheiten im späteren Leben (vgl. Solga 2008, S. 2). Sie lassen sich auf verschiedene Ressourcen des Elternhauses zurückführen, wie z.B. die elterliche Unterstützung durch direkte Hilfe, die Schaffung eines förderlichen Lernumfeldes und die Bereitstellung von Kulturgütern (vgl. Scharf et al., 2020, S. 1254). Da die schulischen Leistungen eine entscheidende Rolle für Veränderungen im Bildungssystem spielen, führen antezedentenabhängige Leistungsveränderungen auch zu unterschiedlichen Übergangsquoten zu Übergangsschwellen in der Bildungskarriere (vgl. ebd.).

Darüber hinaus sind auch leistungsunabhängige und klassenspezifische Mechanismen am Werk, die als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden. Diese beschreiben das Phänomen, dass Kinder trotz gleicher schulischer Leistungen und Fähigkeiten je nach sozialem Hintergrund unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen können (vgl. Solga 2008, S. 2). "Der Hauptaspekt in diesem Entscheidungsprozess ist [...] das Motiv der Statuserhaltung: Wenn es um die Schulbildung eines Kindes geht, sind die Familien sehr daran interessiert, zumindest ihren eigenen sozialen Status zu erhalten". (Relikowski, Schneider & Blossfeld 2010, S. 145). Folglich streben Familien mit einem höheren sozialen Status eine möglichst gute Schulbildung für ihre Kinder an, um einen intergenerativen Statusverlust zu vermeiden, während für Familien aus niedrigeren sozialen Schichten der Statuserhalt bereits durch den Besuch weniger anspruchsvoller Schultypen erreicht wird (vgl. ebd.). Daher ist die Motivation, in eine längere und möglicherweise teurere Ausbildung zu investieren, in unteren sozialen Schichten geringer (vgl. ebd.). So werden, auch wenn das Leistungsniveau der Kinder vergleichbar ist, je nach sozialem Status der Eltern unterschiedliche Schultypen gesucht (vgl. ebd.).

Aus dem Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten ergeben sich "sowohl die Dauer und das Ausmaß der Bildungsbeteiligung als auch sozial bedingte Bildungschancen und schichtspezifische Bildungsverläufe". (Becker & Hadjar 2013, S. 521). Diese beiden Mechanismen sind eng miteinander verbunden und beeinflussen oder verstärken sich gegenseitig. Zum einen beeinflussen schichtspezifische Entscheidungsprozesse im Bildungsverlauf - Hintergrundnebenwirkungen - die Lernchancen und damit die Leistungsentwicklung der Kinder (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 21). Andererseits können schichtspezifische Unterschiede im Bildungsniveau - primäre Hintergrundeffekte - durch schichtspezifische Entscheidungen oder die Bildungsaspirationen der Eltern verstärkt werden (vgl. ebd.).

Die theoretischen Erklärungen der primären und sekundären Hintergrundeffekte werden nun anhand ausgewählter IGLU- und PISA-Ergebnisse konkretisiert. Auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Kontext und dem Bildungsniveau feststellen. Laut der Studie 2018 liegen die deutschen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften über dem OECD-Durchschnitt, wobei sich wie in früheren Studien ein deutlicher Leistungsunterschied nach sozioökonomischem Hintergrund abzeichnet (vgl. Mostafa & Schwabe 2019, S. 1). Der sozioökonomische Status wird anhand des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kapitals gemessen. Drei Komponenten - die Bildung der Eltern, der Beruf der Eltern und ein Index, der die Vielfalt des Wohneigentums zusammenfasst - dienen als Indikatoren für den sozioökonomischen Hintergrund (vgl. OECD 2019, S. 54). Die letzte Komponente umfasst verschiedene familiäre und häusliche Umstände, die den materiellen und kulturellen Wohlstand anzeigen. Dazu gehören z. B. der Besitz eines Autos, das Vorhandensein eines ruhigen Arbeitsplatzes, der Internetzugang, die Anzahl der Bücher in der Wohnung und viele andere. (vgl. ebd.). Es gibt einige Überschneidungen zwischen diesen drei Komponenten und den beispielhaften Ressourcen des Elternhauses, die unter den primären Hintergrundwirkungen aufgeführt sind.

Die Ergebnisse zur Lesekompetenz sind besonders nützlich, wenn man die Beziehung zwischen sozialem Kontext und Bildungserfolg betrachtet. Die Lesekompetenz spielt eine entscheidende Rolle, denn "sie ist Voraussetzung für den Wissenserwerb in mehr oder weniger allen Schulfächern sowie in Ausbildung und Studium, wo neue Textsorten mit anspruchsvollen Inhalten effektiv erschlossen und zum Lernen genutzt werden müssen". (Naumann et al., 2010, S. 23). Die Lesekompetenz ist daher von zentraler Bedeutung für den möglichen Schulerfolg, den damit verbundenen Bildungs- und Berufserfolg und die Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft.

Im Bereich der Lesekompetenz ist der Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit günstigem sozioökonomischem Status und solchen aus benachteiligten Verhältnissen erheblich und hat sich seit der PISA-Erhebung 2009 weiter vergrößert (vgl. Mostafa & Schwabe 2019, S. 1). "Die begünstigten 25 % haben einen Leistungsvorsprung von 113 Punkten gegenüber den sozioökonomisch am stärksten benachteiligten 25 % - 24 Punkte über dem OECD-Durchschnitt (89 Punkte). (ebd.). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die soziale Herkunft ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg zu sein scheint. Allerdings gehören etwa 10 % der sozioökonomisch benachteiligten Schüler zu den erfolgreichsten Schülern in Deutschland, was bedeutet, dass soziale Benachteiligung im Allgemeinen nicht unüberwindbar ist (ebd., S. 5). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass neben dem sozioökonomischen Umfeld auch andere Faktoren - die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, die schulischen Einrichtungen, die Kompetenz und das Engagement der Lehrer usw. - eine Rolle spielen. - sich auf die schulischen Leistungen auswirken.

Im Rahmen der IGLU-Studie (PIRLS-Studie) werden zur Erfassung der sozialen Herkunft die drei Indikatoren Anzahl der Bücher im Haushalt, Erwerbsstatus der Eltern und Bildungsstand der Eltern verwendet (vgl. Hußmann, Stubbe & Kasper 2017, S. 201). So sind die Indikatoren zur Messung des sozialen Status in den PISA- und IGLU-Studien in Bezug auf die Eltern weitgehend ähnlich. Auch die Ergebnisse von IGLU 2016 zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Schüler (vgl. Bos et al., 2017, S. 20f.). Darüber hinaus ist nach dieser Untersuchung seit 2001 eine signifikante Vergrößerung der sozialen Unterschiede in der Lesekompetenz in Deutschland zu beobachten (vgl. Hußmann, Stubbe & Kasper 2017, S. 203). Ein internationaler Vergleich über den bisherigen Untersuchungszeitraum zeigt, dass es in fast allen teilnehmenden Ländern signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern aus günstigeren und schlechteren

sozioökonomischen Verhältnissen gibt (vgl. ebd., S. 214 und OECD 2019, S. 50). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse von IGLU 2016 "die aus früheren Studien bekannten und mit der Theorie übereinstimmenden Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und sozialem Kontext". (Hußmann, Stubbe & Kasper 2017, S. 214). Das theoretische Konzept der primären und sekundären Effekte kann also in verschiedenen empirischen Studien und in unterschiedlichen Untersuchungszeiträumen beobachtet werden.

Allerdings unterscheidet sich das Ausmaß der sozialen Ungleichheit zwischen den an IGLU und PISA teilnehmenden Ländern zum Teil erheblich (vgl. Bos et al. 2017, S. 20 und OECD 2019, S. 53f.). Selbst in Ländern mit vergleichbaren Anteilen von Schülerinnen und Schülern eines bestimmten sozialen Status sind deutliche Unterschiede in der Lesekompetenz zu beobachten (vgl. OECD 2019, S. 53f.). Dies kann mit stärkeren Unterschieden zwischen höheren und niedrigeren sozialen Schichten in einzelnen Bundesländern oder mit besseren Ansätzen und Erfolgen bei der Verringerung der Auswirkungen der primären Herkunft in den ersten vier Schuljahren erklärt werden (vgl. ebd.). Folglich gibt es neben der sozialen Herkunft als Ursache für den Bildungserfolg noch andere Faktoren, die unter anderem auf die sekundären Auswirkungen der Herkunft zurückzuführen sind. Die Dynamik klassenspezifischer Entscheidungsprozesse spiegelt sich konsequent in den Ergebnissen der IGLU-Studie wider (vgl. Stubbe, Bos & Schurig 2017, S. 248). Hier wurde die Korrelation zwischen den Einschätzungen des Leseleistungspotenzials und den Mittelschulempfehlungen von Eltern und Lehrern verglichen. So lässt sich nach wie vor ein deutlicher Unterschied in den Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer und den Bildungsentscheidungen der Eltern in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit beobachten (vgl. ebd. und Solga 2008, S. 4L).

Aus den beispielhaft dargestellten IGLU- und PISA-Ergebnissen lässt sich schließen, dass herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen

Bildungssystem nicht in gleichem Maße ausgeglichen werden können wie in anderen Ländern. Im Folgenden wird das Reproduktionspotenzial von herkunftsbedingten sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich kurz beschrieben, um die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich auf die Teilhabechancen junger Menschen zu erklären.

Die Bildungsexpansion seit den 1960er und 1970er Jahren hat das allgemeine Bildungsniveau angehoben und der Bildungsbenachteiligung von Mädchen, Frauen und Kindern in ländlichen Regionen entgegengewirkt (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 13). Der Begriff Bildungsexpansion bezieht sich hier auf "die Ausweitung des Bildungssystems, die Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten und die erhöhte Nachfrage nach Bildung". (Becker & Hadjar 2017, S. 211). Im Zuge dieser Maßnahmen wurde zwar eine Erhöhung der Bildungschancen für alle gesellschaftlichen Gruppen weitgehend erreicht, nicht aber ein umfassender Abbau sozialer Bildungsungleichheiten (vgl. Becker & Lauterbach 2016, S. 6). Das Ziel der Chancengleichheit in der Bildung ist nicht erreicht, da es im deutschen Bildungssystem immer noch einen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 13).

Dieses Phänomen spiegelt sich auch in den internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA wider, seit sie durchgeführt werden. Die Theorie der Herkunftseffekte kann sowohl als Ansatz zur Erklärung der Entstehung von Ungleichheiten in der sozialen Bildung als auch zur Betrachtung des damit verbundenen Reproduktionspotenzials verwendet werden. Nach Becker & Hadjar (2013, S. 522) spielt das Zusammenspiel von primären und sekundären kumfit-Effekten insbesondere in Bildungssystemen mit expliziter Leistungsselektion und in stark stratifizierten Bildungssystemen, die multiple Bildungsentscheidungen erfordern, eine wichtige Rolle. Je mehr Entscheidungen - z.B. Rückstufung, Versetzung, Notengebung, Schulformwechsel - von Eltern oder Lehrern in Bezug auf den weiteren Bildungsweg des Kindes getroffen

bzw. verlangt werden, desto größer sind möglicherweise die Auswirkungen von Sekundäreffekten ihres kunfit (vgl. Solga 2008, S. 5). Außerdem ist der Zeitpunkt, an dem diese Übergänge und Entscheidungen stattfinden, sehr wichtig. Der Einfluss der primären Auswirkungen des Bildungshintergrunds und der Erwartungen der Eltern ist umso größer, je früher diese Entscheidungen im Bildungssystem getroffen werden (ibid.). In Deutschland erfolgt der Übergang von der Grundschule zu anderen Bildungswegen in der Regel im Alter von zehn Jahren. Im internationalen Vergleich ist dies eine eher frühe Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den weiterführenden Schulen (vgl. Stubbe, Bos & Schurig 2017, S. 235). Die Einschätzung der zukünftigen Leistungsentwicklung von Zehnjährigen wird daher als problematisch angesehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem sozialen Kontext der Familie und der Grundschulempfehlung sowie der Entscheidung der Eltern für bestimmte weiterführende Schularten feststellen (vgl. ebd.).

Folglich gibt es im deutschen Bildungssystem trotz der Veränderungen und der Ausweitung der Bildungschancen immer noch Mechanismen, die der Wechselwirkung von primären und sekundären Hintergrundeffekten nicht entgegenwirken, sondern sie sogar noch fördern. Dies hat zur Folge, dass Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien seltener eine weiterführende Schule besuchen. Außerdem "scheint die Verbindung zwischen einem erfolgreichen Schulabschluss, dem Zugang zur Berufsausbildung und der Beschäftigung durch systematische Abschlussprozesse enger zu werden." (Becker & Lauterbach 2016, S. 39). Menschen mit niedrigen Bildungs- und Berufsabschlüssen sind eher unter prekären Bedingungen beschäftigt, mit wenig Arbeitsplatzsicherheit, ohne Kündigungsschutz, niedrigen Löhnen, hohen gesundheitlichen Belastungen und häufig von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 7). Sind diese Personen aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits von Ungleichheiten in der Schulbildung betroffen, so sind sie als gering qualifizierte Eltern wiederum Ausgangspunkt für

Chancenungleichheiten für ihre Kinder (vgl. ebd.). Diese Dynamik führt zu einem Prozess der generationenübergreifenden Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten. Die Reproduktion von Status durch Bildung "könnte einer der vielen Gründe dafür sein, dass die Bildungsexpansion zu einem Anstieg der Bildungschancen, aber nicht, wie erwartet, zu einer gleichzeitigen Verringerung der Ungleichheit bei den Bildungsergebnissen geführt hat". (Becker & Lauterbach 2016, S. 23).

5. Fazit

5.1 Zusammenfassung

Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, haben die weltweite Ausbreitung des Corona-Virus und die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie zu drastischen Veränderungen im privaten und gesellschaftlichen Leben geführt. Aufgrund verschiedener Gesetze in Bezug auf Umgangsbeschränkungen, Schulschließungen, Heimunterricht, Ausgangssperren, Schließung von Arbeitsplätzen usw. stehen junge Menschen, ihre Eltern und das Familienleben insgesamt vor spürbaren Herausforderungen. Für die Jugendlichen bedeutet dies unter anderem, dass die gewohnte Tagesstruktur in der Schule wegfällt, der Unterricht in einem häuslichen Umfeld stattfindet, viele Freiräume in der Freizeit wegfallen und der Kontakt zu Gleichaltrigen stark reduziert wird. Infolgedessen finden sich die jungen Menschen zunehmend in ihrem familiären Umfeld wieder. Die Adoleszenz hingegen ist eine Phase, in der viele körperliche, emotionale, kognitive und soziale Entwicklungsprozesse im Austausch mit dem sozialen Umfeld stattfinden. Da durch die Corona-Pandemie viele Erfahrungsräume für Jugendliche weggefallen oder reduziert worden sind, ging es in dieser Studie grundsätzlich um die Frage: Welche Auswirkungen haben die Bemühungen, die Corona-Pandemie zu stoppen, auf die Sozialisation und die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen sowie auf zukünftige Partizipationschancen?

Kinder und Jugendliche aus ressourcenschwachen Familien leiden während einer Pandemie eher unter psychosomatischen Beschwerden, einer deutlich geringeren Lebensqualität und vermehrten Symptomen von Angst und Depression. Dies deutet auf eine deutliche Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens infolge der Schulschließungen im Frühjahr 2020 hin, was angesichts der erneuten und anhaltenden Schulschließungen besorgniserregend erscheint. Es ist daher noch nicht möglich, ihre Auswirkungen auf die Entwicklung im Schulalter zu beurteilen, die den Erfolg im Leben und den Übergang zur Adoleszenz gefährden. Für Heranwachsende ist der Auszug aus dem Elternhaus und die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität eine große Entwicklungsaufgabe. Im Prozess der Identitätsbildung gehen wichtige Erfahrungsräume für die Entwicklung verloren, so dass die Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit, Kompetenz und Autonomie sowie sozialer Zugehörigkeit nicht ausreichend befriedigt werden können. Obwohl der Austausch mit Gleichaltrigen durch die Nutzung digitaler Medien aufrechterhalten werden kann, haben sich die Freundschaftsbeziehungen durch den eingeschränkten Kontakt verschlechtert. Die Jugendlichen sind zunehmend an ihr familiäres Umfeld gebunden, was bedeutet, dass die Entfernung zum Elternhaus stark abnimmt und durch die gleichzeitige Zuwendung zu Gleichaltrigen erschwert wird. Die massiven Einschränkungen der Aktivitäten gehen einher mit einer starken Verringerung der sozialen Kontakte und der Auflösung von Wohnorten, so dass die Auseinandersetzung mit Reizen aus der Außenwelt stark von den dort herrschenden Sitten, Werten, Normen und Idealen geprägt ist.

Im Hinblick auf die Teilhabechancen durch Bildung wurden die bereits bekannten Erkenntnisse über soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich auf die aktuelle Situation übertragen. Schulschließungen haben zu einer erheblichen Verkürzung der Schulzeit geführt. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass ein großer Teil der Schüler in dieser Zeit noch nie eine digitale Unterrichtsstunde erlebt hat und fast die Hälfte keinen persönlichen Kontakt zu ihren Lehrern hat. Homeschooling und die

damit verbundenen Anforderungen an das selbstständige Lernen werden im Vergleich zum analogen Lernen als stressiger und schwieriger empfunden. Verschiedene Maßnahmen zur Infektionskontrolle haben dazu geführt, dass die Ausbildung auf den häuslichen Bereich beschränkt ist. Daher kann davon ausgegangen werden, dass primäre und sekundäre Quelleneffekte seine Wirkung verstärken.

5.2 Ausblick

Insgesamt kommen die Untersuchungen zu diesem Thema zu dem Schluss, dass sich die Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen sowie die Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche durch die Corona-Pandemie verschlechtert haben. Die auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes erarbeiteten Effekte geben Aufschluss über das Ausmaß der Abschwächung dieser Aspekte, das genaue Ausmaß kann aber insbesondere im Hinblick auf die noch andauernde Krisensituation noch nicht bestimmt werden. In allen Bereichen wurde festgestellt, dass der sozioökonomische Hintergrund bei allen betrachteten Prozessen eine entscheidende Rolle spielt. Dies bedeutet, dass junge Menschen aus Familien mit geringeren Mitteln weniger wahrscheinlich die Anforderungen erfüllen und die Unterstützung erhalten, die sie von ihren Eltern benötigen. Hier kommt die Sozialarbeit ins Spiel, die durch ihre Aktivitäten dem Faktor der ungleichen Bedingungen entgegenwirken kann und soll. Durch sozialpädagogische Interventionen in den verschiedenen Handlungsfeldern kann bereits bestehenden Folgen und problematischen Situationen entgegengewirkt werden. Außerdem können sie durch vorbeugende Maßnahmen verhindert werden. Auf diese Weise fungiert die Sozialarbeit als ausgleichende Instanz, die die Symptome der soziostrukturellen Ungleichheiten und der daraus resultierenden ungleichen Bedingungen behandelt, anstatt deren Ursachen zu bekämpfen. Es ist daher die Aufgabe der Sozialen Arbeit, im Sinne einer Selbstverpflichtung der Profession, neue oder auch tiefer liegende soziale Probleme zu erkennen und aufzugreifen, damit sie auch auf politischer

und gesellschaftlicher Ebene Gehör finden können. Dies ist notwendig, um die notwendigen sozio-strukturellen Voraussetzungen seitens der Politik zu schaffen, um den sozio-ökonomischen Herkunftsfaktor zu minimieren. Ein Appell an die Sozialpolitik könnte sein, mehr Sozialpädagogen in verschiedenen Handlungsfeldern zu suchen. Die Ergebnisse dieser Arbeit können für künftige wissenschaftliche Arbeiten auf diesem Gebiet genutzt werden. Darüber hinaus kann die Beschreibung der Herausforderungen und der sich abzeichnenden Probleme junger Menschen durch weitere Debatten und vertiefende Diskussionen ergänzt werden und so eine Orientierung für mögliche Aktivitäten der Sozialarbeit bieten. Dies erfordert jedoch mehr Wissen über die unterschiedlichen Bedürfnisse, um herauszufinden, welche Unterstützung junge Menschen im Prozess der Sozialisierung, Entwicklung und Teilhabe benötigen, damit sie die Herausforderungen bewältigen können.

Literatur

Ackeren, Isabell van / Endberg, Manuela / Locker-Grüntjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. S. 245-248. In: Die deutsche Schule 112. Waxmann. Pedocs.

Andresen, Sabine / Lips, Anna / Möller, Renate / Rusack, Tanja / Schröer, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. Universitätsverlag Hildesheim.

Anger, Silke / Sandner, Malte (2020): Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge. S. 3-7. In: ifo Schnelldienst 9/2020. 73. Jahrgang. 16. September 2020.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. DGVT- Yerlag. Tübingen.

Ball, Juliane / Peters, Sabine (2007): Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. S. 126- 146. In: Seiffge-Krenke, Inge / Lohaus, Arnold (Hrsg.) 2007: Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe. Göttingen.

Becker, Rolf / Hadjar, Andreas (2013): Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. S. 511-554. In: Becker, Rolf (Hrsg.) / Schulze, Alexander 2013: Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Becker, Rolf / Hadjar, Andreas (2017): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. S. 211-232. In: Becker, Rolf (Hrsg.) 2017: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. S. 3-56. In: Becker,

Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) 2016: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktualisierte Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Bengel, Jürgen / Strittmatter, Regine / Willmann, Hildegard (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Erweiterte Neuauflage. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Band 6 der Fachheftreihe.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bonn.

Böhnisch, Lothar (2012a): Lebensbewältigung. S. 219-234. In: Thole, Werner (Hrsg.) 2012: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, Lothar (2012b): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa. Weinheim.

Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Beltz Juventa. Weinheim.

Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8., erweiterte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim.

Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung. Julius Klinkhardt. utb. Bad Heilbrunn.

Bos, Wilfried / Valtin, Renate / Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Goy, Martin (2017): Kapitel I. IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. S. 13-28. In: Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias C. / Valtin, Renate (Hrsg.). 2017: IGLU 2016. Lesekompetenzen

von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann. Münster. New York.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society. John Wiley & Sons. New York.

Bourdieu P. (2012) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer U., Bittlingmayer U.H., Scherr A. (eds) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bourdieu, P./Champagne, P.: Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, P. u. a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997, S. 527-533

Bourdieu, Pierre (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2). Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 183-198.

Brake, Anna/Büchner Peter (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg., Heft 04/2003. S. 618-638.

Brake, Roland / Deller, Ulrich (2014): Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis. Barbara Budrich. utb. Stuttgart.

Braun, Carolin / Gralke, Verena / Nieding, Gerhild (2018): Jugend und Medien. S. 143- 164. In: Gniewosz, Burkhard / Titzmann, Peter F. (Hrsg.) 2018: Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Kohlhammer. Stuttgart.

Dierckx, Heike / Miethe, Ingrid / Soremski, Regina (2017): Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In: Baader, Meike Sophia / Freytag, Tatjana (Hrsg.) (2017): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Dierckx, Heike / Miethe, Ingrid / Soremski, Regina 2017: Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In: Baader, Meike Sophia / Freytag, Tatjana (Hrsg.) (2017): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Ecarius, Jutta / Eulenbach, Marcel / Fuchs, Thorsten / Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Erikson, Erik H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Erikson, Erik H. 1973: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Erikson, Erik H. 1988: Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Filipp, Sigrund-Heide / Aymann, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Kohlhammer. Stuttgart.

Fischer, Natalie / Heinzei, Friederike / Lipowsky, Frank / Züchner, Ivo (2020): Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise: Herausforderungen und mögliche Ansätze für pädagogisches und politisches Handeln. 06.04.2020.

Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Verlag Hans Huber. Bern.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maike (2015): Resilienz. Mit 5 Abbildungen und 2 Tabellen. 4., aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. Basel.

Fromme, Johannes (2005): Freizeit gestalten. IN: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 132 – 144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler-Piltz, Brigitte / Mühlum, Albert / Pauls, Helmut (2005): Klinische Sozialarbeit. Mit 3 Abbildungen und 2 Tabellen. Ernst Reinhardt. München. Basel.

Groenemeyer, Axel (2013): Soziale Probleme. S. 758- 773. In: Mau, Steffen / Schöneck, Nadine M. (Hrsg.) 2013: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Band 1. Band 2. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Hampf, Franziska (2019): The effect of compulsory schooling on skills: evidence from a reform in Germany, ifo working paper 313. ifo Institut.

Hanushek, Eric A. / Woessmann, Ludger (2020): The Economic Impact of Learning Losses. OECD.

Hofer, Peter (2017): Krisenbewältigung und Ressourcenentwicklung. Kritische Lebenserfahrungen und ihr Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeit. 2., Auflage. Springer VS. Wiesbaden.

Holtmann, Martin / Schmidt, Martin H. (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. pp. 195-200. En: *Childhood and Development* 13 (4). *Revista de Psicología Clínica Infantil*. Hogrefe. Göttingen.

Homfeldt, Hans Günther / Sting, Stephan (2006): *Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung*. Ernst Reinhardt. München.

Hradil, Stefan (2005): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Hradil, Stefan (2012): *Soziale Ungleichheit. Grundbegriffe*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Hurrelmann, Klaus (2012): *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 10., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz. Weinheim Basel.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2013): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 12., korrigierte Auflage. Beltz. Weinheim Basel.

Hußmann, Anke / Stubbe, Tobias C. / Kasper, Daniel (2017): Kapitel VI. Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. S.195-217. In: Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias C. / Valtin, Renate (Hrsg.). 2017: *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. Münster.

Klöver, Barbara / Straus, Florian (2005): *Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie*. Bezugsstelle: Institut für Praxisforschung und Projektberatung. München.

Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2005): *Partizipation im Jugendalter*. IN: Hafeneger, Benno / Jansen Mechthild M. / Niebling

Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. S. 63 – 94. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Knisel-Schering, Gerlinde / Roth, Xenia (2010): Organisation und Management in sozialpädagogischen Einrichtungen. IN: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Kraus, Wolfgang (2010): Kinder, wie gefällt's euch hier? Kinderbefragung 2010 in den Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit des Kreisjugendring München-Stadt. Bezugsstelle: Kreisjugendring München-Stadt.

Lambers, Helmut (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Barbara Budrich. Opladen. Toronto.

Langfeldt, Hans-Peter / Nothdurft, Werner (2007): Psychologie. Grundlagen und Perspektiven für die Soziale Arbeit. 4. überarbeitete Auflage. Ernst Reinhardt. München. Basel.

Langfeldt, Hans-Peter / Nothdurft, Werner 2007: Psychologie. Grundlagen und Perspektiven für die Soziale Arbeit. 4. überarbeitete Auflage. Ernst Reinhardt. München. Basel.

Langmeyer, Alexandra / Guglhör-Rudan, Angelika / Naab, Thorsten / Urlen, Marc / Winklhofer, Ursula (2020): Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern. 09.05.2020 Deutsches Jugendinstitut.

Lübeck, Dietrun (2020): Psychologie in der Sozialen Arbeit. Beltz Juventa. Weinheim Basel.

Lübeck, Dietrun 2020: Psychologie in der Sozialen Arbeit. Beltz Juventa. Weinheim Basel.

Mostafa, Tarek / Schwabe, Markus (2019): Ländernotiz. PISA 2018 Ergebnisse. OECD.

Naumann, Johannes / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009. In: Klieme, Eckhard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Koller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stranat, Petra (Hrsg.) 2010: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann. Münster. New York. München. Berlin.

Ningel, Rainer 2011: Methoden der Klinischen Sozialarbeit. utb. Haupt. Bern.

Overwien, Bernd (2020): Informelles Lernen. S. 231-242. In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2020: Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Plünnecke, Axel (2020): Die Digitalisierung im Bildungswesen als Chance. S. 11-13. In: ifo Schnelldienst 9/2020. 73. Jahrgang. 16. September 2020.

Pluto, Liane (2010): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. IN: Betz, Tanja / Gaiser, Wolfgang / Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Beltz Juventa. Weinheim.

Rauschenbach, Thomas / Leu, Hans Rudolf / Lingenauber, Sabine / Mack, Wolfgang / Schilling, Matthias / Schneider, Kornelia / Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Reihe Bildungsreform, Band 6. Berlin.

Ravens-Sieberer, Ulrike / Kaman, Anne / Otto, Christiane / Adedeji, Adekunle / Devine, Janine / Napp, Ann-Kathrin / Erhart, Michael / Becker, Marcia / Blanck- Stellmacher, Ulrike / Löffler, Constanze / Schlack, Robert / Hurrelmann, Klaus (2020b): Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie - Ergebnisse der COPSYS-Studie. S. 828-829. Deutsches Ärzteblatt. Heft 48.

Ravens-Sieberer, Ulrike / Kaman, Anne / Otto, Christiane / Erhart, Michael / Devine, Janine / Schlack, Robert (2020a): Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents. UKE Hamburg. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33492480/>

Relikowski, Ilona / Schneider, Thorsten / Blossfeld, Hans-Peter (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? S. 143- 168. In: Beckers, Tilo / Birkelbach, Klaus / Hagenah, Jörg / Ulrich, Rosar (Hrsg.) 2010: Komparative empirische Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Rothgang, Georg-Wilhelm / Bach, Johannes (2015): Entwicklungspsychologie. 3. Auflage. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Rothgang, Georg-Wilhelm / Bach, Johannes 2015: Entwicklungspsychologie. 3. Auflage. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Scharf, Jan / Becker, Michael / Stallasch, Sophi E. / Neumann, Marko / Maaz, Kai (2020): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. S. 1251-1282. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. ZfE. Volume 23.

Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung 01. Oktober 2008. WZB. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Solga, Heike / Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Mit 11 Tabellen. Mit Prüfungsfragen und -antworten. 4. Auflage. Ernst Reinhardt, utb. München.

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Budrich. Opladen. Toronto.

Stubbe, Tobias C. / Bos, Wilfried / Schurig, Michael (2017): Kapitel VIII. Der Übergang von der Primär- in die Sekundarstufe. S. 235-249. In: Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias C. / Valtin, Renate (Hrsg.). 2017: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann. Münster. New York.

Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. S. 19-45. In: Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Trültzsch-Wijnen, Christine W. 2018: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Theuer, Stefan (2001): Partizipation von Kindern aus der Sicht der Kinder- und Jugendverbände. IN: Kammerer, Bernd (Hrsg.): Beteiligung von Kindern für Kinder mit Kindern. S. 138 – 145. Nürnberg: emwe-Verlag.

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ungar, Michael / Bottrell, Dorothy / Tian, Guo-Xiu / Wang, Xiyang (2013): Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. S. 1-20. In: Steinebach, Christoph / Gharabaghi, Kiaras (Hrsg.) 2013: Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Mit 11 Abbildungen und 13 Tabellen. Springer. Berlin. Heidelberg.

Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: ifo Schnelldienst 6/2020. 73. Jahrgang. 10. Juni 2020.

Wößmann, Ludger / Freundl, Vera / Grewenig, Elisabeth / Lergetporer, Philipp / Werner, Katharina / Zierow, Larissa (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? In: ifo Schnelldienst 9/2020. 73. Jahrgang. 16. September 2020.

Wrase, Michael (2013): Bildungsrecht - wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet. Bundeszentrale für politische Bildung, bpb

Wustmann, Corina (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Beltz. Weinheim. Basel.

Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Zeitschrift für Pädagogik 51. Heft 2. S. 192-206.

Zinser, Claudia (2005): Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. IN: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., vollständig überarbeitete und

erweiterte Auflage. S. 157 – 166. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften

summacumlaude.net