

Wissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Ansprüche an Sprachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen zu Pandemiezeiten

Elisabeth Barakos / Simone Plöger

In Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) werden neu zugewanderte Schüler*innen in Hamburg für ein Jahr beschult, bevor sie ins Regelsystem übergehen. Im Rahmen des bundesweiten Lockdowns musste auch der IVK-Unterricht auf virtuelle Unterrichtsformate umgestellt werden. Im Beitrag erörtern wir anhand von Daten einer Schulethnographie einer Hamburger Stadtteilschule, welche Ansprüche Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis bezüglich des veränderten Sprachunterrichts in IVKs aneinander formulieren. Mittels Stellungnahmen öffentlicher Bildungseinrichtungen, offizieller Verlautbarungen der Bildungspolitik und reflektierender Interviews mit einem Referatsleiter der Schulbehörde und IVK-Lehrkräften diskutieren wir diese diversen Ansprüche und die Herausforderungen, die in Bezug auf die Umstellung des Sprachunterrichts in der Corona-Pandemie entstanden sind. Im Beitrag relationieren wir die drei Perspektiven, die wir mittels der Reflexiven Grounded Theory nach Breuer et al. (2019) analysieren, und betten unsere Analysen in die Debatte um Bildungsgerechtigkeit (Giesinger 2012) und die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/ Passeron 1971) ein.

1 Einführung

The COVID-19 pandemic has created the largest disruption of education systems in history, affecting nearly 1.6 billion learners in more than 190 countries and all continents. Closures of schools and other learning spaces have impacted 94 per cent of the world's student population, up to 99 per cent in low and lower-middle income countries. (United Nations Policy Brief 2020)

Die derzeitige Pandemie, die durch die weltweite Verbreitung von COVID-19 verursacht wurde, wird als beispiellose globale Krise beschrieben. In Zeiten von Corona zeigt sich für das deutsche Bildungssystem eine Verschärfung bestehender Probleme an Schulen. In diesem Zusammenhang ist Bildungsungleichheit im Kontext von sprachlicher und kultureller Vielfalt kein neues Thema, hat jedoch aufgrund der coronabedingten Schulschließungen deutlich an Brisanz gewonnen. Kinder, die aufgrund sprachlicher, sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheiten in alltäglicher Prekarität und Verwundbarkeit leben (wie in unserem Beispiel neu zugewanderte Schüler*innen), sind am schlimmsten von der Pandemie betroffen (BERA 2020). In diesem Moment der Pandemiepolitik, in der auf verschiedenen Ebenen der Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis um die Bewältigung und Lösung der Krise gekämpft wird, hat Fernunterricht für politische Behörden, Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen neue Bedeutung erlangt. Wir erachten es als notwendig, die verschiedenen Perspektiven und Ansprüche der genannten Akteursgruppen aufeinander zu beziehen und zu vergleichen, um das Gemeinsame, aber auch Differenzen aufzuzeigen und produktiv für das Unterrichten (nicht nur) zu Pandemiezeiten fruchtbar zu machen (vgl. auch Piller 2020: 512).

Daher erörtern wir im vorliegenden Beitrag, welche Ansprüche Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis bezüglich des Sprachunterrichts in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVKs) aneinander formulieren. In IVKs werden neu zugewanderte Schüler*innen in Hamburg für ein Jahr beschult, bevor sie ins Regelsystem übergehen. Im Rahmen des bundesweiten Lockdowns musste auch der IVK-Unterricht auf virtuelle Unterrichtsformate umgestellt werden. Die Corona-Pandemie hat nicht nur die Schul-, sondern auch unsere Forschungspraxis vor neue Herausforderungen gestellt. Anstelle von teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht, die auf die didaktische Ausgestaltung des Sprachunterrichts fokussieren, mussten wir auf Formate der virtuellen Ethnographie umsteigen (Hine 2017). Ausgehend von Interviews mit IVK-Lehrerinnen wurde deutlich, dass zunächst eine praxisorientierte Diskussion über die strukturellen Bedingungen der Pandemie im IVK-Bereich geführt werden muss, um daran anschließend über didaktische Maßnahmen im Fernunterricht sprechen zu können.

Im Beitrag rekonstruieren wir anhand von reflektierenden Interviews mit IVK-Lehrerinnen die Herausforderungen, die sie in Bezug auf die Umstellung ihres Sprachunterrichts fokussieren. Mittels einer reflexiven institutionellen Ethnographie (Plöger/Barakos 2021), die wir digital durchführen mussten (vgl. Hine 2017), zeigen wir, dass die Lehrerinnen vor allem auf strukturelle Ungleichheiten wie z.B. die Nichterreichbarkeit durch fehlende Endgeräte hin-

weisen. Die bildungspolitische Perspektive nehmen wir durch offizielle Verlautbarungen sowie anhand eines Interviews mit dem zuständigen Referatsleiter für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen in den Blick. Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive problematisieren wir die Frage nach struktureller Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit (vgl. z.B. DivER 2020), indem wir auf die Prekarität der digitalen Unterrichtssituation insbesondere für Neuzugewanderte, die die deutsche Sprache erst lernen, hinweisen (Plöger / Barakos 2020). Im Beitrag relationieren wir die drei Perspektiven und betten unsere Analysen in die Debatte um Bildungsgerechtigkeit (Giesinger 2012), die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) und digitale Prekarität (Bourdieu 2004 [1997]) ein. Ausgehend von diesem theoretischen Rahmen zeigen wir auf, welche Ansprüche Schulpraxis, Bildungspolitik und Wissenschaft mit Blick auf die Frage nach Bildungsgerechtigkeit von neu zugewanderten Schüler*innen aneinander stellen und welche Implikationen sich daraus für Veränderungen auf institutionell-organisatorischer Ebene ergeben.

2 Theoretischer Rahmen

Wir möchten im Folgenden die Themen *Bildungsgerechtigkeit*, *Chancengleichheit* sowie digitale und sprachliche *Prekarität* im Kontext der coronabedingt verändernden Lernsituation neu zugewanderter Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen einordnen.

„Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen“ (Rawls 1975, zitiert nach Giesinger 2012: 1). Nicht nur zu Pandemiezeiten stellt sich die Frage, inwiefern Bildungsinstitutionen in Deutschland dieser Tugend nachkommen. In Zeiten von Schulschließungen wirft die These aber in besonderer Weise die Frage danach auf, wie Institutionen Gerechtigkeit nachkommen können, wenn doch das Konstitutive für Bildung in sozialen Institutionen die Interaktionsebene des Unterrichts ist, die auf der Anwesenheit der Teilnehmenden beruht.

Zunächst ist aufzeigen, wie wir Bildungsgerechtigkeit in Anlehnung an Giesinger verstehen und auf die Frage nach der *Verteilung* von Bildung beziehen (vgl. Giesinger 2012). Giesinger, der sich auf Rawls Ausführungen stützt, führt an, „Gerechtigkeit habe stets mit der fairen Berücksichtigung individueller Ansprüche zu tun“ (2012: 2). Für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen wirft das die Frage auf, wie ihre individuellen sprachlichen, sozialen und kognitiven Ansprüche *fair* berücksichtigt werden können. Giesinger differenziert seine Konzeption des Begriffs Bildungsgerechtigkeit in drei Prinzipien aus, die wir für unseren Blick auf die Ansprüche aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis weiterdenken:

1. „Grundbildung“ – Allen Schüler*innen soll ermöglicht werden, die Kenntnisse zu erwerben, die „für das Leben als Staatsbürger mit vollwertigen [sic!] Status nötig sind“ (Giesinger 2012: 17). Da diese Kenntnisse in der monolingualen Schule auf Deutsch vermittelt werden, muss es zu einer Grundbildung gehören, die Schüler*innen zunächst mit der Bildungssprache Deutsch auszustatten.
2. „Fairer Wettbewerb um soziale Positionen“ – Ein Zugang zu Bildung darf weder durch „finanzielle Hürden“ noch durch „Diskriminierung“ (Giesinger 2012: 17) behindert werden. Beides ist insbesondere für neu zugewanderte Schüler*innen kritisch zu prüfen (vgl. zur institutionellen Diskriminierung und IVKs Plöger in Vorb.).
3. „Unterschiedsprinzip“ – Wenn Schüler*innen ungleich behandelt werden, müssen sich ungleiche Maßnahmen „zum Vorteil der am wenigsten Bevorzugten auswirken“ (Giesinger 2012: 18). Mit Blick auf die Schulschließungen stellt sich hier die Frage danach, welche Klassen prioritär bei Schulöffnungen berücksichtigt werden sollten.

Diese Prinzipien weisen auf soziale Ordnungen und Systemlogiken hin, die von Bildungssystemen reproduziert werden und sich in Ungleichheiten von Bildungschancen, insbesondere in Bildungsbiographien Neuzugewandelter mit keinen bis geringen Deutschkenntnissen manifestieren.

In diesem Kontext weisen, unabhängig von globalen Krisenzeiten, Bourdieu und Passeron bereits in den 70er Jahren auf die „Illusion der Chancengleichheit“ im französischen Bildungssystem hin. Diese zeigt sich in der Reproduktion von Ungleichheiten innerhalb des Bildungssystems. Bezogen auf Sprache erreichen solche Lernende bessere Leistungen, die die Sprache der Schule bereits in ihrer familiären Umwelt erwerben, da die Schule zwar „ein bestimmtes sprachliches und kulturelles Kapital [...] voraussetzt und anerkennt, ohne es je ausdrücklich zu verlangen oder methodisch zu vermitteln“ (Bourdieu / Passeron 1971: 157; vgl. für den deutschen Kontext in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auch Gogolin / Lange 2011; Tracy 2014). Bourdieu und Passeron sprechen von „sozialen Klassen“ und konstatieren, dass die „Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und den sozialen Klassen als einfache Kommunikationsbeziehungen“ (1971: 160) zu verstehen seien. Daraus ergibt sich, dass durch die Art und Weise der Kommunikation Ungleichheiten zwischen Schüler*innen reproduziert werden. Dies gilt für alle Schüler*innen unabhängig ihrer sprachlichen Sozialisation; in besonderer Weise aber für solche, die mehrsprachig sozialisiert sind, worauf wir im Folgenden schauen.

Prekarität ist überall, hat Bourdieu konstatiert. Bekannt geworden ist dieses Konzept vor allem in seinen soziologischen Arbeiten (Bourdieu 2004 [1997]).

Prekarität ist im 21. Jahrhundert zu einem Schlüsselbegriff in der wissenschaftlichen Forschung geworden, vorwiegend als Reaktion auf politische Mobilisierungen gegen Arbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung (Kasimir 2018). Obwohl wir hier nicht auf die komplexe Begriffsgeschichte dieses Konzepts eingehen können (vgl. Spitzmüller et al. 2020), möchten wir den Begriff im Folgenden nach Bourdieu einordnen.

Bourdieu rahmt Prekarität vor allem ökonomisch als Folge neoliberaler Wirtschaftsordnungen und Gesellschaftsentwicklungen und als Kritik unsicherer Arbeits- und Lebensumstände. Für ihn bedeutet es „Teil einer neuartigen Herrschaftsform, die auf der Errichtung einer zum allgemeinen Dauerzustand gewordenen Unsicherheit fußt“ (Bourdieu 2004 [1997]: 108, 111). Prekarität ist somit stark an Unsicherheit gekoppelt und findet sich im privaten als auch öffentlich Bereich wieder, z. B. in Beschäftigungsverhältnissen sowie dem Bildungswesen und dem Zugang zu und Umgang mit Medien.

In Bezugnahme auf die Illusion der Chancengleichheit im Bildungsbereich Schule und vor allem der IVKs in Pandemiezeiten manifestiert sich Prekarität vor allem in zwei Feldern: einerseits die *digitale* Prekarität und andererseits die Prekarität der *Mehrsprachigkeit*. Digitale Prekarität drückt sich in der Umstellung auf Online- und digitale Bildungsformate als Folge der Massenschließung von Schulen (vgl. Williamson et al. 2020; Bremm/Racherbäumer 2020) aus. Wie wir in unserem Beitrag aufzeigen, äußert sich die digitale Prekarität der Unterrichtssituation für Neuzugewanderte vor allem in der Nicht-Erreichbarkeit der Schüler*innen durch fehlende Endgeräte, die fehlende Infrastruktur zuhause (Internetanschluss, Computer oder Druckgeräte) sowie das erschwerte Arbeiten mit digitalen Medien im Fernunterricht (vgl. Frohn 2020). Van Ackeren et al. (2020: 246) sprechen hier auch von einer „Facette des digital gap, der digitalen Kluft innerhalb unserer Gesellschaft“.

IVKs-Klassen sind aber auch Orte prekärer Mehrsprachigkeit. Arabisch, Farsi, Kroatisch oder Kurdisch sind nur einige von vielen Herkunftssprachen neu zugewandelter Schüler*innen in Hamburg (vgl. Fürstenau et al. 2003 zu herkunftssprachlichem Unterricht in Hamburger Grundschulen). Das existierende sprachliche Repertoire wird gegenüber Deutsch (als Sprache der Integration) und anderen dominanten Sprachen Westeuropas (z. B. Englisch, Französisch oder Spanisch) stratifiziert und (de)valorisiert. Dies führt zu einer Hierarchie von Sprachen und Sprecher*innen im Sinne einer elitären oder einer prekären Art der Mehrsprachigkeit (Barakos/Selleck 2019), die Defizitperspektiven und breitere strukturelle Ungleichheiten im Zusammenhang mit Migration hervorhebt und fördert. Neuzugewanderte befinden sich in gleichzeitigen Sprach- und Fachlernprozessen. Sie werden in getrennten Klassen unterrichtet, in denen sie

einen additiven Deutschunterricht erhalten, da das einsprachige reguläre Schulsystem, vielfach unter dem monolingualen Habitus der Schule kritisiert (vgl. Gogolin 1994), noch immer nicht auf die (sprachliche) Vielfalt der Schüler*innen ausgerichtet ist. Panagiotopoulou und Rosen (2018: 394) sprechen von einer „Denied inclusion of migration-related multilingualism“, wo Herkunftssprachen im Unterricht weder berücksichtigt noch sozial wertgeschätzt werden (für Möglichkeiten eines wertschätzenden Umgangs vgl. Dlugaj / Fürstenau 2019). Solche „linguistic inequalities“ (Piller 2020) werden im Rahmen der COVID-19-Pandemie besonders deutlich, wie wir noch zeigen werden.

Diese hier skizzierten Ungleichheiten und Prekaritäten gelten in besonderem Maße für neu zugewanderte Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen, die durch die Pandemie in ihrem Zweitspracherwerb verstärkt ausgebremst und benachteiligt werden. Wengleich wir es ebenso wie Gamper et al. (2020) als problematisch erachten, dass Vorbereitungsklassen „als geschlossenes Klassensystem eine Homogenität der Schülerschaft suggerieren, die in der Realität kaum vorzufinden ist“, erachten wir es für notwendig, die Schüler*innen in diesem Kontext als eine Gruppe zu betrachten, die gleichermaßen von digitaler Prekarität und einer prekären Mehrsprachigkeit betroffen ist.

3 Methodologie

Im Rahmen des DFG-geförderten Projekts SpraBÜ¹ (2020–2023) nutzen wir einen ethnographischen Forschungsansatz, um sprachliche Bildungsangebote und -prozesse am Übergang von Vorbereitungs- in Regelklasse in drei Stadtteilschulen Hamburgs zu rekonstruieren. In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf Interviews mit IVK-Lehrkräften einer dieser Stadtteilschulen, die in der Stufe 7/8 unterrichten. Anhand einer Explorationsstudie (vgl. Plöger in Vorb.) haben wir einen institutionell ethnographisch-reflexiven Ansatz entwickelt (vgl. Plöger/Barakos 2021). Die hier befragten Lehrkräfte umfassen eine IVK-Klassenlehrerin, die die Fächer Deutsch, Mathe und Gesellschaft unterrichtet, eine IVK-Bereichsleiterin und eine Englisch-Lehrkraft, mit denen insgesamt sechs Interviews an mehreren Zeitachsen während des Projekts durchgeführt wurden.

In unserem Ansatz verstehen wir die Phasen der Datenerhebung und -auswertung als zyklisch und ineinandergreifend. Dabei orientieren wir uns während der Datenerhebung, die teilnehmende Beobachtungen, informelle Ge-

1 „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine qualitative Studie über sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungsklassen zu Regelklassen“, s. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/orschung/laufende-projekte/sprabue.html> [28.07.2021].

sprache und qualitative Interviews umfasst, an der Institutionellen Ethnographie nach Smith (2005). Im Fokus stehen soziale Beziehungen zwischen Personen im Forschungsfeld sowie ihre Praktiken innerhalb der gegebenen institutionellen Bedingungen. Ausgangspunkt der Forschung ist „the problematic“ (Smith 2005), die sich aus dem Forschungsfeld heraus ergibt und reelle, dringliche Herausforderungen der Akteur*innen im Feld fokussiert. Als ‚the problematic‘ in unserer Forschung konnten wir anhand unserer Explorationsstudie die sprachliche Bildung am Übergang neu zugewanderter Schüler*innen von Vorbereitungs- in Regelklasse definieren. Während der Pandemie zeigte sich, dass neue Herausforderungen auftraten – nämlich die Erreichbarkeit der Schüler*innen und die Realisierung eines Sprachunterrichts auf Distanz.

Für die Datenauswertung stützen wir uns auf Methoden der Reflexiven Grounded Theory nach Breuer et al. (2019). Neben einem kleinschrittigen Kodierprozess steht hier die reflexive Haltung der Forscher*innen im Vordergrund, indem Vorannahmen und Präkonzepte produktiv in den Erhebungs- und Auswertungsprozess einbezogen werden. Dies scheint uns vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass wir selbst als *weiße*, deutschsprachige Forscherinnen in gewisse hegemoniale Machtasymmetrien verstrickt sind, wenn wir mit neu zugewanderten Schüler*innen forschen.

Aufgrund der Schulschließungen musste die geplante Explorationsphase in Formate der virtuellen Ethnographie (Hine 2017) überführt werden und unsere Forschungsmethoden mussten ad hoc und kreativ angepasst werden. Aufgrund der eingeschränkten persönlichen Kontakte zu Lehrkräften und Schüler*innen haben sich verändernde Anforderungen an unser Forschungsdesign ergeben. Viele Forscher*innen, die qualitative Forschung betreiben, stehen derzeit vor der Frage, wie zu sprachlichen und sozialen Ungleichheiten unter sozial distanzierten Bedingungen geforscht werden kann. Mittels sozial distanzierter Interviews über Zoom, klassischen Telefonaten, Beobachtungen in Messenger-Diensten im IVK-Fernunterricht, sowie teilnehmenden Beobachtungen mit FFP2-Maske im Unterricht zwischen den Schulschließungen konnten wir unsere ethnographische Forschung den Gegebenheiten anpassen und fortsetzen. Auf andere ursprünglich geplante Formen der Datenerhebung (regelmäßige teilnehmende Beobachtung von Fallkindern im Unterricht; persönliche Gespräche und Interviews mit Kindern) haben wir aufgrund des Wechsels ins Digitale, dem Gebot der sozialen Distanzierung und der fehlenden Möglichkeit, eine Verbindung zu Fallkindern aufzubauen, soweit verzichten müssen. Unserer Erforschung der subjektiven Lebens- und Bildungswelt von neu zugewanderten Schüler*innen sind aufgrund Coronas Grenzen gesetzt, die nicht vollständig durch virtuelle Forschungsmethoden ausgeglichen werden können.

Trotzdem möchten wir festhalten, dass die virtuelle Ethnographie als Forschungsansatz in Zeiten der Corona-Krise wichtiger denn je wird. „Wir nehmen hier andere Räume der Kommunikation mit unseren Forschungspartner*innen und digitale Wege der Datenerhebung in Anspruch. Unsere Forschung geht weiter und muss sich einfach an die neuen Gegebenheiten anpassen“ (Plöger/Barakos 2020). Auch die Datenauswertung haben wir an virtuelle Formate angepasst. So verlief der Kodierprozess nach der Reflexiven Grounded Theory anhand von digitalen Datensitzungen im Projektteam. Nach einem ersten offenen und axialen Kodieren wurden die Kategorien „Ressourcen – Umgang, Verantwortung und Bewertung“, „Sprachentwicklung und Distanzunterricht“ sowie „Sprache und Medialisierung des IVK-Unterrichts“ induktiv aus dem Interviewmaterial heraus gebildet. Dadurch konnten Textpassagen selektiert werden, die im Rahmen eines Arbeitsgruppentreffens über Videokonferenzen gemeinsam rekonstruiert wurden².

4 Daten und Analyse

Ausgehend von diesen methodologischen Überlegungen stützen wir uns in diesem Beitrag auf qualitative Daten, die im Zuge des SpraBÜ-Projekts als Teil einer ethnographischen Fallstudie an einer Hamburger Stadtteilschule (STS) erhoben wurden. Wir benennen die Fallschule im Folgenden mit dem Pseudonym STS Burg³. Im Beitrag rekonstruieren wir anhand von reflektierenden Interviews mit IVK-Lehrerinnen die Herausforderungen, die sie in Bezug auf die Umstellung ihres Sprachunterrichts fokussieren. Die Interviews wurden nach der ersten Schulschließung 2020 geführt und reflektieren dahingehend die sich verändernde Lehr- und Lernsituation an der Fallschule. Die bildungspolitische Perspektive nehmen wir durch offizielle Verlautbarungen der Schulbehörde, öffentliche Dokumente und Berichte sowie anhand eines Interviews mit dem zuständigen Referatsleiter für die Beschulung neu zugewandelter Schüler*innen in den Blick. Die wissenschaftlichen Ansprüche rekonstruieren wir anhand ausgewählter Publikationen und Stellungnahmen öffentlicher Bildungseinrichtungen. Die Daten dieses Beitrags sind qualitativ-ethnographisch verortet, d. h. es werden und können keine Ansprüche auf Repräsentativität und Generalisierbarkeit gestellt werden. Vielmehr geht es bei der vorliegenden Untersuchung um eine überzeugende, eingehende Darstellung von subjektiven

2 Für ihre anregenden Perspektiven danken wir Dr. Javier Carnicer, Carolina Colmenares Díaz, Javed Mües und Sarah Volknant.

3 Alle Namen der Institution und der Interviewpartner*innen sind pseudonymisiert.

Erfahrungswerten, Momentaufnahmen und Beschreibungen wichtiger situativer Aspekte in Bezug auf Sprachunterricht in Pandemiezeiten.

4.1 Wissenschaftliche Ansprüche an Sprachunterricht

Bisher liegen sehr wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zu der schulischen Situation neu zugewandeter Schüler*innen während der Pandemie im Allgemeinen und zum Sprachunterricht im Spezifischen vor. Aber es wurden von Wissenschaftler*innen, die im Bereich Migration und Bildung forschen, erste Publikationen und Stellungnahmen veröffentlicht. Auf diese sekundären Daten beziehen wir uns im Folgenden und diskutieren die Ansprüche, die aus diesen Veröffentlichungen hervorgehen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird vor allem auf die „existenzielle Relevanz“ (DivER 2020: 1) von Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung für Schüler*innen aus sozioökonomisch belasteten Familien hingewiesen, zu denen wir auch neu zugewanderte Schüler*innen und ihre Familien zählen. So wurde während des ersten Lockdowns ab März 2020 vermehrt auf die Bedeutung des Schulbesuchs unabhängig von Curricula und Bildungsabschlüssen aufmerksam gemacht. Wir möchten dies im Folgenden auf neu zugewanderte Schüler*innen in IVKs fokussieren.

Für Kinder und Jugendliche in IVKs bedeutet der tägliche Schulbesuch zum einen das Erlernen der deutschen Sprache, um möglichst schnell am monolingual ausgerichteten Regelschulsystem teilhaben zu können. Zum anderen zeigen Studien aber auch, dass der Schulbesuch insbesondere für geflüchtete Schüler*innen einen strukturierten Tagesablauf sowie eine Unterstützung durch Lehrkräfte und Pädagog*innen bedeuten kann (Pagel et al. 2020). Die coronabedingten Schulschließungen sind also aus wissenschaftlicher Perspektive auf zweierlei Weise prekär für neu zugewanderte Schüler*innen: Zum einen bedeuten sie, dass ein durch die Schule strukturierter und organisierter Tagesablauf wegfällt und zum anderen bedeuten sie die Einschränkung täglicher Kommunikationsgelegenheiten auf Deutsch sowie einer strukturierten Unterstützung beim Erlernen der Sprache (Plöger/Barakos 2020). Das Erlernen einer Sprache ohne strukturierte Hilfestellungen *sowie* ohne Kommunikationsmöglichkeiten erscheint kaum möglich. Mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit wird davor gewarnt, dass bestehende Bildungsungleichheiten durch die Schulschließungen verstärkt werden, da Schüler*innen, die die Schul- und Bildungssprache Deutsch nicht primär zuhause sprechen, durch den Lockdown „schlechtere Chancen haben, sich diese Fähigkeiten anzueignen“ (DivER 2020: 2). Da die deutsche Bildungssprache aber als Voraussetzung für Schulerfolg gesehen wird, muss mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit auch gewährleistet werden, dass alle

Schüler*innen adäquate Möglichkeiten haben, sich diese anzueignen – *auch* neu zugewanderte Schüler*innen, *auch* in Pandemiezeiten. Dass der Distanzunterricht dafür keine adäquate Möglichkeit darzustellen scheint, wird noch deutlich, wenn wir den Blick auf die schulpraktischen Ansprüche richten.

Was also sind die wissenschaftlichen Ansprüche an Sprachunterricht zu Pandemiezeiten? Es wird vor allem auf die Notwendigkeit hingewiesen, die „Durchgängigkeit sprachlicher Bildung“ (vgl. hierzu z. B. Gogolin et al. 2020) aufrecht zu erhalten. Hierfür sei es bedeutsam, für die Schüler*innen auch in Zeiten von Homeschooling „dialogische Angebote“ und entsprechenden „Zugang zu Dialogpartner*innen“ (Gogolin 2020: 179) zu gewährleisten – gerade in Familien, in denen potentielle Dialogpartner*innen nicht zwangsläufig bildungssprachliches Deutsch als tägliches Register verwenden. Zudem wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Lernenden Strategien zu vermitteln, mit denen sie selbstständig lernen können (Gogolin 2020: 180). Dies wird zentral mit Blick auf die strukturellen Probleme der Erreichbarkeit von Schüler*innen in IVKs (4.3 für schulpraktische Perspektiven). Um die Erreichbarkeit zu gewährleisten, wird mit Blick auf Bildungspolitik und Behörden gefordert, die Schüler*innen einerseits mit der entsprechenden Hard- und Software auszustatten und darüber hinaus auch ein „[d]igital literacy training“ (Livesey 2020) zu gewährleisten, da „Ausstattungsmängel“ (Bremm/Racherbäumer 2020: 205) nur einer von mehreren Faktoren seien, die den Zugang zu digitaler Bildung verhindern würden.

Auch wird es als sinnvoll erachtet, Strategien, „die an der Mehrsprachigkeit der Lernenden ansetzen und ihr Wissen über Sprache aktivieren“ (Gogolin 2020: 180) zu vermitteln und zu nutzen. Das ist besonders relevant vor dem Hintergrund, dass Lernende in ihren Familien ggf. Unterstützung in den nicht-deutschen Familiensprachen erhalten können. Wird die Nutzung anderer sprachlicher Ressourcen als Deutsch aber nicht anerkannt, stellen sich hierdurch wieder Fragen nach Gerechtigkeit.

4.2 Bildungspolitische Ansprüche an Sprachunterricht

Die bildungspolitischen Ansprüche an Sprachunterricht in den Hamburger IVKs stellen wir anhand eines Interviews mit dem zuständigen Leiter des Referats für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen sowie anhand von Querverweisen auf öffentliche Dokumente und Berichte heraus. Das Gespräch wurde im Herbst 2020 geführt. Somit blickt der Referatsleiter auf die pandemiebedingten Geschehnisse zurück. In Übereinstimmung mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019) war das Gespräch vor allem über unseren Gesprächspartner geleitet. Zunächst schauen wir auf die Frage nach

strukturellen Ressourcen für die Ermöglichung von Sprachunterricht und dann auf Forderungen nach der Ausgestaltung von ebendiesen.

Ressourcen

Um den Sprachunterricht während der Schulschließungen zu gewährleisten, stellt sich zunächst die Frage nach Ressourcen, um sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte adäquat mit Hard- und Software sowie den erforderlichen Kenntnissen auszustatten, wie es nicht zuletzt auch aus wissenschaftlicher Perspektive gefordert wird (vgl. 4.1.).

Diesbezüglich verweist der Referatsleiter, Lucas Romano, immer wieder auf das Konzept der „Selbstverantworteten Schule“, das in Hamburg 2006 eingeführt wurde: „Die selbstverantwortete Schule übernimmt Aufgaben und Verantwortung vor allem im Hinblick auf den Unterricht, die Gestaltung des Schullebens insgesamt, die Finanzen und die Personalsteuerung“ (BSB 2006: 5). Diese „Freiheiten“ (BSB 2006: 5), die die Schulen dadurch gewinnen, werden wiederum durch Qualitätskontrollen und Ergebnissicherungen seitens der Behörde überprüft. Relevant für die Ermöglichung von (Sprach-)Unterricht für die IVK-Schüler*innen während der Schulschließungen ist vor allem der Umgang mit finanziellen Ressourcen innerhalb der Schule, um die Schüler*innen, die gerade in IVKs oftmals weder über die entsprechende Hard- und Software, noch über die notwendigen digitalen Kenntnisse verfügen (Stichwort: digitale Prekarität), adäquat auszustatten. Die Behörde stattet die Schulen Hamburgs mit finanziellen Ressourcen aus, die sich nach dem Sozialindex der Schule richten. Damit reagiert die Bildungspolitik auf den „manifesten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb“ (Schulte et al. 2014: 67). Der Sozialindex wird in Anlehnung an Bourdieus Kapitaltheorie aus dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Schülerschaft sowie dem Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund konstruiert und mittels Schüler*innen- und Elternbefragungen erhoben (vgl. hierzu genauer Schulte et al. 2014). Anhand der Ergebnisse werden die Schulen in sechs „Belastungsgruppen“ (Schulte et al. 2014: 77) eingeteilt, um ihnen differenziert finanzielle Ressourcen zuzuweisen. Dadurch soll eine „Verteilungsgerechtigkeit“ (BSB o.J.) erreicht werden, da Schulen mit einer hohen „Belastung“ mehr Ressourcen erhalten. Durch das Konzept der Selbstverantworteten Schule kommt der Schulleitung dann die Aufgabe zu, mit dem „eigenen Finanzbudget“ zu arbeiten, das sie „flexibel“ (BSB 2006: 16) einsetzen können. Das bedeutet, dass z.B. Personalmittel in bestimmten Fällen in Sachmittel umgewidmet werden können.

Wie eingangs erwähnt, betont Herr Romano die Selbstverantwortung der Schulen während des Interviews immer wieder mit Blick auf den Umgang mit Ressourcen während der Schulschließungen:

- (1) Da wurden ja sehr viele Bundesgelder zur Verfügung gestellt. Ähh die, die Behörde hat auch schneller als andere Behörden in Deutschland, ähh also haben wir die irgendwie gut, [...] wurde das schnell abgerufen. (Interview, Lucas Romano)⁴

Herr Romano betont hier, dass die Hamburger Behörde „schneller als andere“ die zur Verfügung gestellten Bundesgelder abgerufen hätte. Seines Erachtens seien die Schulen ausreichend mit Ressourcen ausgestattet, insbesondere auch durch die zusätzlichen Förderfonds für die technische Ausstattung während der Pandemie. Weiter erzählt er uns, dass dadurch im Sommer mit der Auslieferung von im Schnitt „eine[m] Laptop oder Tablet für vier Schüler“ (Interview, Lucas Romano) begonnen werden konnte. Er fokussiert damit auf materielle Ressourcen, die den Schulen zur Verfügung gestellt wurden und für die Schulen keine eigenen finanziellen Ressourcen aufbringen mussten. Die schnelle Beschaffung und Auslieferung der technischen Ausstattung betont auch der Hamburger Schulsenator in einem Interview mit dem NDR:

Dem Schulsenator zufolge hat die Stadt sei März rund 45 000 weitere Laptops und Tablets für die Schulen angeschafft. „Kein anderes Bundesland hat auch nur annähernd so viele Tablets und Laptops gekauft gemessen an der Schülerzahl.“ Mindestens 90 Prozent der insgesamt rund 62 000 Geräte würden seines Wissens nach derzeit auch eingesetzt. (NDR 12.01.2021)

Die Hamburger Bildungspolitik und Behörde scheint ihre Aufgabe folglich vor allem in der Ausstattung mit materiellen Ressourcen zu sehen. Allein die Ausstattung mit materiellen Ressourcen kann aber nur ein erster Schritt in der Ermöglichung von Sprachunterricht sein, da es zusätzlich Mittel braucht, um die Endgeräte internetfähig zu machen, die Schüler*innen einzuweisen und über eine *faire* Verteilung der Endgeräte zu entscheiden (62 000 Geräte bei 200 000 Schüler*innen). Denn eine „bedarfsgerechte Ressourcenallokation“ (Bremm/Racherbäumer 2020: 204), die dazu beitragen würde, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, geht aus den Aussagen nicht hervor. Für diese Aspekte ver-

4 Transkriptionsregeln:

[1], [4] Zahlen in eckigen Klammern zeigen die Länge der Pause in Sekunden an.

- Trennstriche zeigen an, dass ein Sprecher sich selbst unterbricht/korrigiert.

() Leere Klammern zeigen an, dass ein Wort/Satz/Sprechsequenz nicht verstanden wurde.

fügten aber die Schulen aus Lucas Romanos Perspektive über genügend Ressourcen, und Stimmen, die eine mangelnde Ressourcenausstattung der Schulen beklagten, entsprächen seines Erachtens nicht der Realität, wie er mit folgendem Zitat deutlich zum Ausdruck bringt:

- (2) Nur ähm, wenn wenn Sie jetzt irgendwie hören, ähh da da da gibt's keine keine Ressourcen und wenn das vielleicht sogar dann noch gepaart ist mit so 'ner, mit so 'ner, mit so 'ner ähh ähh Papi also die Schulbehörde hat uns nicht ordentlich ausgestattet – das ist meistens nicht die Realität. (Interview, Lucas Romano)

Herr Romano geht hier auf die vermeintliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Öffentlichkeit und der tatsächlichen Ausstattung mit Ressourcen ein. Seines Erachtens seien Schulen „ordentlich“ ausgestattet. Er antizipiert, dass wir als Wissenschaftlerinnen gehört haben könnten, dass Schulen „keine Ressourcen“ hätten. Dem stellt er gegenüber, dass die Schulbehörde, die er paternalistisch mit der Metapher des Vaters verknüpft, den Schulen aber ausreichend Mittel zur Verfügung stellt. Die Verantwortung, diese Ressourcen entsprechend einzusetzen, liegt nach dem Konzept der Selbstverantworteten Schule bei der Schulleitung: Solange die Schulen das Budget nicht ausschöpfen, ist die Behörde nicht zuständig. Der Referatsleiter rückt folglich die Möglichkeiten und Handlungsspielräume der Schulen in den Fokus, indem er auf die ausreichende Ausstattung mit Ressourcen durch die Bildungspolitik und Behörde verweist. Das Problem liege in der Verwendung der Ressourcen, die er in der Verantwortung der Schulen sieht. Gleichzeitig ist sich Herr Romano der besonderen Herausforderungen des Fernunterrichts für Schüler*innen in IVKs bewusst, worauf wir im Folgenden schauen.

Sprachentwicklung und Distanzunterricht

Lucas Romano betont bezüglich des Unterrichts Neuzugewandelter, dass Präsenzunterricht dem Distanzunterricht aufgrund der effektiveren Sprachentwicklung vorzuziehen wäre. Präsenzunterricht sei gerade für die neu zugewanderten Schüler*innen wichtig, wie er hier zum Ausdruck bringt:

- (3) also gerade bei der Sprachentwicklung kann ich natürlich ähh im Präsenzunterricht ähh viele Sachen machen die ich im Distanzunterricht nicht machen kann also allein schon Sprachvorbilder zu sehen und so weiter [...] aber man muss bei dieser Schülerschaft sozusagen schon einfach immer überlegen kann man es vielleicht auch in in Präsenz machen so wenn man sich entscheiden muss dann im Zweifelsfall lieber diese Schüler Präsenz unterrichten als ähh andere aus diesem Grund so und dann ist natürlich

aber auch das ne Geschichte wo man trotzdem parallel suchen kann wie kann man denn auch für diese Schüler also besonders für Neuzugewanderte kann man ja [2] digital ähh auch ähh doch ähh ganz viel machen. (Interview, Lucas Romano)

In diesem Ausschnitt stellt sich der bildungspolitische Ansatz eher zögerlich und unklar dar. Zwar vertritt Herr Romano die Meinung, dass Lernen in Präsenz „bei dieser Schülerschaft“ sinnvoller wäre, um z. B. „Sprachvorbilder zu sehen“. Seine Position wirkt aber wenig differenziert. Es ist einerseits unklar, wer genau hier Entscheidungsträger über Präsenz oder Distanz im IVK-Bereich ist („man muss einfach immer überlegen“; „im Zweifelsfall“). Im Laufe des Gesprächs betont Herr Romano wieder (wie auch schon in der Diskussion um die strukturellen Lernressourcen) die Eigenverantwortung der Schulen („überlegt doch, ob ihr nicht eure Neuzugewanderten in diese Notbetreuung reinkriegt“). Andererseits argumentiert er, dass man für Neuzugewanderte im digitalen Bereich „ganz viel machen kann“. Bildungspolitisch fehlt hier also eine klare Linie. Inwieweit sich der schulpraktische Alltag während der Corona-Pandemie den bildungspolitischen Ansprüchen anschließt, diskutieren wir im nächsten Abschnitt.

4.3 Schulpraktische Ansprüche an Sprachunterricht

Die Verlagerung des Unterrichts ins Digitale hat sowohl für die Bildungspolitik als auch die Schulpolitik- und praxis die Ressourcenfrage, und die des IVK-Bereichs im Besonderen, in den Mittelpunkt gestellt. Hier diskutieren wir Ausschnitte aus Gesprächen mit IVK-Lehrkräften unserer Fallschule. In ihren Berichten schildern sie uns Momentaufnahmen ihres Agierens und Reagierens auf die durch die Schulschließungen hervorgebrachten Herausforderungen im Sprachunterricht.

Ressourcen

Ein Blick auf die strukturelle Ausstattung der IVK-Schüler*innen in der Schulpraxis verdeutlicht die prekäre Lage, auf die sowohl aus wissenschaftlicher (vgl. 4.1.) als auch aus bildungspolitischer (vgl. 4.2.) Perspektive hingewiesen wurde: Die Schüler*innen sind mangelhaft mit Endgeräten ausgestattet und verfügen darüber hinaus nicht über notwendige Zugänge wie z. B. zu WLAN. Das Ausmaß der Prekarität wird im Interview mit Frau Hillebrand, Leiterin der IVK an der STS Burg, deutlich. An verschiedenen Stellen im Interview weist sie auf die fehlenden Ressourcen hin, die ihre Unterrichtspraxis erschweren, wie hier beispielhaft dargestellt wird.

- (4) In der VK [...] war es in meiner Klasse ähm so, dass eigentlich kein einziger Schüler ähm die Ausstattung hatte. Also ein einziger Schüler hatte einen Computer, aber der war nicht internetfähig, aber er konnte immerhin tippen. (Interview, Jutta Hillebrand)

Während in der Klasse von Frau Hillebrand nur ein Schüler einen nicht internetfähigen Computer besitzt, würden die restlichen Schüler*innen dem Unterricht vor allem über Smartphones folgen; teilweise müssten sie sich diese allerdings mit Geschwistern teilen, wie uns eine Kollegin, Frau Jansen, im Interview erzählt. Frau Jansen ist die Klassenlehrerin der IVK der STS Burg und weist langjährige Erfahrung im Unterricht sprachlich heterogener Lerngruppen auf. Die schlichtweg fehlende Ausstattung im Fernunterricht hebt die benachteiligten Arbeitsbedingungen für Kinder mit Migrationsgeschichte deutlich hervor (vgl. Livesey 2020).

Wenn die Schüler*innen mit Endgeräten ausgestattet sind, liegt eine weitere strukturelle Hürde aber in dem für den Fernunterricht notwendigen Internetzugang, wie Frau Hillebrands Kollegin Frau Hofmann erklärt, die Englisch in der IVK wie auch in den Regelklassen unterrichtet:

- (5) „Internetverbindungen sind zum Teil sehr schwach oder nicht vorhanden, nur über Kartenguthaben vorhanden, nicht über Verträge oder WLAN.“ (Interview, Dorothea Hofmann)

Frau Hofmann verweist hier auf eine digitale Prekarität, die zwar nicht nur auf neu zugewanderte Schüler*innen, sondern auch auf andere Kinder und Jugendliche zutrifft, die sich aber bei neu zugewanderten Familien noch verschärft, weil diese z. B. aufgrund ihres Aufenthaltsstatus rechtlich nicht dazu in der Lage sind, Verträge abzuschließen. Die Lehrkraft erklärt an einer weiteren Stelle unseres Gesprächs: „Abhängig vom Status dürfen die auch gar keine Festverträge haben mit den Handys“ (Interview, Dorothea Hofmann).

Das zeigt auch, dass die Reaktion der Bildungspolitik, einen Teil der Schülerschaft mit Endgeräten auszustatten, nicht ausreichend ist, solange kein Zugang zum Internet besteht. Dies stellt sich sowohl bei den Schüler*innen zuhause als auch in den Schulen selbst als Herausforderung dar. Zu der Zeit, als die Tablets durch die Behörden ausgeliefert werden, unterrichtet Frau Hofmann die IVK in Präsenz. Die Auslieferung der Geräte betrachtet sie kritisch, weil sie diese in den Schulen ohnehin nicht nutzen könnten: „Dann haben wir die Endgeräte in den Klassen und dann lie- stauben die da ein und wir können Butterbrote drauf schmieren weil wir kein WLAN haben.“ (Interview, Dorothea Hofmann)

Der Vergleich mit einem Schneidebrettchen zeigt, dass Frau Hofmann keinen Mehrwert in den Endgeräten sieht, solange diese über keinen Internetzugang verfügten. Dies lässt sich möglicherweise damit in Zusammenhang bringen, dass die meisten (Lern-)Apps, aber auch Videoplattformen, Emails und Lernplattformen nur mit Internet zu nutzen sind. Im Zuge unseres Gesprächs mit der IVK-Lehrkraft Antje Jansen hat sich weiter ergeben, dass sie jedoch sehr gerne ein mehrsprachiges digitales Lernportal genutzt hätte:

- (6) ich wollte dann auch was ausprobieren dieses mehrsprachige Lernportal und dann hat auch der Schulleiter es nicht unterschreiben wollen das hätte er unterschreiben müssen ist ein kostenloses Angebot wirklich ne hätte ihn nichts weiter und es war bis – war auch klar dass es dann ausläuft und keine Verpflichtungen verbunden und so aber er hat es nicht unterschrieben mit der Begründung dass es irgendwie nicht gut findet wenn jetzt irgendwie jeder irgendwas macht.

Rückbeziehend auf die Darstellung der bildungspolitischen Perspektive zeigt sich hier folglich eine erste Diskrepanz: Während sowohl Herr Romano als auch der Schulsenator positiv herausstellen, wie schnell die Hamburger Behörde mit der technischen Ausstattung auf die Pandemie reagiert habe, wird aus Perspektive der Schulpraxis deutlich, dass die Ausstattung mit Endgeräten keineswegs ausreichend ist. So reagiert Frau Hofmann kritisch auf unsere Frage zur Ressourcenverteilung und der fehlenden Mobilisierung von Internetverbindungen für die Kinder im Distanzunterricht:

- (7) Wo sollen die [Schüler*innen, S.P.] das Geld hernehmen? Also und das sind auch Sachen, die die Behörde sich nicht überlegt. Die Behörde sagt: Hier sind jetzt iPads, wir sind fertig, check. (Interview, Dorothea Hofmann)

Frau Hofmann weist mit ihrer Gegenfrage hier auf die fehlenden finanziellen Mittel vieler Schüler*innen aufgrund ihrer prekären Lebensbedingungen hin, was wiederum den klassischen ‚digital gap‘ (Van Ackeren et al. 2020) hervorhebt. Sie kritisiert auch offensiv das Handeln der Behörde und bewertet es als nicht ausreichend. Ihre Darstellung der Behördenhaltung durch die Worte „Wir sind fertig, check“ stimmt insofern mit den Rekonstruktionen der behördlichen Perspektive überein, als dass auch Herr Romano betont, dass die Behörde ihre Aufgabe in der Ausstattung mit technischen Ressourcen als erledigt erachtet. Die restliche Verantwortung würde bei den Schulen liegen – so eben auch die Ausstattung mit WLAN. Frau Hofmann formuliert hier eine gewisse Kurzsichtigkeit der Behörde, die das Unterrichten der IVK in der Pandemie verunmögliche. Auch Frau Jansen verweist auf strukturelle Herausforderungen bezüglich der

finanziellen Ausstattung von Sprachunterricht in den IVKs, die sich nicht nur auf Pandemiezeiten beziehen. In diesem Gesprächsauszug reflektiert sie die prekäre Ressourcenlage der IVK:

- (8) Vor allem Deutsch als Zweitsprache [...] Da gehen viele Ressourcen rein – also man kriegt da irgendwie so wirklich n Witz irgendwie so ne. Ich weiß nicht mehr, welche Ressourcen wir da gekriegt hätten von der Behörde, aber wirklich lächerlich wenig. Und die Schule muss sehr viel da reinstecken. (Interview, Antje Jansen)

Wie hier ersichtlich wird, klagt Frau Jansen offen die Behörde an, die die Schulen in Bezug auf das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache mit „lächerlich wenig“ Ressourcen ausstatte – eine Perspektive, die der des Referatsleiters diametral entgegensteht. Aus Perspektive der beiden Lehrerinnen könnte die Behörde also deutlich mehr tun, da sich die vorliegende digitale Prekarität unmittelbar auch auf die vorliegende Prekarität auf sprachlicher Ebene auswirkt.

Sprache und Medialisierung des IVK-Unterrichts

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie finden sich unmittelbar in der Unterrichtspraxis der IVK wieder. In den folgenden Gesprächen mit Lehrkräften wird aufgezeigt, inwieweit der Fernunterricht eine besondere Herausforderung für die Sprachbildung der Schüler*innen darstellt, die ohnehin bereits vor erheblichen sprachlichen, soziokulturellen und wirtschaftlichen Herausforderungen stehen, wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde.

Im folgenden Interview mit Antje Jansen, das wir am Ende des Schuljahres 2020 durchgeführt hatten, wird der Einsatz diverser Kommunikationskanäle während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 reflektiv skizziert. Primär gehe es laut Frau Jansen darum, die mehrsprachigen Lernenden sprachlich überhaupt zu erreichen. Sie betont, so viele Kanäle wie möglich anzuwenden (vom Telefon als direkte Form der Kommunikation zu Chats und Sprachnachrichten in Messenger-Diensten), um primär Kommunikation sicherzustellen und die Schüler*innen regelmäßig zu erreichen. In diesem Auszug erklärt die Lehrkraft näher, über welche Medien mit den Kindern im ersten Lockdown kommuniziert und unterrichtet wurde:

- (9) ja natürlich [Telefonate] das haben wir – ich hab das immer gemischt es gibt ja auch ähh Schüler die eben ganz große Probleme haben ähm dann mit dem Medium Lesen und Schreiben generell egal in welcher Sprache und dann natürlich in Deutsch erst recht [2] die haben dann ähm Sprachnachrichten geschickt und ich hab auch meistens beides gemacht ähm etwas geschrieben und dann nochmal verbal erklärt mit einer Sprachnach-

richt weil ich dachte irgendein Kanal das bessere Chance dass es ankommt wenn es nur das Schrift – das Schriftliche auch wenn es nur kurze Sätze sind ist für einige eine echt große Hürde dann zu verstehen (Interview, Antje Jansen)

Die Lehrkraft weist anfänglich auf die Lese- und Schreibschwierigkeiten hin, die in der Sprachbildung als besonders herausfordernd gelten (Gamper et al. 2020: 349) und im Distanzunterricht auf noch größere didaktische Hürden treffen. Um Kommunikationsprozesse und literale Kompetenzentwicklung zusammen zu stellen, verschickt Frau Jansen Nachrichten sowohl in schriftlicher Form, die, wie sie oben anführt, oft eine „große Hürde“ darstellen, als auch in mündlicher Form via Sprachnachrichten. Die Sprachnachricht dient somit als mächtigerer Präsenzersatz als die geschriebene Nachricht, die für viele Lernende oft nicht ausreicht. Das verbale Element der Sprachnachricht hat auch eine soziale Dimension, wenn Lerninhalte vermittelt werden: es geht einerseits darum, eine vertraute Stimme zu hören und den Sprachgebrauch der Lehrkraft als Modell aktiv zu hören; andererseits geht es um eine Verkörperung dessen, was gesagt wird.

Wie unten dargestellt, nutzt Frau Hofmann, die Englisch und Deutsch unterrichtet, in ihrem Fernunterricht ebenso Sprachnachrichten als Ressource, um den Schüler*innen während des Distanz-Lehr-Settings zumindest die Möglichkeit zur Lektürearbeit, zum Vorlesen und Sprechen zu geben. Sie schildert uns hier exemplarisch ihre Handlungspraktiken:

- (10) ich hab mir dann von den Schülern auch Audios zugeschick-schicken lassen wo sie mir was vorgelesen haben wo sie mir ähm wo sie auf ne Frage die ich gespro-ingesprochen hatte ne Antwort geschickt haben also ich hab schon versucht sie auch zum Sprechen zu bringen. (Interview, Dorothea Hofmann)

Frau Hofmann fordert somit das Gesprochene auch von ihren Schüler*innen ein. Ihre hier skizzierte didaktische Vorgehensweise weist auf die komplexen Kommunikationsabläufe im Distanzunterricht hin. Einen ähnlichen Einsatz diverser Kommunikationskanäle schildert die IVK-Leiterin an der STS Burg, Frau Hillebrand. Für sie waren vor allem WhatsApp und das Telefon die wichtigsten Medien.

- (11) WhatsApp war für mich ähm Kommunikationsmedium innerhalb der Klasse Telefon Kommunikationsmedium ähm bilateral [...] also die lernen ja überhaupt nichts wenn man das nicht korrigiert und dann war das sehr sehr aufwendig dann haben sie ihre Texte ähm oder ihre Arbeitsblätter

alle fotografiert und dann ähm per WhatsApp geschickt und dann hab ich das ausgedruckt und korrigiert und wieder fotografiert und wieder an die Schüler zurückgeschickt. (Interview, Jutta Hillebrand)

Für Frau Hillebrand dient WhatsApp vor allem als Kommunikationsmedium innerhalb der Klasse, während sie direkte Telefonate als intensivste Form der Kommunikation mit den einzelnen Schüler*innen führt. Weiter betont sie hier, wie zeitaufwendig und arbeitsintensiv sich der Korrekturprozess von schriftlichen Textaufgaben im Fernunterricht gestaltet.

Ein kreatives Beispiel für den Einsatz sprachlicher Handlungswege wird im folgenden Beispiel aufgezeigt. Frau Hofmann schildert hier den Einsatz von Google Translate als Übersetzungshilfe für Schüler*innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen.

- (12) wir haben zwei Schülerinnen eine ist türkisch bulgarisch sprachig eine ist ähm eine ist polnisch sprachig [1] da hat es nicht funktioniert [1] () da kann ich keine Sprache vermitteln auf die Distanz ohne dass wir eine gemeinsame Sprache haben das geht nicht [...] mit ihr kommunizier ich in der Regel darüber dass ich was in Google Translate reinschreibe [1] und Google Translate das auf Polnisch übersetzen lassen und die Schülerin antwortet mir dann Google Translate auf Polnisch und ich krieg dann und tatsächlich nutze ich da Englisch Polnisch weil Google Translate besser mit Englisch in andere Sprachen funktioniert. (Interview, Dorothea Hofmann)

Frau Hofmann weist auf die Komplexität von sprachlich heterogenen Lerngruppen im Fernunterricht hin. Ihrer Ansicht nach besteht eine hohe Sprachbarriere, die sich im Fehlen einer gemeinsamen Sprache manifestiert. Google Translate fungiert hier als mehrsprachiges Übersetzungsmedium und als primäres Hilfsmittel zum Sprachenlernen, das von der Lehrkraft und den Schüler*innen bedient wird. Für sie bietet dieses Medium die einzige Möglichkeit, die Lernenden aus der Distanz sprachlich handlungsfähig zu machen. Frau Hofmanns Handeln zeigt, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit hier situativ einsetzen, was auch mit Gogolins (2020) Forderung einhergeht, das mehrsprachige Repertoire der Schüler*innen anzuerkennen und einzusetzen. Die diskutierten Auszüge aus Gesprächen mit IVK-Lehrkräften liefern Anhaltspunkte dazu, wie die bestehenden Bedingungen des Distanzunterrichts für neu zugewanderte Schüler*innen andauernde Bildungsbenachteiligung und digitale und mehrsprachige Prekaritäten in Pandemiezeiten zu verschärfen scheinen. Wie bereits

in 4.1. diskutiert, besteht auch hier in der wissenschaftlichen Fachdiskussion Einigkeit (vgl. auch BERA 2020; DivER 2020; Gogolin 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die in unserer Studie befragten Lehrkräfte der größte Aufwand im Distanzunterricht erst einmal darin besteht, die mediale Erreichbarkeit der Schüler*innen sicherzustellen und mit den vorherrschenden prekären Lehr- und Lernsituationen umzugehen. Wie auch Piller et al. (2020) argumentieren, liegt die sprachliche Herausforderung in Zeiten von Corona sehr stark am Herstellen von Beziehungen, und nicht nur am Informationsaustausch: „All this means that the language challenges of COVID-19 do not only relate to the dissemination of information but also to relationship building“ (2020: 510; vgl. hierzu auch Bremm/Racherbäumer 2020: 212). Wie wir in diesem Beitrag aufgezeigt haben, dürfte die soziale Dimension der aufgezeigten Kommunikationshürden im (digitalen) Distanzunterricht die prekäre Situation noch verschärfen.

5 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir theoretische und empirische Erkenntnisse zu Sprachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen zu Pandemiezeiten am Beispiel einer Hamburger Stadtteilschule dargelegt. Im Speziellen sind wir der Frage nachgegangen, welche Ansprüche Schulpraxis, Bildungspolitik und Wissenschaft mit Blick auf die Frage nach Bildungsgerechtigkeit von neu zugewanderten Schüler*innen aneinander stellen und welche Implikationen sich daraus für Veränderungen auf institutionell-organisatorischer Ebene ergeben.

In Einklang mit bisherigen ersten Befunden anderer Studien (Bremm 2021; Bremm/Racherbäumer 2020; Gogolin 2020; Livesey 2020) zeigen unsere Erkenntnisse, dass Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung aufgrund der Pandemie in ihren Lernchancen und Bildungszielen besonders stark aufgrund ihrer sprachlichen und technischen Ressourcenausstattung benachteiligt sind. Wenn auch nicht generalisierbar, bilden die in unserer Studie skizzierten Prekaritätserfahrungen und geschilderten Perspektiven verschiedener Akteur*innen eine soziale Realität ab, die auf die Ressourcenknappheit im IVK-Sprachunterricht hinweist. Die diversen Erfahrungen und Perspektiven sind durchaus „ein Diagnosewerkzeug für Machtverhältnisse in symbolischen Ordnungen und legen Prozesse und Praktiken offen, die diese Ordnungen reproduzieren“ (Hassemer/Flubacher 2020: 171). Diese Machtverhältnisse spiegeln sich, wie in diesem Beitrag deutlich wird, im Zusammenspiel und Handeln bildungspolitischer, schulpraktischer und wissenschaftlicher Diskurse und Praktiken wider. Im Beitrag haben wir die Stellung der IVKs, wozu es bis dato

noch wenig Forschung gibt, herausgearbeitet. Die IVK stellt ein wichtiges Gelenk im Übergang Neuzugewandelter in Regelklassen und ihrer weiteren Bildungsverläufe und -aspirationen dar. Durch die Schulschließung der STS Burg wird die Fragilität und Ressourcenabhängigkeit von IVKs, die über das viel zitierte „Laptop-Problem“ hinausgeht, verschärft, die so nicht zu einer chancengleichen und bildungsgerechten Schule führen können.

Wie Fürstenau (2015) bereits gefordert hat, können „Handlungsansätze migrationsensibler Schulentwicklung [...] in die Breite getragen werden, wenn das Ziel gleichberechtigter Teilhabe bildungspolitischer Konsens ist“. Sowohl Wissenschaft und Schulvertretung hatten im ersten Lockdown eine bevorzugte Öffnung von IVKs für sozial benachteiligte Kinder und Jugendlichen gefordert: „Da ohnehin nicht alle Schüler*innen gleichzeitig in die Schule zurückkehren können, sollte zunächst vor allem denjenigen Kindern und Jugendlichen der Schulbesuch ermöglicht werden, die eine besondere Unterstützung benötigen“ (Offener Brief KMK 2020). Diesen Forderungen ist die Bildungspolitik jedoch nicht nachgekommen. Während Lucas Romano seitens der Schulbehörde in unserer Studie zwar einen Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen formuliert und über Präsenzunterricht für IVKs nachdenkt, scheint er sich jedoch nicht in der Verantwortung zu sehen, eine Durchsetzung dieser zu gewährleisten. Stehen IVKs somit als Verlierer in dieser Krise da? Und welche Folgerungen lassen sich hieraus mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit ableiten?

In der Krise scheinen sich Bildungsungleichheiten erneut zu reproduzieren: Während gut ausgestattete Schüler*innen den Zugang zu Bildung (zumindest weitgehend) aufrechterhalten konnten, haben wir in unserem Beitrag gezeigt, dass für neu zugewanderte Schüler*innen allein dieser Zugang eine nur schwer überwindbare Hürde darstellt. Die *Grenzen* von Ansprüchen der Wissenschaft, Bildungspolitik, Schulpraxis bündeln sich am Habitus IVK, wo es eine mangelnde Ressourcenausstattung gibt und viele Schüler*innen aufgrund ihres fehlenden Lernfortschritts in Deutsch erst später in die Regelklasse wechseln können. Durch die Schulschließung wird die Rolle von IVKs als *Grenzort* diverser institutioneller Ansprüche hervorgehoben und die Fragilität und Ressourcenabhängigkeit verschärft. Schüler*innen müssen sich an ein Bildungsmandat anpassen, das nicht mit ihren Lernbedürfnissen und sozialen Lebenswelten vereinbar ist. Diese Umstände und Vorgehensweisen, vor allem das Agieren von Bildungspolitik und Re-Agieren von Schulpolitik, können nicht zu einer chancengleicheren und bildungsgerechteren Schulbildung für Neuzugewanderte führen. Wenn Bourdieu und Passeron (1971) also von der Illusion der Chancengleichheit sprechen, dann sehen wir diese Illusion allgegenwärtig

und verkörpert durch die Benachteiligung neu zugewanderter Schüler*innen in IVKs.

Wie kann nun ein zukunftsweisender Unterricht in IVKs gestaltet werden? Es braucht institutionalisierte Prozesse, die die adäquate und *faire* Verteilung von Bildungsressourcen – im Sinne Giesingers (2012) – steuern. Mit Giesinger müssten für eine faire Verteilung gerade die am „wenigsten privilegierten“ bevorzugt berücksichtigt werden. Solange die Bildungspolitik ihre Aufgabe aber nur in der Verteilung von Endgeräten sieht und den Schulen, die ihrerseits überlastet sind, alle weiteren Schritte überlässt, scheint eine Auflösung dieser digitalen Prekarität nicht zu gelingen. Hieran hängt jedoch die von Giesinger geforderte „Grundbildung“, die neu zugewanderten Schüler*innen nicht zuteilwird, solange sie schlicht keinen Zugang haben. Unsere Daten zeigen, „dass es gerade an Standorten mit Mehrfachbenachteiligungen nicht nur einzelschulischer Strategien der kontextspezifischen Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern einer entschlossenen auf Ungleichheitsabbau gerichteten Bildungssystementwicklung und Bildungssystementwicklungsforschung bedarf, um Bildungsungleichheiten flächendeckend und nachhaltig abzubauen“ (Bremm / Racherbäumer 2020: 211).

Weiter bedarf es eines kontinuierlichen Dialogs zwischen Schulpraxis und Bildungspolitik, um Ressourcen passgenauer einsetzen zu können. Sprachbildung für Neuzugewanderte ist immer an effektive Kommunikationsmöglichkeiten gebunden, die aktuelle Schulschließungen und Fernunterricht nicht konsequent ermöglichen. IVKs sollten daher bei der schrittweisen Öffnung der Schulen prioritär bevorzugt werden, nicht nur um eine durchgängige Sprachentwicklung heterogener Lerner*innen zu ermöglichen, sondern auch um den Zugang zu Bildung sozial gerechter zu gestalten (vgl. Plöger / Barakos 2020).

Literatur

- Ackeren, Isabell van / Endberg, Manuela / Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule* 112 (2), 245–248.
- Barakos, Elisabeth / Selleck, Charlotte (2019): Elite multilingualism: Discourses, practices, and debates. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40 (5), 361–374.
- BERA 2020: COVID-19 and schooling for uncertainty. <https://www.bera.ac.uk/blog/covid-19-and-schooling-for-uncertainty> (02.02.2021).
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

- Bourdieu, Pierre. (2004) [1997]: Prekarität ist überall. Aus dem Französischen übers. von Andreas Pfeuer. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK, 107–113.
- Bremm, Nina (2021): Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PraxisForschungLehrer*innenbildung* 3 (1), 54–70.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermissem ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 202–215.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- BSB (o.J.): *Hamburger Sozialindex*. <https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/> (08.01.2021).
- BSB (2006): *Selbstverantwortete Schulen. Identität stärken – Qualität verbessern*. Hamburg.
- DivER (2020): *Stellungnahme: Folgen der Corona-Krise für die Bildung, Betreuung und Erziehung (BBE) von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Universität Hamburg.
- Dlugaj, Jessica/Fürstenau, Sara (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education* 14 (3), 328–343.
- Frohn, Julia (2020): *Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz*. *PraxisForschungLehrer*innenbildung* 2 (6), 59–83.
- Fürstenau, Sara (2015): *Stellungnahme: Neu zugewanderte Kinder in der Schule*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/personen/fuerstenau/fuerstenau_2015_neu_zugewanderte.pdf (01.03.2021).
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg: Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Gamper, Jana/Marx, Nicole/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé (2020): *Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft*. In: Gamper, Jana/Marx, Nicole/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé (Hrsg.): *Beschulung von Neuzugewanderten. Themenheft. InfoDaF* 47 (4), 347–358.
- Giesinger, Johannes (2012): *Was ist Bildungsgerechtigkeit? Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“*, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni 2012.

- Gogolin, Ingrid. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2020): Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In: Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 175–188.
- Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Bainski, Christiane/Lange, Imke/Michel, Ute/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke/Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020, im Druck): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. (FörMig Material, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 107–127.
- Hassemer, Jonas/Flubacher, Mi-Cha (2020): Prekäre Ethnographie. Zur Rolle von Prekaritätserfahrungen im ethnographischen Erkenntnisprozess. In: Spitzmüller, Jürgen/Flubacher, Mi-Cha/Hassemer, Jonas (Hrsg.): *Prekaritätserfahrungen – (Sprachwissenschaftliche) Perspektiven auf Subjekte/Praktiken in Ambivalenz, Liminalität und Krise*. Themenheft Wiener Linguistische Gazette 85, 157–182.
- Hine, Christine (2017): *Ethnographies of Online Communities and Social Media: Modes, Varieties, Affordances*. In: Fleiding, N. G. et al. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. SAGE.
- Kasmir, Sharryn (2018): Precarity. In: Stein, F./Lazar, S./Candea, M./Diemberger, J./Robbins, A./Sanchez/Stasch R. (Hrsg.): *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*.
- Livesey, Claire (2020): Home schooling in COVID-19: challenges for migrant families. <https://www.languageonthemove.com/home-schooling-in-covid-19-challenges-for-migrant-families/> (17. 12. 2020).
- NDR (12. 01. 2021): Rabe: Weitere Begrenzung des Präsenzunterrichts denkbar. <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Rabe-Weitere-Begrenzung-des-Praesenzunterrichts-denkbar,rabe416.html> (19. 09. 2021).
- Offener Brief an die KMK (2020): <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/04/Offener-Brief-an-die-KMK.pdf> (20. 04. 2020).
- Pagel, Lisa/Schmitz, Laura/Spieß, Katharina/Gambaro, Ludovica (2020): In der Schule angekommen? Zur Schulsituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher. bpb. <http://www.bpb.de/apuz/schule-2020/322690/zur-schulsituation-gefluechteter-kinder-und-jugendlicher> (17. 03. 21).
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa. (2018): Denied inclusion of migration-related multilingualism: an ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and Education* 32 (5): 394–409.

- Piller, Ingrid (2020): COVID-19 forces us to take linguistic diversity seriously. <https://www.languageonthemove.com/covid-19-forces-us-to-take-linguistic-diversity-seriously/> (17. 12. 2020).
- Piller, Ingrid/Zhang, Jie/Li, Jia (2020): Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua* 39 (5), 503–515.
- Plöger, Simone (i. V.): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Diss. Hamburg: Universität Hamburg.
- Plöger, Simone/Barakos, Elisabeth (2020): Deutsch lernen unter erschwerten Bedingungen. *Forschung zu Internationalen Vorbereitungsklassen in Zeiten von Corona*. <https://www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2020/0504-ew-forschung-corona.html> (04. 05. 2020).
- Plöger, Simone/Barakos, Elisabeth (2021): Researching linguistic transitions of newly arrived students in Germany: Insights from Institutional Ethnography and Reflexive Grounded Theory. *Ethnography & Education* 16 (4), 402–419. doi 10.1080/17457823.2021.1922928.
- Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit [A Theory of Justice]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schulte, Klaudia/Hartig, Johannes/Pietsch, Marcus (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, Detlef/Maritzen, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann, 67–80.
- Smith, Dorothy E. (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. The Gender Lens Series. Lanham: AltaMira.
- Spitzmüller, Jürgen/Flubacher, Mi-Cha/Hassemer, Jonas (Hrsg.) (2020): Prekaritätserfahrungen – (Sprachwissenschaftliche) Perspektiven auf Subjekte/Praktiken in Ambivalenz, Liminalität und Krise. Themenheft Wiener Linguistische Gazette 85, 157–182.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin: Springer, 13–33.
- United Nations Policy Brief (2020): Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (15. 02. 2021).
- Williamson, Ben/Eynon, Rebecca/Potter, John (2020): Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology* 45 (2), 107–114.