

Perspektiven von Lehrer*innen auf pandemiebedingte Veränderungen in Vorbereitungsklassen an Schulen in Baden-Württemberg

Satu Guhl / Daniel Rellstab

In diesem Beitrag wird aus Sicht der kritischen *Language Policy*-Forschung gezeigt, wie Lehrer*innen mit den durch die COVID-19-Pandemie 2020 / 2021 bedingten Auswirkungen auf die Unterrichtsorganisation und Durchführung des Sprachunterrichts für neu zugewanderte Schüler*innen in Vorbereitungsklassen umgehen. Es werden Ergebnisse von nach dem integrativen Basisverfahren (vgl. Kruse 2015) analysierten episodischen Interviews mit Lehrer*innen in Vorbereitungsklassen an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg vorgestellt. Die Analysen zeigen, wie der Unterricht während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 organisiert wurde, welche Erfahrungen damit gemacht und welche Konsequenzen für die erneute Schulschließung im Januar/Februar 2021 gezogen wurden. Es wird deutlich, wie die Lehrer*innen als lokale Akteur*innen mit Vorgaben, Herausforderungen und gestalterischen Spielräumen umgehen, und welche Rolle auch sprachideologische und sprachpraktische Aspekte dabei spielen (vgl. Spolsky 2017). Über die akute Krisensituation hinausgehend wird so erkennbar, welchen Einfluss Lehrkräfte auf die Ausgestaltung und Umsetzung von *Language Education Policies* haben.

1 Einleitung

In Baden-Württemberg wurden Vorbereitungsklassen (VKL) in der Annahme eingerichtet, dass Kenntnisse der Schulsprache das Fundament einer gelingenden Integration wären (vgl. Ministerium KJS 2017a). Die Vorstellung, dass durch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen „gelingende Integration“ zu

bewerkstelligen wäre, ist, wie auch die jüngsten PISA-Studien zeigen, zu einfach; dass die Vorbereitungsklassen selbst komplexe Arenen sind, in welchen nicht bloß die Schulsprache vermittelt und die Lernenden in die Kulturen der Schulen sozialisiert werden, zeigt die bildungs- und sprachwissenschaftliche sowie migrationspädagogische Forschung, die sich mit diesem Bereich des Bildungssystems befasst. Bundesweite (vgl. Massumi/von Dewitz 2015) und länderspezifische Bestandsaufnahmen (vgl. Decker-Ernst 2017) zeigen, wie unterschiedlich die Modelle sind, die in der Bundesrepublik entwickelt wurden, um Kinder und Jugendliche, deren Kenntnisse in der Schulsprache als zu gering betrachtet werden, zu fördern. Aspekte der Segregation, insbesondere bei parallel organisierten Beschulungsmodellen, wurden unter anderem von Karakayalı/Nieden (2018) oder ganz aktuell von Füllekruss/Dirim (2020) in den Blick genommen. Fragen des Spracherwerbs oder der Organisation von Übergängen in den Regelunterricht (vgl. Budde/Prüsmann 2020) sind tendenziell mit Schwerpunkt auf die Sekundarstufe und im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen thematisiert worden. Dabei wird auch aus fachdidaktischer Perspektive zunehmend nach der Erweiterung der auf Lehrkräfte und Schüler*innen bezogenen mikroperspektivischen Ebene und nach der migrationsgesellschaftlichen Einbettung des Geschehens gefragt (vgl. Budde/Prüsmann 2020: 7).

Die sprachenpolitische Perspektive nimmt nicht nur in den Blick, wie sprachenpolitische Vorgaben auf staatlicher Ebene entwickelt und umgesetzt werden. Aktuelle Ansätze berücksichtigen immer auch die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen (vgl. Tollefson 2015: 144f.). In der kritischen Language Policy-Forschung (siehe etwa Tollefson 2009) wird dabei auch die Frage danach gestellt, ob bestimmte sprachenpolitische Praktiken für bestimmte Gruppen, zum Beispiel neu zugewanderte Schüler*innen, benachteiligend sein könnten. So weist etwa Shohamy (2009) darauf hin, dass die Entscheidungen darüber, welche Sprachen unterrichtet, wie diese Sprachen unterrichtet, aber etwa auch, wie diese Sprachen getestet werden, keine neutralen Akte sind, sondern durch Ideologien, auch Sprachideologien, geprägt sind. Language Education Policies, so Shohamy (vgl. 2009: 50), entstehen aus einer Vielzahl von Wahrnehmungen über Sprachen und deren Sprecher*innen. Alle beteiligten Akteur*innen, von den Bildungspolitik*innen bis hin zu den Lehrkräften, sind immer schon durch gesellschaftlich vorherrschende Wissensbestände über natio-ethno-kulturell-linguale (Nicht-)Zugehörigkeit(en) geprägt und positionieren sich aktiv oder passiv dazu (vgl. Füllekruss/Dirim 2020: 79). Lehrer*innen befinden sich aus dieser Perspektive im Zentrum komplexer sprachpraktischer und sprachenpolitischer

Prozesse (vgl. Menken/Garcia 2017: 211); und sie sind, wie die Forschung zeigt, ebenfalls zu einem beträchtlichen Maß daran beteiligt, Integration und Inklusion in Bildungsinstitutionen zu ermöglichen oder zu verhindern (vgl. Fettes/Karamouzian 2018).

Die Bandbreite der Praktiken und die spezifischen Mechanismen an Schulen, aus denen die tatsächlich realisierte Sprachenpolitik in den Unterrichtspraktiken resultieren, ist bis jetzt noch unbekannt (Menken/Garcia 2017: 220), und die überaus heterogene Gruppe von Schüler*innen, die als „neu zugewandert“ kategorisiert werden (vgl. Massumi/von Dewitz 2015: 13), befindet sich im Brennpunkt sprachpolitischer Auswirkungen und multilingualer Spracherwerbsprozesse. Die Sichtweise von Language Policy als Zusammenspiel der Aspekte Sprachmanagement, Sprachpraktiken und Sprachideologien (vgl. Spolsky 2017) erlaubt es, Language Education als Sprachmanagement zu sehen: Management in dem Sinne, dass jemand, der Autorität hat oder zumindest beansprucht, mit der Absicht handelt, die Sprachpraktiken eines Individuums zu beeinflussen oder zu verändern, zum Beispiel seine Sprachkenntnisse zu erweitern (vgl. Spolsky 2017: 5).

Hier setzt unser Beitrag an, welcher den Fokus auf die Lehrkräfte richtet. Während der COVID-19-Pandemie 2020/21 waren Lehrkräfte damit konfrontiert, ihre Unterrichtsorganisation passend zu den jeweiligen landespolitischen Vorgaben auf die besonderen Bedürfnisse der neu zugewanderten Schüler*innen abzustimmen. Wie Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen mit der komplexen Gemengelage sprachpolitischer Vorgaben umgehen, wie sie sich diese aneignen und umsetzen, wurde bislang im deutschsprachigen Raum kaum untersucht; wie sich die durch die COVID-19-Pandemie bedingten Veränderungen auf ihren Schulalltag in der Vorbereitungsklasse auswirken, wurde bislang nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im öffentlichen Diskurs kaum thematisiert.

Im Rahmen unserer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Language Education Policies im Kontext der Bildung mehrsprachiger neu zugewanderter Schüler*innen in Baden-Württemberg wurden mit Lehrkräften in Vorbereitungsklassen an Grundschulen und weiterführenden Schulen episodische Interviews geführt. Diese wurden nach GAT (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert, um eine mikrosprachliche Feinanalyse (vgl. Kruse 2015: 475) im Sinne des integrativen Basisverfahrens (vgl. Kruse 2015) zu ermöglichen. Weitere, insbesondere narrative Analyseverfahren (vgl. Bamberg/Georgakopoulou 2008; Goodwin 2016), wurden als methodische Analyseheuristik für die Feinanalyse integriert, und die Interpretation auf der Folie der kritischen Language Policy-Forschung (z. B. Wiley/García 2016) reflektiert. Dabei wird aus der „Panoramaperspektive“ in die „Nahperspektive“ gewechselt, um „die aus der Ferne

wahrnehmbaren Konturen verlässlicher zu erkennen und punktuell genauer zu erkunden“ (Meng 2001: 15).

Die Analyse von vier episodischen Interviews, die im Dezember 2020 und Januar 2021 entstanden und jeweils ca. 90 Minuten dauerten, bietet einen Einblick, wie die Lehrkräfte mit Vorgaben, Herausforderungen und gestalterischen Spielräumen während der Pandemie umgehen. Der Erhebungszeitpunkt erlaubt einen Rückblick auf die erste Schulschließung im Frühjahr 2020 sowie auf die Phase der teilweisen Schulöffnungen im Sommer und Herbst bis hin zu Aktivitäten, um sich auf die drohende erneute Schulschließung im Januar 2021 vorzubereiten. Es wird sichtbar, wie sich die Lehrer*innen selbst positionieren, welche Rollen sie sich im Prozess der Ausgestaltung des Unterrichts zuschreiben, welche Praktiken und Strategien sie entwickeln, wie sie diese legitimieren und welche (sprach-)ideologischen Positionen sie dabei rekonstruieren. Es wird sichtbar, wie sie damit die konkrete Ausgestaltung der Bildungsvorgabe beeinflussen, „neu zugewanderten“ Kindern die Schulsprache in einem Maß zu vermitteln, dass sie an der jeweiligen Schule in den Regelunterricht integriert werden können.

2 Schulische Rahmenbedingungen für Sprachförderung und Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg

Bundesweit liegen verschiedene schulorganisatorische Modelle zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen vor, die sich zwischen den Polen eines submersiven Modells des Unterrichts in der Regelklasse ohne spezifische Deutschförderung bis hin zu einem parallelen Modell mit Unterricht in speziell eingerichteten Klassen bewegen; zwischen diesen Polen gibt es stärker integrative Varianten von Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung sowie teilintegrative Varianten, in denen die Schüler*innen in eigenen Klassen beschult werden, aber anteilig bereits am Unterricht der Regelklasse teilnehmen (vgl. Massumi / von Dewitz 2015: 44). Inzwischen zielen alle schulorganisatorischen Modelle darauf ab, einen schnellstmöglichen Übergang in das Regelsystem zu ermöglichen. Wie die politischen Rahmenvorgaben der Länder zur Schulorganisation dann im Detail umgesetzt und konkretisiert werden, obliegt den Schulen (vgl. Massumi / von Dewitz 2015: 44). Die konkreten Rahmenbedingungen dafür unterscheiden sich je nach Bundesland und die tatsächliche praktische Umsetzung ist wiederum je nach Schule unterschiedlich.

Die erste Sichtung von sprachpolitisch relevanten Dokumenten zeigt, dass auf Baden-Württemberg bezogen die „Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit

nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 1. August 2017 eine zentrale Rolle in Sprachmanagement-Prozessen spielt. Sie bildet die rechtliche Grundlage für Sprachfördermaßnahmen, VKL (Vorbereitungsklassen) und VABO (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen) und konkretisiert die Rahmenbedingungen landesspezifisch. Die Vorgaben darin sind zunächst sehr offen:

Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen besuchen im Bereich der allgemein bildenden Schulen die ihrem Alter und ihrer Leistung entsprechende Klasse der in Betracht kommenden Schulart. Sofern dies aufgrund mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache nicht möglich ist, nehmen sie an besonderen Sprachfördermaßnahmen teil. Sprachförderung kann dabei stattfinden in eigens gebildeten Klassen (Vorbereitungsklassen), in einem Kurssystem oder durch sonstige organisatorische Maßnahmen (zum Beispiel Teilungsstunden, Förderunterricht) der Schule (Ministerium KJS 2017a: 4).

Maßgebend „für die Einrichtung und Klassenbildung“ ist „der Organisationserlass in der jeweiligen Fassung“: „Die Vorbereitungsklasse wird als Jahrgangsklasse oder als jahrgangsübergreifende Klasse geführt“ (Ministerium KJS 2017a: 6). Der genannte Organisationserlass (Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zur Unterrichtsorganisation und Eigenständigkeit der Schulen) weist für das Schuljahr 2020 / 2021 für Grundschulen z. B. folgende Punkte aus: Ab einer Mindestschüler*innenzahl von 4 können Sprachförderkurse oder eine „nachgehende“ Sprachförderung eingerichtet werden (Teiler bei 16), für diesen Kurs erhält die Schule „im Rahmen der zur Verfügung gestellten Stellen“ je Gruppe bis zu vier Lehrerwochenstunden zugeteilt. Ab 10 Schüler*innen kann eine Vorbereitungsklasse gebildet werden (Teiler 24). Darüber hinaus erhalten die zuständigen Schulaufsichtsbehörden für jede genehmigte Vorbereitungsklasse an Grundschulen zwei Lehrerwochenstunden, die sie den Grundschulen „bedarfsgerecht“ zuweisen können (vgl. Organisationserlass 20 / 21).

Trotz der eingangs in der Verwaltungsvorschrift formulierten Offenheit zeigt eine genauere Analyse, dass der Schule bei einer Anzahl von Schüler*innen zwischen 10 und 20 durch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen mehr Ressourcen in Form von Unterrichtsstunden zugehen, als wenn sie Sprachförderkurse bilden. Ob die Vorbereitungsklassen eher parallel oder stark teilintegrativ geführt werden, liegt in der Hand der Schulen bzw. der Schulleitung oder beauftragten Lehrkraft. Aufgrund dieser spezifischen Zuteilung der Ressourcen ist es unter bestimmten Umständen für die Schulen lohnender, Vorbereitungs-

klassen zu bilden. Insgesamt wird die Arbeit in Vorbereitungsklassen durch das Fachportal Integration – Bildung – Migration des Landesbildungsservers deutlich unterstützt: Die Dokumente, die die Rahmenbedingungen der Vorbereitungsklassen genauer regeln oder die Anregungen für die Arbeit in diesen Klassen geben, sind in deutlich höherer Anzahl vorhanden als diejenigen zur integrativen Sprachförderung (vgl. Fachportal IBM: VKL / VABO 2021).

Falls Vorbereitungsklassen gebildet werden, so regelt die „Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Stundentafeln für die Vorbereitungsklassen allgemein bildender Schulen“ (zum 06.09.2017 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe) die Anzahl der Stunden genauer und gibt Vorgaben zu den zu unterrichtenden Fächern, wobei Deutsch und Demokratiebildung verpflichtend sind. Zur Koordination der Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen erhält die Schule je gebildeter Vorbereitungsklasse eine Entlastungsstunde (vgl. Ministerium KJS 2017b: 7).

Decker-Ernst (2017) stellte bereits auf der Grundlage von Daten aus Baden-Württemberg aus den Schuljahren 2009/2010 (angestrebte Vollerhebung) fest, dass in Baden-Württemberg die Anzahl separat geführter Vorbereitungsklassen (VKL-S) und integrativ geführter Vorbereitungsklassen (VKL-I) vergleichbar ist, zahlenmäßig mit einem leichten Überhang von VKL-S (vgl. Decker-Ernst 2017: 223f.). Dabei entspricht die Einteilung von Decker-Ernst in VKL-S den parallelen bis teilintegrativen Modellen von Massumi und von Dewitz und die VKL-I eher den integrativen Modellen (vgl. Decker-Ernst 2017: 283), wobei die Einteilung von Massumi und von Dewitz die Komplexität und Unterschiedlichkeit der Modelle deutlicher abbildet (vgl. Massumi/ von Dewitz 2015: 45). Decker-Ernst stellte darüber hinaus fest, dass Schulleitungen teilweise erfinderisch sind, wenn es um die Zuteilung und den Einsatz von Ressourcen geht (vgl. Decker-Ernst 2017: 224f.). So ist es nicht ausgeschlossen, dass Vorbereitungsklassen auf dem Papier mit den entsprechenden Ressourcen in der Praxis integrativ geführt werden oder aber, dass für Sprachförderung gedachte Unterrichtsstunden anderweitig verwendet werden, beispielsweise für die Krankheitsvertretung.

Laut Decker-Ernst entscheiden ein Drittel der von ihr befragten VKL-Lehrkräfte darüber hinaus selbst, welche Inhalte im Unterricht erarbeitet werden. Eine Vergleichbarkeit der Unterrichtsgrundlagen ist daher nicht gegeben (vgl. Decker-Ernst 2017: 239f.). Bezogen auf die Lehrkräfte erfasst Decker-Ernst ein hohes Engagement bei der Entwicklung curricularer Grundlagen, Unterrichtsmaterialien oder auch von Sprachstandserhebungsverfahren; viele Lehrkräfte zeigten ebenfalls die Bereitschaft zur Übernahme sozialpädagogischer Aufgaben (vgl. Decker-Ernst 2017: 281). Zugleich zeigen ihre Ergebnisse aber auch, dass

nur wenige Lehrkräfte über eine spezifische Qualifikation als Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache verfügen. Dieses Ergebnis erscheint besonders dann besorgniserregend, wenn keine übergreifenden Standards für Unterrichtsinhalte, Ziele und Kompetenzen für die VKL existieren, weil es die Qualität des Unterrichts in Frage stellt; Decker-Ernst weist zusätzlich darauf hin, dass Netzungsstrukturen und Weiterbildungen für Lehrkräfte fehlen (vgl. Decker-Ernst 2017: 281). Inzwischen ist in Baden-Württemberg nachgesteuert worden. Für die organisatorische Umsetzung sowie den Unterricht in VKL und VABO stehen unter „Orientierungsrahmen VKL“ und „VABO“ spezifische Hinweise, Erläuterungen und Materialien online zur Verfügung. Diese Materialien sind 2017 erarbeitet und 2019 überarbeitet und deutlich erweitert worden (vgl. Fachportal IBM: VKL/VABO 2021). Das Fachportal Integration – Bildung – Migration zeigt für Baden-Württemberg, dass auch der Aspekt der Fortbildungen und Veranstaltungen stärker berücksichtigt werden soll, allerdings ist die entsprechende Seite zu Veranstaltungen und Fortbildungen noch im Aufbau (vgl. Fachportal IBM: Fortbildungen 2021).

An den Schulen, deren Lehrkräfte an unserer Erhebung teilgenommen haben, liegen unterschiedliche Ausgestaltungen der schulorganisatorischen Modelle vor; bei den für diesen Beitrag ausgewählten Schulen liegen verschiedene teilintegrative Modelle und ein eher paralleles Modell vor. Auch der von Decker-Ernst (2017) angemerkte unterschiedliche und kreative Umgang der Schulen mit den vorgegebenen Ressourcen sowie das hohe Engagement der Lehrkräfte mit gleichzeitig sehr unterschiedlichen Qualifizierungen wurde exemplarisch sichtbar.

3 Sprachunterricht in der pandemiebedingten Krisensituation

Die ausgewählten Interviews mit vier Lehrkräften, zwei davon unterrichten zurzeit in Vorbereitungsklassen an Grundschulen, zwei in Vorbereitungsklassen an weiterführenden Schulen, sind im Dezember 2020 und Anfang Januar 2021 entstanden. In einer der Grundschulen wird die VKL passend zum Schuljahr ein Jahr lang parallel geführt, in der anderen liegt ein teilintegratives Modell vor, in dem die Schüler*innen zwar in allen Fächern von der VKL-Lehrerin unterrichtet werden, im Bereich des Ganztagesangebots aber bereits frühzeitig integriert werden, indem sie z. B. am gemeinsamen Mittagessen und an Wahlangeboten am Nachmittag in altersbezogenen, klassenübergreifenden Gruppen teilnehmen. In der Sekundarstufe liegen teilintegrative Modelle vor, wobei an einer Schule der Sprachunterricht in Anlehnung an die Didaktik von Deutsch als Fremdsprache sehr systematisch nach Lehrgangsprinzip durchgeführt wird.

Die Lehrkräfte blicken in den Interviews auf das Frühjahr 2020 zurück und planen für die kommende Schulschließung im Januar 2021. Zu allen Interviews wurden zunächst Inventarisierungen (vgl. Kruse 2015: 570 f.) erstellt, um alle Kernstellen herauszufiltern, in denen die Beschulung während der Pandemie thematisiert wird. So wurde deutlich, welche Themen von allen Lehrkräften angesprochen werden und welche nur von einzelnen. Alle Lehrkräfte berichten über die Organisation des Unterrichts im Frühjahr 2020 während der ersten Schulschließungen, die Durchführung des Wechselunterrichts und Pläne für neue Schulschließungen, das Management der Schulen und die Funktion der Schulleitungen, die Herausforderungen, die sich aus der teils fehlenden, teils erst ganz neu aufgebauten digitalen Infrastruktur der Schulen ergeben, die Organisation der Kommunikation mit Kindern und Eltern. Thematisiert werden von einzelnen Lehrkräften auch die generellen Benachteiligungen der VKL und Auflösungen von VKL, was mit der pandemiebedingten Verschärfung des Lehrkräftemangels in Verbindung gebracht wird.

Für den vorliegenden Beitrag wurden zu den Themen *Unterricht per Materialpaket*, *DaZ-Unterricht digital* und *VKL als schwächstes Glied der Kette* exemplarisch Kernstellen aus den Interviews ausgewählt und ggf. stark unterschiedliche Perspektiven kontrastiert. Diese Kernstellen wurden nach Kruse analysiert (vgl. Kruse 2015: 556). Im Vergleich wird sichtbar, wie die Lehrkräfte die bildungspolitischen Vorgaben unter Pandemiebedingungen umsetzen und wie sie verschiedene Ressourcen und Möglichkeiten, die vorhanden sind, nutzen. Wie die Lehrkräfte die ungewohnte Situation der geschlossenen Schulen oder Varianten von Wechselunterricht erleben, wie sie den Unterricht während dieser unterschiedlichen Phasen ausgestalten, auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen und welche Rolle sie dabei den Schüler*innen zuschreiben, kontrastiert teilweise stark.

3.1 Unterricht per Materialpaket

Alle vier Lehrkräfte erzählen davon, dass und wie sie die Schüler*innen im Frühling 2020 mit Materialpaketen versorgten; zwei Lehrkräfte deponierten ihre Materialpakete in den Schulen und ließen sie dort auch wieder von den Eltern hinterlegen; zwei Lehrkräfte brachten die Materialpakete von Tür zu Tür. Eine Lehrkraft der Grundschule nutzte die Übergabe der Pakete zusätzlich, um Gespräche über die Lernprozesse der Kinder zu führen, was sehr zeitaufwändig war. Der Erfolg des Unterrichts mit Hilfe von Materialpaketen wird von den Lehrkräften sehr unterschiedlich bewertet. Eine Lehrkraft an der Sekundarschule war damit sehr unzufrieden: „UND (-) ich hab gewusst? so will ich NIE wieder unterrichten? [...] mit kOPIERpapier paketen;“ (Lehrkraft C

(1:42:50:3–42:56:1)). Diese dezidiert aus einer subjektiven Perspektive formulierte Beurteilung kontrastiert mit der Perspektive der Grundschullehrkräfte, die den Unterricht mit Lernpaketen weniger negativ sehen. Rückblickend bewertet die eine Lehrkraft diesen Unterricht als „nicht wenig effekTI:V? also es war nicht so SCHLECHT;“ (Lehrkraft A (0:18:19:9–0:18:22:4)). Der folgende Ausschnitt zeigt, dass die andere Grundschullehrkraft ebenfalls sehr zufrieden war. Wie sie über den Unterricht mit Lernpaketen spricht und wie sie diese Unterrichtsorganisation auch legitimiert, wird im Folgenden genauer analysiert. In ihre Vorbereitungsklasse gehen zurzeit 13 Kinder. In der Organisation des Unterrichts orientierte sie sich am Vorgehen ihrer Kolleg*innen und ließ die Materialpakete in der Regel an der Schule abholen und wieder hinterlegen. In einzelnen Fällen übergab sie die Materialpakete auch an der Tür. Die Tür-und-Angel-Situation nutzte sie nicht für lernprozessbezogene Gespräche. Im folgenden Ausschnitt erzählt sie auf die Frage der Interviewerin, ob denn ein Kind während des ersten Lockdowns „untergegangen“ sei, eine Anekdote, die im Prinzip den Schwachpunkt ihrer Unterrichtsorganisation illustriert, der sich im Nachhinein ihres Erachtens aber als unproblematisch erwies:

1 L_B: NE::?
 2 [also] das das war WI:Rklich?
 3 INT: [m_hm?]
 4 L_B: ähm?
 5 ich war SEH:r verwundert wie !TOLL! das
 ge!KLAPPT! hat?
 6 INT: m_hm?
 7 L_B: und ehm die MEI- allermeisten habn=s auch
 wirklich dann (.) nach der-
 8 also MONTags hab ich=s eh (.) immer (-)
 HINGgebracht;
 9 die paKete in ins sekretariat;
 10 und die ham die ALTen (-) z zum zur korrektur
 wieder hingelegt?
 11 INT: m_hm?
 12 L_B: .hh und ehm von EINem eh kind !KAM! das
 irgendwie nie?
 13 und da hab ich schon gedacht;
 14 ah jetzt ruf ich mal AN?
 15 ob die ihre AUFGaben auch !MACHT!?
 16 und ich habs dann immer in BRIEFkasten
 geworfen?
 17 INT: m_hm?
 18 L_B: und ehm: (--) und dann <<lachend> ;KAM das
 kind wieder in der ha ha schule?
 19 und hat für ALLE wochen (-).h !ALL!es
 zurückgebracht.>
 20 ja das war dann ein ;RIEsen stapel?
 21 des waren ja keine ahnung acht WÖchen oder so.
 22 INT: AH die hat[te gesammelt.]
 23 L_B: [und hat dann] den ganzen STA:pel
 <<lachend> von den> ganzen wochen auf EINmal
 mitgebracht.
 24 INT: ha hahaha
 25 L_B: ha ha .hh ja.
 26 INT: eh [klasse.]
 27 L_B: [aber] anSONsten hat das wirklich sehr
 schön funktioniert-
 28 und ich hoffe dass es jetzt mit den neuen
 auch auch wieder GEHT?

Abb. 1: Interview mit Lehrkraft B, Grundschule (0:11:16:0–0:12:11:8)

Die Frage der Interviewerin, ob denn ein Kind während des Lockdowns „untergegangen“ sei, verneint die Lehrkraft nachdrücklich: „NE:.“ (Zeile 1) Die Bewertung dieses Sachverhalts bricht sie ab und verleiht dann ihrem Erstaunen Ausdruck darüber, wie „TOLL“ (Zeile 5) der Unterricht mit Lernpaketen geklappt habe. Als Bestätigung und gleichzeitige Legitimation dieser Aussage erzählt sie nun, wie routiniert der Unterricht per Lernpaket funktionierte (Zeilen 8–9); die Pointe der Geschichte besteht aber gerade nicht im Nachweis der Routine und deren Erfolg, sondern in der Darstellung der Ausnahme, die sie erlebte. Die Einschränkung, dass zwar die allermeisten, aber doch nicht ganz alle die Lernpakete abholten, bearbeiteten und wieder zurückbrachten, fungiert hier als Einleitung in die ausführliche Erzählung, in deren Zentrum das Kind, von dem „irgendwie nie“ (Zeile 12) etwas kam, steht. Die Lehrkraft erzählt, auf das Stilmittel der zitierten Gedankenrede zurückgreifend und damit das *footing* wechselnd (vgl. Goffman 1981), wie sie selbst auf dieses Ausbleiben reagierte. Dieses

erzählte Ich wird zuerst als pflichtbewusste Lehrkraft dargestellt, die sich Gedanken darüber macht, wieso die Lernpakete des Kindes ausbleiben. Im Fortgang der Geschichte zeigt sich jedoch, dass das erzählte Ich den Gedanken keine Taten folgen lässt, die während des Lockdowns etablierte Routine, nämlich die Lernpakete einfach in den Briefkasten zu werfen, nicht durchbricht und nicht anruft. Die Darstellung der Untätigkeit der Lehrkraft mag narrativ geschickt sein, denn damit steigert sie bei der ZuhörerIn die Spannung auf die Auflösung des Problems. Sie enttäuscht aber so gleichzeitig die Erwartungen, welche die ZuhörerIn an eine pflichtbewusste Lehrkraft stellt: Das erzählende Ich stellt das erzählte Ich in einem äußerst negativen Licht dar. Das *face* (vgl. Goffman 1981) des erzählten Ichs wird im Fortgang der Geschichte jedoch durch das Kind gerettet. Narrativ wird das Kind hier zur Heldin, denn es bringt wider Erwarten „für ALLE wochen (-) .h !ALL!es“ (Zeile 19) zurück: Der Unterricht per Lernpaket hat doch funktioniert, die Sorgen der Lehrkraft, dass das Kind nicht arbeite, waren unbegründet, das Ausbleiben des Nachfragens nicht weiter tragisch. Das Lachen, welches die Auflösung der Erzählung begleitet, unterstreicht dies. Es kommentiert nicht nur das Handeln des Kindes und unterstreicht damit den inszenierten Erwartungscontrast. Es ist auch ein Lachen der Erleichterung, da selbst bei diesem Kind, der Ausnahme, der Unterricht mit Lernpaketen trotz der Untätigkeit der Lehrkraft nicht komplett missglückte. Das Kind rettet hier Lernsetting und Ansehen der Lehrkraft gleichermaßen. Aus dieser Erfahrung schöpft die Lehrkraft, wie die letzte Zeile (28) zeigt, die Hoffnung, dass der Unterricht unter Pandemiebedingungen auch mit den neuen Schüler*innen wieder gut klappen wird.

In und durch diese „small story“ (vgl. Bamberg/Georgakopoulou 2008) wird nicht nur der Einsatz von Materialpaketen trotz Schwierigkeiten legitimiert. Diese Geschichte illustriert auch eine der Einstellungen, welche die Lehrkräfte im Umgang mit der Komplexität der Situation in ihren Erzählungen sichtbar machen. Die Situation ist herausfordernd; die Lehrkräfte müssen neue Routinen entwickeln, deren Gelingensbedingungen sie nicht kennen. Die Lehrerin hier zeigt, dass der Zweifel, den sie hatte, unbegründet war, dass ihre Lernarrangements funktionieren und ihre Schüler*innen die Fähigkeit mitbringen, mit der herausfordernden Situation umzugehen, auch wenn die Lösungen, die sie entwickeln, nicht immer dem entsprechen, was die Lehrkraft erwartet. Die Lehrkraft hier traut ihren Schüler*innen zu, auch in dieser schwierigen Situation erfolgreich handeln zu können.

3.2 DaZ-Unterricht digital

Der Ausgestaltung des Sprachenunterrichts unter Pandemiebedingungen sind enge Grenzen gesetzt; mit Hilfe digitaler Infrastrukturen lassen sich diese erweitern. Digitale Medien wurden von den Lehrkräften schon während des ersten Lockdowns eingesetzt. Eine Lehrkraft (Grundschule) benutzte gleich zu Beginn der Pandemie erfolgreich *WhatsApp* als Medium der Kontaktaufnahme mit den Eltern und den Schüler*innen und produzierte selbst Lernvideos, die sie über *WhatsApp* verteilte. Dies animierte ihre Schüler*innen, selbständig und unaufgefordert ebenfalls Videos zu produzieren, die sie in die gemeinsame Gruppe einstellten. Dieses Lehr-Lern-Arrangement, das laut Lehrkraft „super funktioniert“ (Lehrkraft B (0:06:26:9)) hat, durfte sie aufgrund von Datenschutzbestimmungen nicht mehr einsetzen; *WhatsApp* ist nicht DSGVO-konform und über den Einsatz wurde nur zu Beginn der Krisensituation hinweggesehen. Sehr enge und eng interpretierte Datenschutzbestimmungen und bürokratische Hürden sind nicht die einzigen Hürden, welche die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts in den Vorbereitungsklassen behinderten. Wie sich in den Interviews zeigt, erschwert auch das Fehlen digitaler Kompetenzen gepaart mit dem immer noch vorhandenen monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) auf Seiten der Lehrkräfte das erfolgreiche Durchführen des Unterrichts im multilingualen Klassenzimmer. Dies zeigt sich in folgendem Ausschnitt aus dem Interview mit einer Lehrkraft der Sekundarstufe. Sie kämpft damit, all ihrer 13 Schüler*innen am Unterricht zu beteiligen; nicht alle verfügen über Rechner oder Tablets, viele folgen dem Online-Unterricht auf einem Smartphone. Die Lehrkraft berichtet darüber, dass gegenwärtig der Unterricht in *Moodle* online stattfinden würde. Als „!ECHT! SEHR seltsam“ empfindet sie, dass die Kommunikation deswegen „so schwierig“ (Lehrkraft D (0:52:18:7)) sei. Einräumend stellt sie fest, dass es besser geworden sei, erzählt dann aber in einer längeren Passage, wie sie die ersten zwei Wochen erlebte. Diese Passage illustriert, dass diese Lehrkraft den digitalen Unterricht als Last empfindet:

1 L_D: [...] aber (-) die ersten zwei wochen wars
SCHREcklich.
2 die ham ihre SMARTphones nich auf deutsch.
3 .hh
4 INT: aha?
5 L_D: und dann:=sag ich denen,
6 die und die funktion müsst ihr EINSchalten;
7 zum beispiel ähm: (--) geteilte notizen oder
so.
8 INT: aha?
9 L_D: und dann: verSTEHN die des nich.
10 oder dann SAG ich?
11 (--) du musst auf (-) das symbol (-) RÄDchen
drücken.
12 und dann verstehn se nicht RÄDchen.
13 okay des hat jetzt NIX (-) da zu tun dass se
die handys net auf deutsch ham;
14 aber (-) des sind dann einfach (-)
verSTÄNDnisprobleme.
15 INT: ah:: [(-) okay-]
16 L_D: [es is SCHIER] nicht zu (-) SCHIER nicht
zu glauben=he?

Abb. 2: Interview mit Lehrkraft D, Sekundarstufe (0:52:57:8–0:53:05:0)

Die Lehrkraft beginnt ihre Erzählung der Anfangsschwierigkeiten, indem sie den Zeitraum, bevor der Online-Unterricht einigermaßen funktionierte, absteckt und gleichzeitig bewertet: es war „SCHREcklich“ (Zeile 1). Dann liefert sie der Interviewerin die Hintergrundinformation, welche ihr für das Verständnis der Ereignisbeschreibung notwendig erscheint und mit welcher sie diese gleichzeitig rahmt: „die ham ihre SMARTphones nich auf deutsch“ (Zeile 2). Was dies für die Verständigung zwischen ihr und ihren Schüler*innen heißt, erzählt sie, indem sie ihre eigenen sprachlichen Handlungen für die Zuhörer*innen reinszeniert: „und dann:=sag ich denen, die und die funktion müsst ihr EINSchalten“ (Zeilen 5–6). Die Schüler*innen dagegen erhalten weder Gesicht noch Stimme. Die Lehrkraft berichtet bloß, was dann geschah: „und dann verSTEHN die des nich“ (Zeile 9). Dass dies nicht nur einmal geschah, sondern wiederholt, zeigt sie, indem sie das Nichtverstehen ein zweites Mal in leicht abgewandelter Form inszeniert (Zeilen 10–12). Einschränkend konzidiert sie, dass ihr zweites Beispiel nicht ganz stimmig sei: Das Icon für „Einstellungen“ am Smartphone ist sprachunabhängig. Wie ihr erstes Beispiel illustriert jedoch auch ihr zweites, dass nicht primär die Digitalität Verständigung erschwert, sondern die Kommunikation nicht funktioniert, weil Deutsch nicht die Alltagssprache der Kinder ist: „und dann verstehn se nicht !RÄD! chen“ (Zeile 12). Dies fasst sie in der Coda der Erzählung noch einmal zusammen: „aber des sind dann einfach verSTÄNDnisprobleme“ (Zeile 14), die, wie sie in der Evaluation der Geschichte ausdrückt, „SCHIER nicht zu (-) SCHIER nicht zu glauben“ seien (Zeile 16).

Zwischen der Intention der Lehrkraft zu erzählen, dass die Kommunikation auf Grund der digitalen Vermitteltheit nicht funktionierte, und der Inszenierung des Scheiterns der Kommunikation, besteht eine Diskrepanz. Denn in der Geschichte ist es nicht nur die digitale Vermitteltheit, welche Probleme bereitet, sondern vielmehr die Tatsache, dass die Kinder ihr Handy nicht auf Deutsch eingestellt haben und den Begriff „Rädchen“ nicht verstehen. Dass eine Lehrkraft, deren Aufgabe es ist, die Deutschkompetenz mehrsprachiger Kinder zu fördern, eine solche Geschichte erzählt und zum Schluss kommt, dass dies „schier nicht zu glauben sei“, mag erstaunen. Doch schon im üblichen VKL-Unterricht kann es eine große Herausforderung sein, mit Schüler*innen zu kommunizieren. Im Präsenzunterricht steht kompetenten Lehrpersonen eine Vielzahl multimodaler Möglichkeiten der Verständigungssicherung zur Verfügung (vgl. Rellstab 2021); im Unterricht via Smartphone wird es schwieriger, mit Hilfe von Gestik, Mimik und der Ausnutzung des Verweisraums Instruktionen zu erteilen. Andererseits würde das Smartphone neue Möglichkeiten eröffnen, die Verständigung herzustellen, auch über Sprachbarrieren hinweg. Dazu müssten die Lehrkräfte diese Möglichkeiten kennen und nutzen können. Doch dieser Lehrkraft hier fehlen zumindest zu Beginn des Online-Unterrichts entscheidende digitale Kompetenzen, um den Unterricht unter Pandemie-Bedingungen bestmöglich gestalten zu können.

Dass Lehrkräfte ungenügend digital kompetent sind, ist nicht erstaunlich, denn die Schulen selbst sind teilweise schlecht oder gar nicht digitalisiert, und bürokratische Hürden und unklare Zuständigkeiten verlangsamen oder verunmöglichen pragmatische Lösungen. Dies zeigt das Beispiel einer anderen Lehrkraft der Sekundarstufe, die in der Digitalisierung eine große Chance gerade auch für den Unterricht in VKL sieht. Sie ergriff proaktiv bereits im Frühling 2020 die Initiative und beantragte Gelder bei einer Bildungstiftung, gebunden an ihre Vorbereitungsklasse, um ihre Schüler*innen mit Tablets zu versorgen. Obwohl die Gelder bewilligt wurden, waren die Zuständigen der Schule nicht in der Lage, die Tablets vor der zweiten Schulschließung ein halbes Jahr später anzuschaffen. Die Lehrkraft ergriff erneut die Initiative und beschaffte über private Kontakte Tablets für ihre Klasse. Diese Initiative gründet in ihrer Überzeugung, dass Online-Unterricht für ihre Schüler*innen sinnvoll und produktiv sei. Wie sie im Interview berichtet, stellte sie sich schon im Winter 2020 auf Fernunterricht ein, den sie gezielt vorbereitete und in welchen sie Online-Übungen verschiedener DaF/DaZ-Verlage einbinden wollte, um den Schüler*innen direktes Feedback geben zu können. Dabei ist der Lehrkraft durchaus bewusst, dass digitaler Unterricht aufwändiger ist; sie interpretiert diesen Mehraufwand jedoch wieder als Chance: „ich hab ihnen erklärt dass wir einfach mehr

ZEIT brauchen? wenn des über die distANZ geht; und (.) die waren alle total beGEIstert; weil letzten Endes; die sitzen doch zuhause RUM und langweilen sich“ (Lehrkraft C (1:49:52:9–1:50:03:5)). Weiteren Schulschließungen blickt sie gelassen entgegen, sie ist überzeugt, dass sie in der Lage ist, die von ihr geforderten Bildungsvorgaben trotz der Pandemie erfüllen zu können, wie sich in folgendem Ausschnitt zeigt:

```

1  L_C:  ich bin ja geSPANNT,
2        also ich MUSS ja?
3        ich hab des meiner cheffin eh schon geSAGT?
4  INT:  ja?
5  L_C:  ähm am FÜNfzehnten geb ich meine klasse ab;
6        also ich hab dann BE eins erreicht?
7  INT:  ja.
8  L_C:  ICH: zieh des auch durch?
9        auch mit (.) mit COvid?
10       ich hab auch die SCHÜler ham ne klare ANSage von
        mir;
11       wer des nicht SCHAFFT;
12       des ist KEIN problem.
13       ihr könnt des dann wiederHolen.
14       aber die WOLLen jetzt gar nicht mehr;
15       jetzt ham se nämlich diesen EHRgeiz auch?
16       [.hh]
17  INT:  [ja?]
18  L_C:  des HEIßT?
19       ich glaub das wird sehr GUT bei uns werden?
20       DIE: arbeit online?

```

Abb. 3: Interview mit Lehrkraft C, Sekundarstufe (2:01:37:2–2:02:02:4)

Diese Lehrkraft positioniert sich hier explizit in Relation zur Schulleitung, der „cheffin“ (Zeile 3), der sie mitteilen kann, dass sie die von ihr verlangten Vorgaben erfüllen wird: „am FÜNfzehnten geb ich meine klasse ab“ (Zeile 5). Sie begründet dies damit, dass sie „dann BE eins erreicht“ habe (Zeile 6). Durch die Verwendung dieser Synekdoche und der Bekräftigung, dass sie „das durchzieht“, „auch mit (.) mit covid“, konstruiert sie sich hier als Lehrkraft, die trotz der Beschränkungen das von ihr anvisierte Ziel stur verfolgt; die damit verbundene Implikation, dass dies auf Kosten der Schüler*innen passieren könnte – „sie“ hat B1 erreicht, „sie zieht das durch“ – bannt sie in zwei Schritten: Zuerst führt sie der Interviewerin vor Augen, dass sie die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Grenzen der Kinder im Blick hat, indem sie die „klare ANSage“ an die Schüler*innen inszeniert und deutlich macht, dass bei ihr jede*r eine zweite Chance erhält (Zeilen 11–13). Sie macht dann auch klar, dass die Schüler*innen diese zweite Chance gar nicht wahrnehmen wollten, sondern den Ehrgeiz ihrer Lehrkraft übernehmen: „jetzt ham se nämlich diesen EHRgeiz auch?“ (Zeile 15). Ihre eigene Zielorientierung motivierte also auch ihre Schüler*innen. Damit begründet sie auch den Optimismus für den zukünftigen

Unterricht mit einer neuen Klasse: „ich glaub das wird sehr GUT bei uns werden? DIE: arbeit online?“ (Zeilen 19–20).

Diese Lehrkraft hier präsentiert sich als kompetent, engagiert und optimistisch und als jemand, der das Erreichen der Bildungsziele auch unter Pandemiebedingungen als bewältigbare Herausforderung darstellt. Diese Selbstpräsentation und dieser Optimismus kontrastieren stark mit der Selbstdarstellung der Lehrkraft D (Abb. 2), deren Perspektive auf den Online-Unterricht negativ ist, die den digitalen Unterricht als Belastung empfindet und die offensichtlich auch nicht das Engagement aufbringen kann, das in dieser Situation notwendig wäre, um einen „sehr guten“ Unterricht leisten zu können. Dies kann und darf man jedoch nicht als Problem des Individuums auffassen, sondern muss in einem größeren Kontext gesehen werden. Um zumindest guten Unterricht leisten zu können, müssten Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen grundsätzlich entsprechend geschult sein; das ist, wie Decker-Ernst verdeutlicht (vgl. Decker-Ernst 2017: 281), nicht immer der Fall. Es muss ebenfalls die Frage gestellt werden, ob es Aufgabe der Lehrkräfte sein kann, sich eigenständig digitale Kompetenzen anzueignen, die eigenen Vorbereitungsklassen mit Geld und Geräten zu versorgen und Zugänge zur digitalen Infrastruktur herzustellen. Die Pandemiesituation macht hier gravierende Versäumnisse der Bildungspolitik auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar – auch auf der Ebene der Bildungsträger. Das wird in den Interviews ebenfalls thematisiert: „[und wenn] die gemeinde den schulen kein INternet zur verfügung stellt? dann kann die schule des BEStE konzept haben, dann funktionierets einfach net.“ (Lehrkraft C, (1:45:11:0–1:45:17:9)). Ob Unterricht angemessen, zielorientiert und bedarfsgerecht ist, darf sich nicht am ungewöhnlichen und herausragenden Engagement sowie entsprechenden Kontakten einer Lehrkraft entscheiden.

3.3 Pandemie, Ressourcenknappheit und die VKL als das schwächste Glied in der Kette

Der Handlungsspielraum der Lehrkräfte wird durch ihre Position in der Hierarchie des Bildungssystems und der oftmals nur impliziten Hierarchie in der Schule bestimmt; diese Hierarchien werden in der Pandemiesituation plötzlich explizit. So wird an einer Schule (Sekundarstufe) in der Phase der teilweisen Schulöffnungen vor dem bereits antizipierten zweiten Lockdown im Januar 2021 etwa der Zugang zum Computerraum plötzlich zur wertvollen Ressource, um die sich alle Klassen streiten. Denn aufgrund des an der Schule fehlenden WLANs können die Klassen nur dort Verbindung zum Internet herstellen und daher auch nur dort mit Online-Unterricht vertraut gemacht und auf mögliche weitere Schulschließungen vorbereitet werden. Wie die Lehrkraft der VKL er-

zählt, ist es für ihre Klasse jedoch sehr schwierig, Zugang zu diesem Raum und damit zur Möglichkeit, sich auf weitere Schulschließungen vorzubereiten, zu erhalten:

```

1  L_C:  (-) des is ja wieder DES;
2         wenn ICH in=computerraum wollte?
3         mussten erst immer alle ANderen rein,
4         weil die vau ka el isch ja nich WICHTig.
5  INT:  ja.
6  L_C:  aber=s (.) s=ist genau ANDersdrum.
7  INT:  mh.
8  L_C:  zuERST muss mal die vau ka el online gehen?
9         (0.9)
10 INT:  ja;
11 L_C:  und (.) und die ABSchlussklassen?
12        .hh und DANN können alle andern (.)
13        !ON!line gehen.
14        weil wenn (.) die vau ka EL nich !ON!line is?
15        dann machen die einfach ts drei wochen NIX.
16 INT:  ja.
17        (1.0)
18        [ja?]
19 L_C:  [und] wenn so=n schüler der DEUTSCH lernt in
20        dieser phase ist,
21        drei wochen NIX macht;
22        (1.1) könn se KNICKen.
23 INT:  m hm.
24        (0.9)
25 L_C:  der spricht dann den ganzen tag aRABisch mit
26        seiner mutter?
27        und kommt nach drei wochen in die schule zurück
28        und weiß GAR nix mehr.

```

Abb. 4: Interview mit Lehrkraft C, Sekundarstufe (1:59:36:1–2:00:14:1)

Die Lehrkraft eröffnet ihre „small story“ (Bamberg/Georgakopoulou 2008) mit einer tautologischen Aussage, die hervorhebt, dass das zu Erzählende kein Einzelfall ist, sondern Teil eines größeren Problemkomplexes: „(-) des is ja wieder DES;“ (Zeile 1): Wenn sie den Computerraum nutzen wollte, dann „mussten erst immer alle ANderen rein“ (Zeile 3). Sie und ihre Klassen wurden immer zurückgestellt. Durch die Verwendung des Modalverbs „müssen“ stellt sie dar, dass diese Praktik von den anderen nicht als etwas aufgefasst wird, das ihren eigenen Intentionen entspringt, sondern als zwingend erachtet wird. Mit dem Modalverb „müssen“ verweist sie auch darauf, dass ihr die Möglichkeit verwehrt ist, sich gegen diese Praktik zur Wehr zu setzen. Wie dieses Zurückdrängen auf den letzten Platz in der Reihe in ihrer Schule legitimiert wird, inszeniert die Lehrkraft dann, das *footing* wechselnd (vgl. Goffman 1981), als direkte Rede derjenigen, die vor ihr in den Computerraum „müssen“: „weil die vau ka el isch ja nich WICHTig“ (Zeile 4). In dieser Rede animiert sie die Aussagen der „anderen“ (vgl. Goffman 1981) und deckt sie als Ideologie auf, die sich an ihrer Schule etabliert hat. Diese Ideologie dekonstruiert sie nun schrittweise, indem sie erstens eine andere Reihenfolge als notwendig postuliert, und

zweitens dreifach begründet, warum dieses Umkehren der Reihenfolge notwendig ist. Erstens: Nur ein digitales Lernarrangement garantiert die Aufrechterhaltung des Unterrichts; dies korreliert mit ihrer Aussage an anderer Stelle, dass der Unterricht per Lernpakete für sie nie wieder in Frage kommt (vgl. Kap. 3.1). Zweitens: Ihre Schüler*innen bedürfen der intensiven Betreuung durch die Lehrkraft; ein Selbstmanagement der Schüler*innen kann nicht erwartet werden, denn sonst „machen die einfach ts drei wochen NIX.“ (Zeilen 13–14). Drittens: Der Lernprozess der Schüler*innen der VKL ist prekär, und eine dreiwöchige Pause wird alle Lernerfolge zunichtemachen, auch weil die Eltern nicht in der Lage sind, die Kinder zu unterstützen: „der spricht dann den ganzen tag arABisch mit seiner mutter?“ (Zeilen 18–24). Jede einzelne der Begründungen wäre ihrerseits diskussionswürdig. Sie dienen im vorliegenden Zusammenhang dazu, die Dringlichkeit der Umkehrung der Reihenfolge zu illustrieren und die von der Lehrkraft identifizierte Ideologie der Schule, die ihrer Klasse den Zugang zum Computerraum verwehrt, zu kritisieren. Das Verwehren des Zugangs zum Computerraum ist, wie die Lehrkraft schon zu Beginn der Erzählsequenz indiziert, Teil eines größeren Problemzusammenhangs, der sich im Kontext der Pandemie und der damit einhergehenden Dringlichkeit der Digitalisierung aller Klassen erneut zeigt: Die Schule nimmt die Verantwortung für ihre schwächsten Glieder nicht wahr, verkennt die spezifischen Bedürfnisse und Problemlagen der VKL-Schüler*innen und verwehrt ihnen daher Ressourcen, die für ihren Lernerfolg essentiell wären. Diese Lehrkraft hier war, wie sich im Verlauf des Interviews herausstellt, zwar dennoch in der Lage, ihre Schüler*innen auf den Online-Unterricht vorzubereiten. Dafür setzte sie nicht nur die eigentlich vorgesehene Schulzeit ein, sondern führte mit den Kindern teilweise mehrstündige Telefonate – auch am Wochenende.

Während Lehrkraft C (Abb. 3 und dazu einleitender Text) die vorgegebenen Bildungsziele unter Pandemiebedingungen durch überdurchschnittlichen Einsatz in der technischen Organisation und der Vorbereitung des Unterrichts und damit als Einzelkämpferin an ihrer Schule erreicht, versucht Lehrkraft A (Grundschule) die Bedingungen ihres Unterrichts zu beeinflussen, indem Sie sich ans Schulamt als untere Schulaufsichtsbehörde wendet. Sie thematisiert im Interview die prekäre Situation, in welcher sich die VKL generell befinden: VKL werden wegen Lehrkräftemangel aufgelöst, Lehrkräfte fallen aus, weil sie als Mitglieder von Risikogruppen nicht mehr in den Klassen unterrichten können, und kleinere Vorbereitungsklassen werden zusammengelegt, um die so frei werdenden Lehrkräfte in anderen Klassen einsetzen zu können. Dies wirkt sich auf ihre eigene Klasse aus, welcher während des Interviews 25 Kinder zugeteilt sind und damit mehr, als vom Kultusministerium erlaubt wäre. Die Entlastung

durch eine weitere Lehrkraft, die stundenweise mit ihr den Unterricht gestaltete, fällt vollkommen weg, als diese Lehrkraft ausfällt: „und da ist natürlich auch KEine (.) eh für das ganze SCHULjahr, .hh keine ÄNDERung in sicht. GIBTS einfach niemanden.“ (Lehrkraft A (0:16:40:9–0:16:47:2)) Sie fasst zusammen: „also des is jetzt SO: (-) .hh am RANde ne problematik die sich durch corona jetzt zUSätzlich einfach ergibt dass die: dass die RAHmenbedingungen natürlich immer schlechter werden.“ (Lehrkraft A (0:16:09:6–0:16:18:1)). Gegen die Verschlechterung der Rahmenbedingungen will sie sich zur Wehr setzen, wie in folgendem Ausschnitt sichtbar wird:

```

1  L_A:  und also da hab ich jetzt rückmeldung gegeben
        auch eh ü über meine CHEffin,
2      äh in richtung SCHULamt?
3      dass ich des NICH eh (.) für sinnvoll halt.
4      und dass ich auch NICHT in der lage bin?
5      quasi immer ALLEine fünfundzwanzig kinder?
6      .hh ähm (-)
7  INT:  m_hm?
8  L_A:  so wie ich das gerne MÖCHte;
9      qualitativ zu versORgen.
10 INT:  m_hm.
11 L_A:  und ähm dass das kein ZUstand ist;
12      also ich (--) ich bin halt wirklich der
        ANsicht,
13      die können die SCHULen;
14      also die die vo VORbereitungsklassen jetzt nicht
        schließen.

```

Abb. 5: Interview mit Lehrkraft A, Grundschule (0:15:02:7–0:15:28:2)

Dieser Ausschnitt illustriert nicht, wie eine geglückte Intervention von Seiten einer VKL-Lehrkraft aussieht, sondern ist eher die Darstellung eines Versuchs, die Bedingungen eines Systems zu ändern, das durch Instanzen gestaltet ist, die für die Lehrkräfte nicht greifbar werden und sich einer direkten Adressierung entziehen. Die Lehrkraft verortet sich hier explizit in der im Bildungssystem geltenden Hierarchie, und sie macht deutlich, dass sie hierarchiekonform handelt. Sie geht mit ihrem Anliegen nicht auf die Straße, sie schaltet nicht die Presse ein, sondern sie gibt „rückmeldung“ (Zeile 1) über den Dienstweg. Der nächsthöheren Instanz in dieser Hierarchie gibt sie noch ein Gesicht: Ihre direkte Vorgesetzte, die Schulleiterin, bezeichnet sie etwas salopp als ihre „CHEffin“ (Zeile 1). Die Instanz, die sie mit ihrer Rückmeldung erreichen möchte, wird hingegen nicht personifiziert, sondern ist das „SCHULamt“ (Zeile 2). Die Entscheidungsträger*innen dieser Institution bleiben anonym, ungreifbar: Sie sind „die“ (Zeile 13), die die VKL schließen wollen. Die Unzugänglichkeit dieses Schulamts markiert sie nicht nur mit Hilfe der Personenbezeichnung, sondern auch im Design ihrer Formulierung. Der Adressat ihrer Rückmeldung, das Schulamt, wird nicht als eigentlich zu erwartendes Dativkomplement, sondern als Direktivkomple-

ment „in richtung SCHULamt“ (Zeile 2) realisiert. Damit beschreibt sie die Richtung der Rückmeldung; ob diese Rückmeldung aber da de facto ankommen wird, lässt sie so im Vagen.

Dennoch zeigt ihr Handeln nicht nur ihren sprachideologischen Hintergrund, vor dem die Wichtigkeit und das Bestehenbleiben der Vorbereitungs-klassen bedeutend ist, sondern auch Sprachmanagement-Initiative: Sie versucht auf die dargestellte Weise Einfluss zu nehmen und die Bedingungen für ihre Klasse zumindest zu erhalten. Sie ist damit vergleichbar mit Lehrkraft C, die durch ihr hohes persönliches Engagement die nötige technische Ausstattung für den ihrer Meinung nach für ihre Klasse optimalen Unterricht beschaffte.

4 Diskussion und Fazit

Die Analysen zeigen, wie Lehrer*innen für neu zugewanderte Schüler*innen mit den pandemiebedingten Änderungen der Rahmenbedingungen, mit Vorgaben, Herausforderungen und gestalterischen Spielräumen umgehen, mit welchen Auswirkungen auf institutionell-organisatorischer Ebene sie konfrontiert werden, wie sie ihre Praktiken anpassen und was aus ihrer Sicht besondere erwerbs- sowie lehr-lernbezogene Bedarfe von neu zugewanderten Schüler*innen unter diesen Bedingungen sind. Die Darstellungen der Lehrkräfte und die Legitimierungen ihrer Praktiken machen (Sprach-)Ideologien sichtbar, die über die pandemiebedingten Besonderheiten der Lage hinausgehen und grundsätzlich im Zusammenhang mit dem Thema Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen aufschlussreich sind. Wenn selbst Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen einem monolingualen Habitus verhaftet bleiben, kann dies für eine gezwungenermaßen mehrsprachige VKL nur problematisch sein; wenn in einer Schule gilt, dass VKL nicht wichtig sind, dann werden die Schüler*innen dieser Klassen auch nicht die notwendigen Ressourcen erhalten; wenn aber eine Lehrkraft der Ansicht ist, dass ihre Schüler*innen selbständig oder gut zu motivieren sind, dann wird sich dies auch positiv auf die Lernprozesse auswirken können. Die von der Gemeinde oder den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen sind nicht ausreichend. Daher sind die Lehrkräfte gezwungen, auf eigene Ressourcen zurückzugreifen, die sie sehr unterschiedlich einsetzen, je auch in Abhängigkeit der Perspektive auf ihre Schüler*innen. In dieser schwierigen Situation, zwischen Zutrauen in sich und ihre Schüler*innen und Überforderung, versuchen sie, wie in allen Interviews sichtbar wird, ihr Bestes zu geben.

Über die akute Krisensituation hinausgehend wird so erkennbar, welchen Einfluss Lehrkräfte bewusst oder unbewusst auf die Ausgestaltung von Language Education Policies haben, was bereits auf tieferliegende, grundsätzliche,

teilweise versteckte Widersprüche, Konflikte und Spannungen zwischen impliziter und expliziter Language Education Policy verweist. An dieser Stelle bestätigt sich, dass pandemiebedingte Herausforderungen als Spiegel oder Brennglas für grundsätzliche Bedingungen von Sprachunterricht dienen: Die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen in Vorbereitungsklassen scheint stark abhängig vom individuellen Engagement der Lehrkräfte zu sein, die mit der Situation allein gelassen werden. Damit zeigt sich, dass die auch laut Kultusministerium zentrale Aufgabe der Sprachförderung durch ein auf die individuelle Lebens- und Lernwirklichkeit der Schüler*innen abgestimmtes Konzept (Ministerium KJSa 2017: 3) von Bildungspolitik und Bildungsträgern nicht ausreichend unterstützt wird. Die Schüler*innen in den Vorbereitungsklassen und die Lehrkräfte dort sind nicht Teil höherer Prioritätsgruppen, obwohl die gesellschaftliche und bildungspolitische Verantwortung an dieser Stelle besonders hoch ist.

Literatur

- Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text and Talk* 28 (3): 377–96.
- Budde, Angela Monika / Prüsmann, Franziska (Hrsg.) (2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten. Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale. Münster, New York: Waxmann.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fachportal IBM: VKL / VABO. Landesbildungsserver Baden-Württemberg Integration – Bildung – Migration 2021. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo (14.03.2021).
- Fachportal IBM: Fortbildungen. Landesbildungsserver Baden-Württemberg Integration – Bildung – Migration 2021. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/veranstaltungen_fortbildungen (14.03.2021).
- Fettes, Mark / Karamouzian, Fatemeh Mahbod (2018): Inclusion in Education: Challenges for Linguistic Policy and Research. In: Siiner, Maarja / Hult, Francis M. / Kupisch, Tanja (Hrsg.): *Language Policy and Language Acquisition Planning*. Cham: Springer International Publishing, 219–35.
- Füllekruss, David / Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.):

- Unterscheiden und trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 68–84.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford/Philadelphia: Basil Blackwell/University of Pennsylvania Press.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Goodwin, Charles (2016): *Narrative as Talk in Interaction*. In: de Fina, Anna/Georgakopoulou Alexandra (Hrsg.): *Handbook of Narrative Analysis*. Malden [u.a.]: Wiley-Blackwell, 196–215.
- Karakayali, Juliane / zur Nieden, Birgit (2018): *Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen*. In: von Dewitz, Nora/Massumi, Mona / Terhart, Henrike: *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 292–307.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. überarb. u. erg. Aufl. *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona / von Dewitz, Nora (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Menken, Kate / García, Ofelia (2017): *Language Policy in Classrooms and Schools*. In: McCarty, Teresa / May, Stephen (Hrsg.): *Language Policy and Political Issues in Education*. *Encyclopedia of Language and Education*. 3. Aufl., Cham: Springer International, 211–225.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KJS) Baden-Württemberg (2020): *Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zur Unterrichtsorganisation und Eigenständigkeit der Schulen im Schuljahr 2020/2021 (Organisationserlass)*.
- Ministerium KJS (2017a): *Verwaltungsvorschrift über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen*.
- Ministerium KJS (2017b): *Stundentafeln zur Verwaltungsvorschrift*.
- Rellstab, Daniel H. (2021): *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Shohamy, Elana (2009): *Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?* *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 14 (1. Mai), 45–67.

- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10, 353–402.
- Spolsky, Bernard (2017): Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: McCarty, Teresa / May Stephen (Hrsg.): *Language Policy and Political Issues in Education*. *Encyclopedia of Language and Education*. 3. Aufl., Cham: Springer International, 3–16.
- Tollefson, James W. (2009): Critical Theory in Language Policy. In: Ricento, Thomas (Hrsg.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 42–59.
- Tollefson, James W. (2015): Historical-Structural Analysis. In: Hult, F.M. / Johnson, D.C. (Hrsg.): *Research Methods in Language Policy and Planning. A practical guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, 141–151.
- Wiley, Terrence / García, Ofelia (2016): Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal* 100, 48–63.