

# Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen: Eine Einführung in den Band

Jana Gamper / Britta Hövelbrinks / Julia Schlauch

Nachdem spätestens im März 2020 die COVID-19-Pandemie Deutschland erreicht hat, wurde schnell klar, dass die Pandemie nicht bloß eine medizinische Krise ist. Bereits nach wenigen Wochen und Monaten wurden Metaphern wie ‚Corona als Brennglas‘<sup>1</sup> oder gar ‚Corona als Brandbeschleuniger‘<sup>2</sup> bemüht, die der allgegenwärtigen Wahrnehmung Ausdruck verliehen, dass die Pandemie Missstände unterschiedlichster Art gemeinhin sichtbar macht. Besonders offenbar wurden diese Missstände im Bereich der Bildung, allen voran des Lernorts Schule. Kaum etwas wurde öffentlich so intensiv und kontrovers diskutiert wie die Frage, ob und wann auch Schulen in den Lockdown gehen sollten. Daraus resultierten zahlreiche Fragen nach dem richtigen Umgang mit Schüler:innen und Lehrkräften in der Pandemie, nach Digitalisierungsstrategien für Schulen und den Folgen des Distanzlernens für Familien. Im Verlauf der Pandemie und besonders mit Blick auf die Diskussion bezüglich der pandemiebedingten Schulschließungen wiesen Expert:innen schon früh darauf hin, dass nicht alle Lerner:innen gleichermaßen von den Auswirkungen der Schulschließung betroffen seien. Besonders sozial benachteiligte und leistungsschwächere Schüler:innen drohe eine Bildungsbenachteiligung, weil gerade diese Lerner:innen auf das gemeinsame Lernen in Präsenz angewiesen seien.<sup>3</sup>

---

1 vgl. z. B. [https://www.deutschlandfunk.de/corona-als-brennglas-das-virus-und-die-soziale-frage.4216.de.html?dram:article\\_id=478523](https://www.deutschlandfunk.de/corona-als-brennglas-das-virus-und-die-soziale-frage.4216.de.html?dram:article_id=478523) [13. 07. 2021].

2 vgl. z. B. <https://www.giessener-allgemeine.de/giessen/pandemie-brandbeschleuniger-13793207.html> [13. 07. 2021].

3 vgl. z. B. das Interview der *Bundeszentrale für politische Bildung* mit El-Mafaalani vom 30. 07. 2020 (<https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerichtigkeit> [12. 07. 2021]) sowie zahlreiche Berichte von Betroffenen, z. B. im *Deutschlandfunk* am 29. 05. 2020 aus Sicht einer Schülerin der Landesschülervertretung NRW (<https://www.deutschlandfunk.de/probleme-mit-homeschooling-schule-ist-ein-lebens>

Obwohl bildungspolitische Entscheidungen solche Mahnungen nach besonderen Lernbedarfen teils berücksichtigten und in entsprechende Notbetreuungsregelungen überführten, blieb eine Gruppe mit ebenso besonderen, aber anders gelagerten Lernbedarfen bis heute fast unsichtbar: neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die noch am Anfang ihres Deutschenerwerbs stehen und deshalb in außerordentlich hohem Maße auf soziales Miteinander, das die Voraussetzung für jegliches sprachliches Lernen darstellt, angewiesen sind. Während die Pandemie Forschende, Lehrende, weitere bildungspolitisch verantwortliche Akteur:innen und auch Eltern auf gesellschaftliche und darunter besonders bildungspolitische Missstände aufmerksam macht, bleibt die pandemiebedingte Situation für Neuzugewanderte während der gesamten Pandemie in der Öffentlichkeit nahezu unsichtbar (vgl. auch Rude 2020). Bis auf O-Töne ‚aus der Praxis‘, die Einblicke in die teils dramatische Lage, aber auch in individuelle, innovative Lösungen geben, erfahren die Bedürfnisse und Bedarfe Zugewanderter weder im öffentlichen Diskurs noch in der Forschung die notwendige Aufmerksamkeit, die die Thematik Zuwanderung und Bildung aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive erfordern würde.

Aus dieser Beobachtung heraus speist sich die Motivation für den vorliegenden Sammelband. Er verfolgt das Ziel, eine gesellschaftlich marginalisierte Gruppe in den Fokus zu rücken, die wahrscheinlich besonders unter den Folgen von Kontaktreduktionen, schulischem und außerschulischem Distanzlernen und das Angewiesensein auf individuelle Ressourcen gelitten hat. Die pandemiebedingten mittel- und langfristigen Folgen können sich für Neuzugewanderte besonders stark auswirken, grade weil für sie die benannten Einschränkungen in einen elementaren Sprachlernprozess eingreifen, der die Weichen für individuelle Bildungsbiographien stellt. Dass diese Lerner:innen auch im Kontext der Pandemie anhaltend nicht berücksichtigt werden, kann dabei massive gesellschaftliche Folgen haben, was Integrationsprozesse und -erfolge angeht.

Mit dieser Ausgangslage sollen an dieser Stelle im Sinne einer Bestandsaufnahme, die angesichts der sich rasant und dynamisch entwickelnden Forschung zu pandemiebedingten Folgen nur eine Momentaufnahme sein kann, Forschungserkenntnisse zu (positiven wie negativen) Auswirkungen pandemiebedingter Maßnahmen im Bereich des Lehrens und Lernens zusammengeführt

---

raum.680.de.html?dram:article\_id=477017 [12.07.2021]) oder mit Blick auf Neuzugewanderte in der *Zeit*-Reportage vom 07.06.2020 (<https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-06/schule-fluechtlinge-corona-homeschooling-internationale-foerderklasse-if-oe/seite-2> [12.07.2021]) sowie in der *Süddeutschen Zeitung* vom 02.06.2020 (<https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/coronakrise-landkreis-starnberg-fluechtlingskinder-1.4924669> [12.07.2021]).

werden. Aus den bisherigen Befunden sollen erste Annahmen zur spezifischen Pandemiesituation für Neuzugewanderte formuliert werden, die es dringend zu beforschen gilt. Dazu soll im Folgenden in einem ersten Schritt die Lerngruppe näher bestimmt und eingegrenzt werden.

## 1 Zugewanderte im deutschen Bildungssystem

Massumi und von Dewitz definieren *Neuzugewanderte* als „Kinder und Jugendliche [...], die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen“, wobei Deutschkenntnisse dann als „nur gering“ gelten, wenn sie „nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen“ (Massumi/ von Dewitz 2015: 13). Der Begriff ist also ursprünglich auf das schulische Sprachlernen bezogen und stellt heraus, dass Partizipation an einem (in diesem Fall schulischen) Regelsystem denjenigen vorbehalten zu sein scheint, deren Deutschkenntnisse als ausreichend eingestuft werden. Dabei ist nicht klar definiert, was im Einzelfall ausreichend bedeutet. Ebenso unklar ist, wer darüber entscheidet, wann Deutschkenntnisse ausreichen und wie überprüft wird, ob sie ausreichen. Trotz dieser substantiellen Lücken wird Sprache, oder genauer sprachliche Fähigkeiten im Deutschen, zur Voraussetzung für soziale Teilhabe gemacht. Dies ist keinesfalls auf die von Massumi und von Dewitz zurückgehende Begriffsdefinition zurückzuführen, vielmehr bildet diese eine gängige Praxis ab: Kompetenzen in der Mehrheitsprache werden bei Zugewanderten zur notwendigen Voraussetzung für Partizipation im weiteren Sinne, d. h. sowohl im Kontext von Bildungsinstitutionen als auch gesamtgesellschaftlich, gemacht. Im Kontext von Integrationsmaßnahmen kommt der Ausbildung ‚ausreichender‘ Sprachkenntnisse im Deutschen somit eine Schlüsselfunktion zu.

Entscheidend am Begriff *Neuzugewanderte* ist zudem das dem Partizip vorangestellte Adjektiv *neu*. Es suggeriert, dass es einen Unterschied gibt zwischen *neu zugewanderten* und *zugewanderten* Personen, der wiederum an Sprachfähigkeiten festgemacht wird. Werden nämlich Deutschkenntnisse als ausreichend eingestuft, so verliert eine neu zugewanderte Person lediglich das Attribut ‚neu‘ – zugewandert bleibt sie trotzdem. In Bildungsstatistiken werden Zugewanderte dabei häufig in einer Sammelkategorie wie *Personen/Schüler:innen mit Migrationshintergrund* oder *nicht-deutscher Herkunftssprache* oder auch *DaZ-Lerner:innen* subsummiert, häufig ohne zusätzliche Differenzierung individueller Bildungs- und/oder Sprachbiographien.

Die vorgestellte Definition von Massumi und von Dewitz (2015) bezieht sich explizit auf Kinder und Jugendliche in der Schule. Basierend auf der hier vorgenommenen Auslegung der Definition lässt sich der Begriff jedoch auch auf (junge) Erwachsene übertragen. Auch jenseits schulischer Bildungsinstitutionen wird hier für Zugewanderte Sprache zur Bedingung für Partizipation gemacht. Die Parallelen zeigen sich besonders darin, dass beispielsweise der Studienzugang vom Nachweis sprachlicher Fertigkeiten (mit) abhängig ist. Zugewanderte Erwachsene sind, je nach Aufenthaltsstatus, teils verpflichtet zum Besuch sog. Integrationskurse, die im Grunde Sprachkurse sind, und zum Ablegen entsprechender Sprachprüfungen. Sprachkompetenzen fungieren dann als Zugangsvoraussetzung zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Sozialer Teilhabe ist, vereinfacht gesagt, ein Sprachkurs vorgeschaltet. Dieser Usus findet sich in ähnlicher Form auch in der Schule in Form sog. *Vorbereitungsklassen*, die dem Aufbau grundlegender Deutschkenntnisse dienen, bevor zugewanderte Schüler:innen in Regelklassen übergehen dürfen. Zugleich ist die Art der Beschulung bei neu zugewanderten Schüler:innen, wie die Gruppe selbst, in enormem Maße heterogen. Das Spektrum der Beschulungsmodelle reicht von vollständig separierten Klassen bis hin zu vollständiger Inklusion in Regelklassen von Beginn an. Dazwischen finden sich unterschiedliche teilkklusive bzw. teilseparierende Modelle (vgl. für einen Überblick Ahrenholz et al. 2016, Decker-Ernst 2017, Massumi / von Dewitz 2015).

Jenseits des konkreten Lernorts und auch jenseits konkreter individueller Bedarfe, die aus einem komplexen Ineinandergreifen unterschiedlichster individueller sowie externer Lernfaktoren erwachsen, ist das Erwerben grundlegender Kenntnisse im Deutschen für alle Neuzugewanderten das wichtigste und auch drängendste Lernziel. Dieses Ziel ist, wenn man so will, der kleinste gemeinsame Nenner für die hochgradig heterogene Lerngruppe. Die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehende Verlagerung jeglichen Lernens in die Distanz stellt für diese Gruppe einen tiefen Einschnitt in den elementaren Sprachlernprozess dar.

## 2 Lernen und Lehren während der Pandemie

*„Ich habe jeden Sonntag mit meiner Tochter die Mails von ihrem Lehrer sortiert und einen Wochenplan für sie erstellt“  
(O-Ton einer Mutter von 3 Kindern im Juni 2020)*

Im Kontext der globalen Ausbreitung von COVID-19 stellte die Schließung jeglicher Bildungseinrichtungen (Schulen, Universitäten, außerinstitutionelle Lernorte) weltweit eines der wichtigsten Mittel zur Eindämmung der Pandemie dar. In Deutschland erfolgte die Schließung aller Bildungseinrichtungen am 18. März 2020 für zunächst sieben Wochen, Ausnahmeregelungen gab es lediglich in Schulen für Kinder und Jugendliche mit Eltern in sog. systemrelevanten Berufen. Ab dem 4. Mai durften ausgewählte Lerngruppen – Abschlussklassen und zum Teil auch Lernende mit besonderem Unterstützungsbedarf – nach und nach in den eingeschränkten Regelbetrieb mit erheblich reduzierter Präsenzzeit wechseln, dies erfolgte mit großen bundesland- und zum Teil sogar schulspezifischen Unterschieden (vgl. für einen Überblick über Maßnahmen und Regelungen Fickermann/Edelstein 2020: 10–13, Fickermann/Edelstein 2021a: 8–17 sowie Reintjes et al. 2021: 7–11). Eine Vielzahl von Schüler:innen hatte erst ab Mitte Juni erstmals wieder Zutritt zu ihrer Schule, das entspricht einer Präsenzunterbrechung, die mehr als das Doppelte der Sommerferienzeit beträgt, und auch nach der Schulöffnung gab es wenig Kontinuität. Die sich dynamisch entfaltende Pandemiesituation führte dazu, dass gerade Schulen wenig bis keine Planungssicherheit hatten und sowohl für das weitgehende Aussetzen als auch für hybride Modelle des Lernens kreative Konzepte und Lösungen in möglichst kurzer Zeit entwickeln und umsetzen mussten. Für viele Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler:innen und Familien wurde der Schulbesuch reduziert auf eine wochenweise Planung, die wiederum jederzeit durchbrochen werden konnte von Quarantänemaßnahmen.

Angesichts der fast schon unüberschaubaren Vielfalt an Regelungen zu Schulöffnungen und unterschiedlichsten Planungsstrategien ist es nahezu unmöglich, die Fülle ebendieser zu erfassen. Hinzu kam, dass die Bundesländer ab November 2020 eigene Stufenpläne – meist in Form von Ampelsystemen – in Abhängigkeit von lokalen Inzidenzzahlen entwickeln konnten, um regional auf das Infektionsgeschehen reagieren zu können. Eine einheitliche Schulschließung kam nach der inzwischen 21-monatigen Pandemiesituation erneut am 16. Dezember 2020 durch den vorgezogenen Start der Weihnachtsferien zustande. Diesmal blieben die Schulen bis Mitte Februar bundesweit geschlossen (neun Wochen, wieder mit Ausnahmeregelungen zur Betreuung), danach kam

es erneut zu regionalen Stufenplänen, etwa Ende April 2021 waren alle Schulen weitestgehend im eingeschränkten Regelbetrieb. Universitäten und auch außerinstitutionelle Bildungsorte blieben im gesamten Zeitraum nur stark eingeschränkt zugänglich oder sogar gänzlich geschlossen.

In der Schule lassen sich – nach bisherigem Stand – somit zwei größere ‚Lockdowns‘ ausmachen, die das Lernen und Lehren von Grund auf veränderten, wobei der zweite Lockdown Ende November mit etwa fünf Monaten deutlich länger anhielt als der erste. In der Summe blieben in Deutschland Schulen 34 Wochen (teilweise oder vollständig) geschlossen, teils deutlich länger als im Vergleich zu anderen (west-)europäischen Ländern.<sup>4</sup>

Im Zuge der Lockdowns – und darin insbesondere der vollständigen Schulschließungen – mussten die Schulen jegliches Lernen auf Distanzlernen und damit sowohl auf synchrone Formate unter Rückgriff auf digitale Instrumente als auch asynchrone Formate umstellen. Alle Bildungseinrichtungen, ganz besonders jedoch die Schulen, sind mit den Möglichkeiten des Distanzlernens sehr unterschiedlich umgegangen. Wie genau sich die abrupte Umstellung auf Distanzlernen an Schulen ausgestaltet hat, ist inzwischen Gegenstand zahlreicher Studien. So lagen bereits recht früh im Pandemieverlauf (teils repräsentative) Erhebungen zur konkreten Ausgestaltung des Distanzlernens und zum Einsatz digitaler Lehr-Lern-Tools vor (vgl. z. B. Eickelmann / Drossel 2020, Huebener et al. 2020, Geis-Thöne 2020, Tengler et al. 2020, Wößmann et al. 2020). Insgesamt kommen diese Studien zum Fazit, dass synchrone Lernumgebungen in Form von Videokonferenzen im Vergleich zu asynchronen Lernangeboten, bei denen Materialien und Aufgaben zwar teils digital per Mail oder Lernplattform abgerufen, aber weitgehend selbstständig bearbeitet werden müssen, nicht die Regel darstellten. Das Aufrechterhalten des Kontakts per Videokonferenz fand in 20–30 % der Fälle statt (vgl. Eickelmann / Drossel 2020: 17; Huebener et al. 2020: 870; Wößmann et al. 2020: 33). Huebener et al. (2020: 871) machen hierbei zudem einen deutlichen Schultypeneffekt aus: An Gymnasien wurden synchrone Formate deutlich häufiger eingesetzt als an anderen weiterführenden Schulformen sowie insbesondere an Primarschulen. In sog. Akademikerhaushalten finden sich dabei häufiger Formen des direkten Kontakts (per Videokonferenz oder individuellen Gesprächen) als in Nicht-Akademikerfamilien (vgl. Wößmann et al. 2020: 33). An diesem grundsätzlichen Gefälle ändert sich auch im zweiten Lockdown nichts, obwohl der Anteil an Videokonferenztools als Mittel des Distanz-

---

4 vgl. für konkrete Daten [https://en.unesco.org/sites/default/files/duration\\_school\\_closures.csv](https://en.unesco.org/sites/default/files/duration_school_closures.csv) [12.07.2021] sowie <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures> [12.07.2021] für die dazugehörige bildungspolitische Analyse zu beiden Lockdowns im internationalen Vergleich; vgl. außerdem Blum / Dobrotić (2021).

unterrichts hier steigt (vgl. Wößmann et al. 2021: 48). Nur ein Teil des Unterrichts bzw. nur einige Schüler:innen hatten somit die Möglichkeit, in der gewohnten Lerngruppe und v. a. in direkter Interaktion mit der Lehrkraft zu lernen. Für die meisten anderen bedeuteten die Lockdowns die Umstellung auf ein weitgehend selbstverantwortliches und auch selbstorganisiertes Lernen. Besonders alarmierend ist dabei die Tendenz, dass asynchron selbstorganisierte und digital abgegebene Lernprodukte zum Teil keine Rückmeldung durch Lehrkräfte erfuhren. Laut einer Elternbefragung zum Homeschooling im ersten Lockdown übermittelten knapp zwei Drittel der Schüler:innen ihre bearbeiteten Aufgaben digital und erhielten dazu nicht selbstverständlich – d. h. in 20–25 % der Fälle selten oder niemals – eine Rückmeldung (vgl. Wildemann/Hosenfeld 2020: 24–27 sowie Wößmann et al. 2021: 48).

Für die jeweils involvierten Akteur:innen stellte diese Umstellung eine teils große Herausforderung dar: So mussten Schulen die Infektionssicherheit dort gewährleisten, wo der Zugang zu Schulen möglich gemacht wurde, sie mussten in sehr kurzer Zeit unterschiedlichste Maßnahmen und Verordnungen umsetzen und auch die Infrastruktur für digitales Lernen für ihre Schüler:innen im Homeschooling bereitstellen. Von Lehrenden wurde ein hohes Maß an Flexibilität im Umgang mit individuellen Bedarfen, ein teils sehr hohes Engagement sowie die zügige und weitgehend selbstständige Umstellung auf Distanzlehrformate erwartet. Lernende standen vor der Aufgabe, sich selbst zu organisieren (z. B. mithilfe von – teils selbst erstellten – Wochenplänen), selbstverantwortlich zu handeln und z. B. eigenständig auf Probleme aufmerksam machen, sich selbst zum Lernen zu motivieren und unter Ablenkung selbstdiszipliniert zu arbeiten. Digitale Medienkompetenzen sowie das Vorhandensein kompetenter Personen im familiären Umfeld wurden dabei fast schon vorausgesetzt (vgl. Frohn 2020: 67, 71 f., 73). Eltern waren mehr denn je in der Pflicht, Lernverläufe technisch und inhaltlich zu ermöglichen und zu unterstützen.

Wie Lehrkräfte, Schüler:innen, aber auch Eltern mit dieser Situation umgegangen sind, ist ebenfalls Gegenstand von inzwischen zahlreichen (und in der Zahl wachsenden) teils repräsentativen Befragungen (vgl. z. B. Andresen et al. 2020a, 2020b; Demski et al. 2021; Dietrich et al. 2021; Geis-Thöne 2020; Grewenig et al. 2020; Holtgrewe et al. 2020; Huber/Helm 2020; Leibniz Institut 2020, 2021; Wildemann/Hosenfeld 2020; Wößmann et al. 2020, 2021). Aus den bisherigen Ergebnissen lässt sich zum einen folgern, dass sich die Lernzeit im Mittel für die meisten Schüler:innen deutlich reduziert hat (vgl. Wößmann et al. 2020: 28; Wößmann et al. 2021: 38), am stärksten bei leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen aus Nicht-Akademiker-Haushalten (vgl. z. B. Dietrich et al. 2021: 357 f.; Grewenig et al. 2020: 7 f.; Wößmann et al. 2020: 28). Nicht nur

Schüler:innen beschreiben Situationen der Überforderung mit den Anforderungen des Distanzlernens (vgl. Holtgrewe et al. 2020: 3f.), auch ihre Eltern sehen die implizite Anforderung, das Lernen zu Hause zu unterstützen, mehrheitlich als wenig erfolgreich an und schätzen den Lernzuwachs im Vergleich zum Präsenzunterricht als (z. T. deutlich) geringer ein (vgl. Leibniz Institut 2020: 7). Grundsätzlich kommt eine Reihe von Studien zu dem Befund, dass individuelle und familiäre Ressourcen als Voraussetzung für selbstverantwortliches Lernen teils stark divergieren und dabei häufig vom familiären Bildungshintergrund abhängig zu sein scheinen (vgl. u. a. Fuchs-Schündeln et al. 2020, Grewenig et al. 2020). Die technische Ausstattung stellt sich dabei zunächst nicht für alle als grundsätzliche Hürde dar, denn die meisten Jugendlichen verfügen zumindest über einen Zugang zu Computern, Laptops oder Tablets (abhängig vom sozialen Status, im Mittel knapp 90 % der 12- und 14-Jährigen, vgl. Geis-Thöne 2020: 11). Rude stellt dar, dass dies auch auf 85 % der Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft, bei geflüchteten Kindern liegt der Anteil hingegen unter 50 % (vgl. Rude 2020: 49). Deutlich weniger haben jedoch Zugriff auf einen eigenen Computer (ca. 28 % der 12-Jährigen und 40 % der 14-Jährigen, vgl. Geis-Töhne 2020: 12). Entscheidender als die technischen Ressourcen sind jedoch Faktoren wie die individuelle Lesekompetenz (vgl. Leibniz-Institut 2021: 3) oder auch allgemeine motivationale Faktoren (vgl. z. B. Wildemann / Hosenfeld 2020: 9–13) sowie die grundsätzliche Erreichbarkeit von Schüler:innen (vgl. Einschätzung der Lehrer:innen in Eickelmann / Drossel 2020: 16).

Insgesamt, so lässt sich mit inzwischen großer Sicherheit sagen, entscheidet der individuelle familiäre Bildungshintergrund sowie die individuelle Leistungsstärke (wobei beide Faktoren teils co-abhängig sind) in einem hohen Maße darüber, wie gut oder schlecht Schüler:innen mit dem Distanzlernen umgehen (konnten). Angesichts dieses Befundes stellt sich die unmittelbare Frage nach individuellen sowie gesamtgesellschaftlichen Folgen dieses Auseinanderklaffens. Bildungsökonomische Studien prognostizieren hierzu volkswirtschaftliche Langzeitschäden, die durch Unterrichtsausfall verursacht werden können (vgl. z. B. Wößmann 2020). Auf Lernentwicklung hin ausgerichtete Studien weisen zugleich recht deutlich darauf hin, dass Schulschließungen eine Form der Lernunterbrechung darstellen und Lernstagnationen sowie Lernrückstände hervorrufen, wobei auch hier ohnehin bildungsbenachteiligte Lerner:innen in besonderem Maße von solchen Folgen betroffen sind (vgl. für einen systematischen Überblick Hammerstein et al. 2021 sowie im Besonderen für Deutschland Depping et al. 2021 sowie Schult et al. 2021). Schüler:innen und Eltern bestätigen die Sorge, dass die Schulschließungen zu teils deutlichen Lernrückständen führen (vgl. IfD 2021: 32).

### 3 Pandemiebedingte Auswirkungen auf Neuzugewanderte

*„Es ist so traurig mit anzusehen, wie uns viele Schüler:innen entgleisen. Einige meiner DaZ-Schüler:innen verstehe ich teilweise gar nicht mehr, da sie die gespannten Laute nicht mehr hinbekommen. Da fehlt das (Muskel-)Training. Bei anderen fehlt die Einstellung zum Lernen oder einfach nur die Möglichkeit, in Ruhe zu lernen.“*

*(O-Ton einer Lehrerin für Geographie und Deutsch als Zweitsprache im März 2021)*

Die in Abschnitt 2 berichteten Beobachtungen und Befunde sind zunächst allgemeiner Natur und gelten nicht im Besonderen für Neuzugewanderte. Wie bereits erwähnt, finden neu zugewanderte Lerner:innen nur wenig oder gar keine Berücksichtigung in den teils groß angelegten und repräsentativen Studien. So findet sich bspw. in den 84 Projektsteckbriefen, die Fickermann/Edelstein (2021b) in Bezug auf die Erforschung der Auswirkungen der Pandemie auf Lern- und Lehrprozesse zusammengeführt haben, kein einziges mit einem Bezug zu Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne. Auch in (umfangreicheren) Publikationen, die sich zur Rolle der Sprachentwicklung im Kontext des Distanzlernens explizit äußern (so z. B. Gogolin 2020, Maaz/Becker-Mrotzek 2021), findet sich keinerlei Erwähnung der besonders vulnerablen Gruppe der Neuzugewanderten (zur Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vgl. Rude 2020). Gleiches gilt für Expertisen, die bildungspolitische Empfehlungen und Strategien zum Gegenstand haben und punktuell Entscheidungsgrundlage für die Krisensitzungen der Bundesregierung und Landesminister:innen waren (wie die Stellungnahme der Leopoldina 2020 am 15. April 2020 zur Beratung der Schulöffnungen, vgl. Fickermann/Edelstein 2020: 11). Fast schon erschreckend sind diejenigen Expertisen, die mehrsprachige Schüler:innen sowie Schüler:innen mit kognitiv bedingten Lernschwierigkeiten in einer Kategorie abhandeln (so z. B. Baumann et al. 2021: 28). Die Marginalisierung einer ohnehin marginalisierten Gruppe scheint, und das ist keineswegs als Vorwurf an die hier erwähnten Arbeiten zu verstehen, also ein strukturelles Problem zu sein. Dies gilt ganz besonders für quantitative Studien und solche, die auf Paneldaten zurückgreifen können.

Wird der Faktor Zuwanderung aufgegriffen, dann, wie oben bereits erwähnt, in Form größerer Kategorien wie *Migrationshintergrund* (vgl. Danzer 2020, Geis-Thöne 2020, OECD 2020) oder *familiärer Multilingualität* (vgl. Holtgrewe et al. 2020). Geis-Thöne macht mithilfe von SOEP-Daten aus dem Jahr 2018

deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechter dastehen, was die Größe des Wohnraums oder die Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers, einer Lernsoftware oder schulbezogenen Büchern angeht, gleichzeitig aber eine überdurchschnittlich starke Lernmotivation seitens der Familie erfahren. Mit Danzer (2020) lassen sich besonders diese materiellen Ungleichheiten mit der grundsätzlichen sozioökonomischen Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund erklären. Sozial und familiär bedingte Lernbedingungen sind somit für diese Schüler:innen weniger günstig. Die Situation verschärft sich ganz besonders bei geflüchteten Lerner:innen, die bspw. in Sammelunterkünften leben (vgl. Rude 2020). Holtgrewe et al. können mittels einer Befragung von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften zeigen, dass Lernende in „multilingualen Haushalten“ sich häufiger überfordert mit der Gesamtsituation (2020: 4) sowie mit der Aufgabenbewältigung im Homeschooling (vgl. Holtgrewe et al. 2020: 11) fühlen, jedoch tendenziell sicherer im Umgang mit den geforderten digitalen Medien (vgl. Holtgrewe et al. 2020: 9). Darüber hinaus wünschen sie sich mehr Austausch in ihrer Lerngruppe (vgl. Holtgrewe et al. 2020: 14).

Diese Befunde, nämlich vielmals schlechtere materielle und auch familiäre Ressourcen sowie das besonders dringliche Fehlen des sozialen Miteinanders zeigt sich in den (u. W. bisher wenigen) qualitativen Studien, die sich neu zugewanderten Lerner:innen widmen. So zeigen Hüttmann et al. (2020) mittels einer Interviewstudie, dass geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene eine geringere technische Ausstattung, geringere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und nur eingeschränkte persönliche Unterstützungssysteme haben, die allesamt durch sprachliche Schwierigkeiten verstärkt werden. Lerner:innen würden grade aufgrund der noch im Aufbau befindlichen Deutschkompetenzen faktisch von Partizipation ausgeschlossen (vgl. Hüttmann et al. 2020: 16f.), weil Verständnisschwierigkeiten das Lernen stark beeinträchtigen oder gar unmöglich machen (vgl. dazu auch Popyk 2020: 8). Grade bei Geflüchteten kommen, bedingt durch unsichere Aufenthaltsperspektiven, massive Existenz- und Zukunftsängste hinzu (vgl. Kollender / Nimer 2020: 6). Primdahl et al. (2021) heben hierbei die besondere Rolle der Lehrkraft hervor, die dazu aufgefordert ist, den direkten Kontakt auf meist sehr kreative Weise aufrechtzuerhalten.<sup>5</sup> Ohne Einzelkontakte, und dieser Punkt ist zentral, findet für viele Zugewanderte kaum Interaktion im Deutschen statt. Der besondere Förderbedarf besteht für Neuzugewanderte somit im Zugang zum Input zum Deutschen, der wiederum ausschließlich in Form des sozialen Miteinanders (in direktem Aus-

---

5 Vgl. hierzu auch Frohn (2020: 75), die hervorhebt, dass besonders bildungsschwächere Schüler:innen auf den direkten Kontakt zur Lehrkraft angewiesen sind.

tausch mit der Lehrkraft oder in der Peergroup) zugänglich gemacht wird. Dies unterscheidet sie von anderen Gruppen mit ebenfalls drängenden, aber eben anders gelagerten Bedarfen. Die Erreichbarkeit der Betroffenen ist, wegen der schlechteren materiellen und besonders technischen Ausstattung, zugleich nicht immer gegeben und auch nicht immer möglich (vgl. Rude 2020: 52). Individuelle materielle, familiäre, soziale und sprachliche Ressourcen gehen somit Hand in Hand.

Die große Notwendigkeit der sozialen Interaktion wird in einigen Empfehlungen explizit thematisiert (so z.B. bei Baumann et al. 2021), die bevorzugte Berücksichtigung von DaZ-Lerner:innen im Kontext von Öffnungsstrategien der allgemeinbildenden Schulen punktuell angemahnt (vgl. z.B. Geis-Thöne 2020: 20). Das Land Berlin hat diesen besonderen Bedarf für neu zugewanderte Lerner:innen erkannt und eine Empfehlung dahingehend ausgesprochen, dass sog. Willkommensklassen (d.h. Vorbereitungsklassen) im Kontext einer Priorisierung von Präsenzbedarfen zu berücksichtigen sind (vgl. SenBJF 2020). Auch andere Bundesländer wie z.B. Hessen sollen Vorbereitungsklassen den eingeschränkten Präsenzbetrieb präferiert ermöglicht haben.<sup>6</sup> Ob und von wie vielen Schulen diese Empfehlungen in welcher Form umgesetzt wurden, ist u. W. nicht systematisch erfasst worden. Aktuell werden zudem erste Überlegungen zu der Frage sichtbar, wie neu zugewanderte Lerner:innen im nächsten Schuljahr zu fördern seien und wie sich (vermeintliche) Lernrückstände kompensieren lassen,<sup>7</sup> auch hier ist die weitere Entwicklung noch nicht absehbar.

In der Summe lässt sich folgern, dass bei neu zugewanderten Lerner:innen mehrere besonders ungünstige Faktoren zusammenkommen, die das Distanzlernen in der COVID-19-Pandemie schwierig bis unmöglich gemacht haben. Das Zusammenwirken von geringen materiellen und technischen Ressourcen, das Wegbrechen sozialer Unterstützungssysteme, prekäre Bleibeperspektiven und ganz besonders keine oder nur geringe Deutschkenntnisse stellen zusammen eine Bildungsbedrohung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wie auch Erwachsene dar. Trotz der teils dramatischen Situation für diese Lerner:innen und auch trotz der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe mit Blick auf

---

6 Diese Information entstammt der persönlichen Konversation mit Hessener Vorbereitungsklassenlehrkräften. Es ist anzunehmen, dass auch andernorts Entscheidungen oder Absprachen über ein solches Vorgehen, sei es schulintern oder auf übergeordneten Ebenen, vorlagen. Eine systematische Berücksichtigung in den Verordnungen der Bildungs- und Kultusministerien lässt sich jedoch nicht sichtbar machen.

7 vgl. exemplarisch den „Leitfaden zum Umgang mit heterogenen Lernständen infolge der Corona-Pandemie“ des Thüringer Bildungsministeriums (TMBJS 2021), in dem „Lernende mit Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache“ (TMBJS: 15ff.) gesondert berücksichtigt werden.

die soziale und gesellschaftliche Integration dieser Lerner:innen zeigt sich in der bisherigen Forschung – oder ggf. auch ursächlich in der Verteilung von Forschungsaufträgen – eine fast schon systematische Vernachlässigung dieser Gruppe. Die wenigen Forschungsarbeiten, die sich zu neu zugewanderten Lerner:innen finden, beziehen sich zudem auf Kinder und Jugendliche. Studien oder Expertisen zu neu zugewanderten erwachsenen DaZ-Lerner:innen (wie etwa Studierende oder Lernende in Integrationskursen) fehlen u. W. bisher weitestgehend (vgl. für Schüler:innen mit DaZ auf dem zweiten Bildungsweg jedoch Demski et al. 2021). Einige wenige Erkenntnisse wie die Expertise der OECD (2020) zeigen jedoch, dass im Bildungssektor für Erwachsene (z.B. bei *vhs*-Sprachkursen) zwar Mittel zur Digitalisierung verfügbar gemacht wurden, die online-Lernangebote von den Kursteilnehmer:innen jedoch nicht immer wahrgenommen werden konnten. Auch hier liegen die Gründe in geringeren materiellen Ressourcen, allen voran jedoch in nicht weit genug ausgebauten sprachlichen Kompetenzen begründet (vgl. OECD 2020: 19f.). Die obigen Befunde gelten somit für kindliche, jugendliche und erwachsene Neuzugewanderte gleichermaßen.

Der vorliegende Band möchte vor dem Hintergrund dieser Befunde einen Beitrag dazu leisten, die Gruppe neu zugewandelter Lerner:innen in den Fokus zu rücken und damit auf ihre besondere Problemlage hinweisen. Der Band verfolgt dabei das Ziel, die durch die COVID-19-Pandemie veränderten Lehr-Lern-Bedingungen für neu zugewanderte Lerner:innen in ihren unterschiedlichen Facetten, die sich auch durch die Heterogenität der Lernenden selbst ergibt, darzustellen. Neben den Perspektiven von und auf DaZ-Lerner:innen sollen auch Erfahrungen, Positionen und Handlungsspielräume weiterer Akteur:innen wie Lehrer:innen, und bildungspolitisch Verantwortlicher dargestellt werden. Das Ziel des Bandes erschöpft sich dabei nicht darin, lediglich Missstände und Probleme aufzuzeigen. Vielmehr sollen auch Problemlösungswege aufgezeigt und in Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit über die Pandemiezeit hinaus geprüft werden. Der Band ist hierbei in drei thematische Teile gegliedert.

**Teil I** richtet den Fokus auf Schulunterricht und Schulentwicklung für neu zugewanderte Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und berücksichtigt dabei Einschätzungen von Schüler:innen, Lehrer:innen und bildungspolitischen Akteur:innen.

**Satu Guhl** und **Daniel Rellstab** eröffnen den Band mit einem Blick auf die Rolle der Lehrer:innen im pandemiebedingt veränderten Unterricht. Anhand episodischer Interviews mit Lehrer:innen in Vorbereitungsklassen an Grund- und weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg werden deren Erfah-

rungen während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 dargestellt und daraus gezogene Konsequenzen der Akteur:innen für die erneuten Schulschließungen zum Jahreswechsel 2020–21 reflektiert. Die im Kontext der kritischen Language Policy-Forschung angesiedelte Studie zeigt die Gestaltungsspielräume von Lehrkräften im Spannungsfeld bildungsinstitutioneller Vorgaben und (Sprach-)Ideologien auf, die über die Pandemiesituation hinaus gültig sind.

**Cosima Lemke, Kristina Nazarenus, Christin Schellhardt und Dorothee Steinbock** analysieren anhand von problemzentrierten Interviews mit 13 Schüler:innen aus zwei Vorbereitungsklassen (mit und ohne Alphabetisierung) deren Einschätzungen zum Lernen in Distanz während der pandemiebedingten Schulschließungen. Sie arbeiten die schülerseitige Perspektive auf die Veränderungen bzw. Verlagerungen des Lernens ins Homeschooling, den dabei wahrgenommenen sprachlichen Lernfortschritt sowie die Konsequenzen für soziale Kontaktmöglichkeiten heraus und zeigen dabei die entscheidende Rolle von sprachlicher Interaktion untereinander sowie mit der Lehrkraft für den Spracherwerb und damit für gesellschaftliche Partizipation auf.

**Elisabeth Barakos und Simone Plöger** liefern eine mehrperspektivische Problematisierung des Homeschoolings für Schüler:innen in Internationalen Vorbereitungsklassen. Sie verknüpfen dazu die Sichtweisen von Wissenschaft, Bildungspolitik (d.h. eine Schulbehörde) und Schulpraxis (d.h. eine Einzelschule) und verbinden dabei theoretische Vorüberlegungen mit illustrierenden O-Tönen aus Interviews mit dem Schulbehördenleiter und DaZ-Lehrkräften. Die Ausschnitte zeigen, dass schon die grundlegendsten Voraussetzungen (technische Ausstattung und digitale Erreichbarkeit) die schulbezogene Kommunikation auf Distanz erheblich stören können.

In **Teil II** des Bandes finden sich Beiträge, die die Auswirkungen des Lockdowns auf die Sprachentwicklung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache anhand von Analysen sprachlicher Daten sichtbar machen.

**Jessica Lindner** rückt in ihrem Beitrag Schulanfänger:innen in den Fokus, die erst mit fünf Jahren und damit kurz vor Schuleintritt nach Deutschland eingewandert sind und Deutsch als Zweitsprache lernen. Sie greift auf Daten von 30 neu zugewanderten Erstklässler:innen des Schuljahres 2018/2019 (ohne Pandemie) und 2019/2020 (pandemiebedingte Schulschließungen von über zwei Monaten) zurück und vergleicht deren Leistungen in einschlägigen standardisierten Tests zu Lese- und Schreibfähigkeiten (WLLP-R, ELFE II und HSP 1+), zunächst quantitativ im Gruppenüberblick und dann differenzierter anhand von je einem Fokuskind der beiden Kohorten. Ihre Analysen bestätigen ihre Hypothese, dass die pandemiebedingten Schulschließungen zu Benachteiligungen in

der Lese- und Rechtschreibentwicklung bei neu zugewanderten Zweitsprachler:innen führen.

**Julia Schlauch** und **Jana Gamper** diskutieren die Schulschließungen im Lockdown im Frühjahr 2020 als mögliche Lernunterbrechung, die sich in der Sprachentwicklung neu zugewanderter Schüler:innen in Vorbereitungsklassen bemerkbar machen könnte. Um dieser Frage nachzugehen, analysieren sie 45 Lerner:innentexte, die kurz vor und nach den ersten Schulschließungen von 16 Schüler:innen geschrieben wurden, in Hinblick auf die darin realisierten Verbstellungsmuster. Ihr zweistufiges profilanalytisches Vorgehen bestätigt für einen Teil der Schüler:innen gewisse Rückschritte oder Stagnationen in den Erwerbsstufen, für einzelne Schüler:innen aber auch die Tendenz zur Weiterentwicklung ihrer zweitsprachlichen Kompetenzen, die von den Autorinnen hinsichtlich interner und externer Faktoren diskutiert wird.

**Teil III** schließlich umfasst Beiträge, welche die digitalen Lehr-Lern-Prozesse bei erwachsenen DaZ-Lerner:innen in den Fokus rücken.

Im Beitrag von **Ahmed Ezzad Ragab Hassan**, **Mary Matta** und **Anne Schwarz** wird ein besonderes Kursangebot in den Mittelpunkt gerückt, nämlich zweisprachige, kontrastiv vorgehende Alphabetisierungskurse für Erst- und Zweitschriftlernende im Erwachsenenbereich (KASA-Kurse). Auch diese Kurse waren im ersten Lockdown von Abbrüchen des Präsenzunterrichts und damit massiven Unterrichtsveränderungen betroffen. Im Beitrag werden zunächst die Auswirkungen der Pandemie auf die Kurse und daran anschließend die Reaktionen von Lernenden, Lehrenden und Koordinator:innen im Projekt anhand illustrierender Beispiele aufgezeigt und mit Blick auf die Lernvoraussetzungen und damit Potentiale der Zielgruppe diskutiert.

**Magdalena Can**, **Mareike Müller** und **Constanze Niederhaus** stellen ein Projekt zur Sprachbegleitung Geflüchteter durch Studierende und dessen Gestaltung unter Pandemiebedingungen dar. Der explorative Zugang über Interviews mit teilnehmenden Geflüchteten, in denen diese ihre Wahrnehmung der Sprachbegleitung reflektieren, macht einen Spracherwerbskontext sichtbar, der auf die Herstellung kommunikativer Praxis und sozialer Teilhabe fokussiert ist und sich damit von einem Sprachkursformat grundsätzlich unterscheidet. Während Sprachkurse für die dargestellten Lerner:innen in der Pandemie wegbrechen, bleibt das Projekt die Brücke zur sprachlichen Praxis. Resultierend daraus ergibt sich für das Projekt nicht nur eine Überführung ins Digitale, sondern auch eine Flexibilisierung in Bezug auf sprachunterrichtsähnliche Formate, wobei auch Möglichkeiten und Grenzen dieser Veränderungen diskutiert werden.

**Tamara Zeyer** und **Dietmar Rösler** richten ihren Blick auf studieninteressierte Geflüchtete, deren universitär verankerter Sprachkurs pandemiebedingt

auf digitale Formate – genauer auf Videokonferenzen mit ergänzenden digitalen Tools – umgestellt wurde. Dieser Unterricht wurde aus Sicht von Lehrenden und Lernenden aufgezeichnet und um Reflexionen der beteiligten Akteur:innen ergänzt. Zeyer und Rösler nutzen diese Mehrperspektivität, um Potentiale und Grenzen digitaler Lehr-Lern-Formate sowie weiterführend Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Online- und Präsenzsprachkursen – auch über die Pandemie hinaus – zu diskutieren.

Im abschließenden Beitrag des Bandes reflektieren **Andrea Daase** und **Eliška Dunowski** die Umsetzbarkeit berufsbezogener DaZ-Unterrichtsformate in digitaler Form aus praxistheoretischer Sicht. Vor dem Hintergrund der Sprachaneignung als sozialer Praxis und daraus resultierenden Anforderungen an die praktische Gestaltung berufsbezogener Kursformate, diskutieren die Autorinnen anhand exemplarischer Erfahrungen Potentiale und Grenzen digitalen Unterrichts.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt / Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa (2016): „dann haben wir natürlich gemerkt der übergang ist der knackpunkt“. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. BiSS-Journal (5), 14–17. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf> (08.07.2021).
- Andresen, Sabine / Heyer, Lea / Lips, Anna / Rusack, Tanja / Schröer, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020a): „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. <https://doi.org/10.18442/163>
- Andresen, Sabine / Heyer, Lea / Lips, Anna / Rusack, Tanja / Schröer, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020b): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. <https://doi.org/10.18442/121>
- Baumann, Menno / Berghäuser, Andree / Bolz, Tijs / Martens, Thomas (2021): Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Discussion Paper. <https://www.socialnet.de/materialien/29164.php> (08.07.2021).
- Blum, Sonja / Dobrotić, Ivana (2021): Childcare-policy responses in the COVID-19 pandemic: unpacking cross-country variation. *European Societies* 23, 545–563. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831572>.
- Danzer, Alexander M. (2020): Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. *ifo Schnelldienst* 73 (9), 7–11.

- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Demski, Denise / Schade, Romy / Bellenberg, Gabriele / Im Brahm, Grit (2021): Schule, Beruf und Familie vereinbaren. Perspektiven von Schüler\*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In: Reintjes, Christian / Porsch, Raphaela / Im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann, 81–98.
- Depping, Denise / Lücken, Markus / Musekamp, Frank / Thonke, Franziska (2021): Kompetenzstände Hamburger Schüler\*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Die Deutsche Schule, Beiheft, 17. Münster [u. a.]: Waxmann, 51–79.
- Dietrich, Hans / Patzina, Alexander / Lerche, Adrian (2021): Social inequality in the home-schooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies* 23, 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>.
- Eickelmann, Birgit / Drossel, Kerstin (2020): Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin [u. a.]: Vodafone Stiftung.
- Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft, 16. Münster [u. a.]: Waxmann, 9–33.
- Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (2021a): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Die Deutsche Schule, Beiheft, 17. Münster [u. a.]: Waxmann, 7–30.
- Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (2021b): Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Die Deutsche Schule, Beiheft, 17. Münster [u. a.]: Waxmann, 103–212.
- 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. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>.

- Fuchs-Schündeln, Nicola/Krueger, Dirk/Ludwig, Alexander/Popova, Irina (2020): The Long-Term Distributional and Welfare Effects of Covid-19 School Closures. Working Paper 27773. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w27773/w27773.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27773/w27773.pdf) (08.07.2021). <https://doi.org/10.3386/w27773>.
- Geis-Thöne, Wido (2020): Häusliches Umfeld während der Krise. Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report\\_2020\\_Hauesliche\\_Lebenswelten\\_Kinder.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Hauesliche_Lebenswelten_Kinder.pdf) (08.07.2021).
- 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. Münster [u. a.]: Waxmann, 175–188.
- Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Woessmann, Ludger/Zierow, Larissa (2020): COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. CESifo Working Papers 8648. [https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1\\_wp8648.pdf](https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf) (08.07.2021).
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (2020): Von Risikogruppen zu Gestaltungschancen: Lernen im Ausnahmezustand. Beitrag zum Momentum-Kongress, 15.–18. Oktober 2020. [https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress\\_files/2020/lia-zsi-momentum20-paper-upload.pdf](https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress_files/2020/lia-zsi-momentum20-paper-upload.pdf) (08.07.2021).
- Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft, 16. Münster [u. a.]: Waxmann, 37–60.
- Huebener, Mathias/Spieß, Katharina C./Zinn, Sabine (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten. Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterialien nach Schultypen und -trägern. Berlin. DIW Wochenbericht 47. [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.804515.de/20-47-1.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.804515.de/20-47-1.pdf) (08.07.2021).
- Hüttmann, Jana/Fujii, Michi/Kutscher, Nadia (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Medienimpulse 58 (2), 1–30. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3635/3516> (08.07.2021).
- Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) (2021): Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im

- Frühjahr 2021. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Lernen-in-Zeiten-von-Corona-Bericht.pdf> (13. 07. 2021)
- Kollender, Ellen / Nimer, Maissam (2020): Long-Term Exclusionary Effects of COVID-19 for Refugee Children in the German and Turkish Education Systems: A Comparative Perspective. IPC-Mercator Policy Brief.
- Leibniz Institut für Bildungsverläufe e. V. (Hrsg.) (2020): Zufriedenheit in unruhigen Zeiten: Welche Rolle die Kommunikation zwischen Eltern und Schulen während der Schulschließungen gespielt hat. Einschätzungen von Eltern zur Unterstützung durch die Schule und zum Lernerfolg ihrer Kinder während des Lockdowns. Bamberg. NEPS Corona & Bildung 4. [https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS\\_Corona-und-Bildung\\_Bericht\\_4-Schulkommunikation.pdf?ver=cG1QEP\\_NrmvYukreWg5zw%3d%3d](https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_4-Schulkommunikation.pdf?ver=cG1QEP_NrmvYukreWg5zw%3d%3d) (08. 07. 2021).
- Leibniz Institut für Bildungsverläufe e. V. (Hrsg.) (2021): Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause. Bamberg. NEPS Corona & Bildung 5. [https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS\\_Corona-und-Bildung\\_Bericht\\_5-Motivation.pdf](https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf) (08. 07. 2021).
- Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2020): Coronavirus-Pandemie: Für ein krisenresistentes Bildungssystem. 5. Ad-hoc-Stellungnahme, 05. 08. 2020. Halle (Saale). [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_08\\_05\\_Leopoldina\\_Stellungnahme\\_Coronavirus\\_Bildung.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_08_05_Leopoldina_Stellungnahme_Coronavirus_Bildung.pdf) (08. 07. 2021).
- Maaz, Kai / Becker-Mrotzek, Michael (2021): Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen. Berlin: Dudenverlag.
- Massumi, Mona / von Dewitz, Nora; unter Mitarbeit von Grießbach, Johanna / Terhart, Henrike / Wagner, Katarina / Hippmann, Kathrin / Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Förderung. Mit Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf) (14. 07. 2021).
- OECD (2020): What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children? <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/> (13. 07. 2021)
- Popyk, Anzhela (2020): The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies* 23 (1), 530–544. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>.

- Primdahl, Nina Langer / Borsch, Anne Sofie / an Verelst / Jervelund, Signe Smith / Derluyn, Ilse / Skovdal, Morten (2021): 'It's difficult to help when I am not sitting next to them': How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies* 16 (1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>.
- Reintjes, Christian / Porsch, Raphaela / Im Brahm, Grit (2021): Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. In: Reintjes, Christian / Porsch, Raphaela / Im Brahm, Grit (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster, Waxmann, 7–23.
- Rude, Britta (2020): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. *ifo Schnelldienst* 73 (12), 46–57. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-12-rude-gefluechtete-kinder-covid-19.pdf> (08.07.2021).
- Schult, Johannes / Mahler, Nicole / Fauth, Benjamin / Lindner, Marlit A. (2021): "Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave." *PsyArXiv*. Doi:10.31234/osf.io/pqtgf.
- SenBJF = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2020): Covid 19: Schulen öffnen mit weiteren Jahrgangsstufen – Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf besonders im Fokus. Pressemitteilung vom 07.05.2020. Berlin. <http://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.929356.php> (08.07.2021).
- Tengler, Karin / Schrammel, Natalie / Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des *distance learnings* an österreichischen Schulen. *Medienimpulse* 58 (02). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637/3513> (08.07.2021). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>.
- TMBJS = Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2021): Leitfaden zum Umgang mit heterogenen Lernständen infolge der Corona-Pandemie. Stand: 30. April 2021. [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/2021/2021-04-30\\_Leitfaden\\_Lernrueckstaende.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/2021/2021-04-30_Leitfaden_Lernrueckstaende.pdf) (08.07.2021).
- Wildemann, Anja / Hosenfeld, Ingmar (2020): Bundesweite Elternbefragung zu Home-schooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Home-schoolings in Deutschland. [http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht\\_HOMEschooling2020.pdf](http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf) (08.07.2021).
- Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst* 73 (6), 38–44. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona> (08.07.2021).

Wößmann, Ludger / Freundl, Vera / Grewenig, Elisabeth / Lergetporer, Philipp / Werner, Katharina / Zierow, Larissa (2020): Bildung in der Coronakrise. Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? ifo Schnelldienst 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf> (08.07.2021).

Wößmann, Ludger / Freundl, Vera / Grewenig, Elisabeth / Lergetporer, Philipp / Werner, Katharina / Zierow, Larissa (2021): Bildung erneut im Lockdown. Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? ifo Schnelldienst 74 (5), 36–52. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf> (08.07.2021).