

Digitale Zugänge zu kommunikativer Praxis schaffen: Eine explorative Interviewstudie im Projekt *Sprachbegleitung Geflüchteter*

Magdalena Can / Mareike Müller / Constanze Niederhaus

Aufgrund der Einschränkungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie sind viele Geflüchtete von Zugängen zur Aneignung der deutschen Sprache und damit von gesellschaftlicher und bildungsbezogener Teilhabe abgeschnitten. Die vorliegende Untersuchung erkundet, inwiefern das bislang präsenzbaasierte Projekt *Sprachbegleitung Geflüchteter* pandemiebedingt auch digital vermittelte Zugänge zu Interaktions- und Sprachlerngelegenheiten schaffen und so die Auswirkungen der gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Isolation für Geflüchtete in Gemeinschaftsunterkünften abmildern kann. Aufbauend auf einer Fragebogenuntersuchung werden dazu die Erfahrungen und Sichtweisen drei afghanischer bzw. iranischer Geflüchteter mittels episodischer Interviews elizitiert und im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Damit wird explorativ erforscht, welche Grenzen und Chancen digitaler Zugänge zu Interaktion und kommunikativer Praxis sich skizzieren lassen und welche Konsequenzen sich für die Gestaltung von Sprachlern- und Partizipationsmöglichkeiten für Geflüchtete ableiten lassen.

1 Einführung

Im Zusammenhang mit der steigenden Zahl schutzsuchender Menschen, die insbesondere seit dem Jahr 2015 aus Kriegs- und Krisenregionen nach Deutschland kommen (vgl. BAMF 2016: 9), steht ein zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete: Oft sind es Ehrenamtliche, die die Geflüchteten durch informelle Helferkreise, Sprachpatenschaften oder weitere Angebote maßgeblich unterstützen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2017: 6). Dabei zeigen gerade niederschwellige Pat*innen-Modelle eine besondere Wirksamkeit, da

diese die Herstellung unmittelbarer persönlicher Kontakte und Begegnungen auf Augenhöhe ermöglichen und auf die individuellen Bedürfnisse der Geflüchteten ausgerichtet werden können (vgl. Roß 2020: 374).

In diesem Kontext ist das Projekt Sprachbegleitung Geflüchteter zu verorten, das seit 2016 an der Universität Paderborn durchgeführt wird. Aufgrund der Tatsache, dass Geflüchtete Sprache so schnell wie möglich brauchen (vgl. Krumm 2015), bis zum Zugang zu einem regulären Sprachkurs jedoch viel Zeit vergeht, werden in diesem Projekt sprachliche Begegnungen zwischen ihnen und Studierenden des Lehramts geschaffen, die die persönlichen, sozialen oder (aus-)bildungsbezogenen Bedürfnisse der Geflüchteten fokussieren.

Aufgrund des COVID-19-bedingten Lockdowns im Frühjahr 2020 musste dieses Projekt auf virtuelle Räume ausweichen. Statt des gemeinsamen Handelns in authentischen Lebenssituationen mussten nun Anlässe zur Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Umgebung geschaffen werden, die digital umgesetzt werden konnten.

Dieser Beitrag fokussiert die Fragestellungen, inwiefern in virtuellen Räumen Zugänge zu kommunikativer Praxis in der zu lernenden Sprache Deutsch geschaffen werden können und wie digitale Interaktionsgelegenheiten aus Sicht der Geflüchteten die Aneignung sprachlicher Kompetenzen unterstützen und soziale sowie bildungsbezogene Teilhabe ermöglichen. Hierfür wurden zunächst 23 iranische und afghanische Geflüchtete mittels Fragebögen und im Anschluss drei der Teilnehmenden mittels Interviews befragt. Auf der Basis der Interviewdaten erkundet diese Studie explorativ, welche Grenzen und Chancen digitaler Sprachbegleitung sich für Geflüchtete mit eingeschränktem Zugang zu kommunikativer Praxis skizzieren lassen.

2 Verortung und Beschreibung des Projekts Sprachbegleitung Geflüchteter

2.1 Theoretische Rahmung und empirische Grundlagen des Projekts

Darauf, wie gut und wie schnell Menschen eine Zweit- oder Fremdsprache lernen, nehmen zahlreiche Faktoren Einfluss. Ein Faktor, der von hoher Bedeutung für die Aneignung einer neuen Sprache ist, ist der Zugang zu kommunikativer Praxis (vgl. Ohm 2015) bzw. das Vorhandensein von Angeboten zur Beteiligung an zielsprachlicher Kommunikation. Diesen Aspekt betont vor allem auch der soziokulturelle Ansatz, der verdeutlicht, dass die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Lernenden in der Interaktion mit der soziokulturellen Umgebung stattfindet (vgl. Vygotsky 1978; Lantolf / Thorne 2006). Dabei ist die Aneignung von Sprache nicht nur ein angestrebtes Resultat der Interak-

tion mit der Umgebung, sondern gleichzeitig auch Voraussetzung für eine wachsende gesellschaftliche Teilhabe, denn „Sprache ist der hauptsächliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation“ (Lüdi 2006: 11). Erst die Beherrschung von Sprache ermöglicht es, „eine Stimme zu haben‘ und die eigene Position bzw. Meinung ‚vertreten‘ zu können“ (Walther 2020: 172). Gleichzeitig kann Sprache aber auch als Instrument der Ausgrenzung dienen bzw. „Sprachohnmacht“ (Lüdi 2006: 10) und „Sprachlosigkeit“ (Plutzer 2016: 118f.) hervorrufen.

Da sprachliches Lernen in und durch die Partizipation an sozialen Praktiken stattfindet (Lantolf 2011: 25), ist davon auszugehen, dass die Zugriffsmöglichkeiten Geflüchteter zu sozialen Praktiken und kommunikativer Praxis in der deutschen Sprache maßgeblichen Einfluss auf ihre Sprachaneignung und damit auf Teilhabemöglichkeiten ausüben. Diese Zugriffsmöglichkeiten stehen jedoch nicht immer in ausreichendem Umfang zur Verfügung: „Migration ist vielgestaltig, eröffnet Opportunitäten, geht aber häufig mit einem Verlust ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals einher. Dies gilt besonders bei unfreiwilliger Fluchtmigration.“ (Jungk/Morrin 2020: 274f.)

Empirisch bestätigt wird diese Annahme durch Daten des Mikrozensus⁴, die zeigen, dass für Zugewanderte der Zugang zu sozialen Kontakten mit Deutsch Sprechenden und gesellschaftliche Partizipation aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten und fehlenden Begegnungsmöglichkeiten häufig erschwert sind (vgl. Rühl/Babka von Gostomski 2012: 33ff.). Ähnliches bestätigen auch Atanasoka/Proyer (2018) anhand von Interviews mit (jungen) Geflüchteten: Die nach Österreich Zugewanderten berichten, dass sie selbst und häufig auch ihre Eltern nicht durchgängig Zugang zu Sprachlernangeboten haben. In der Schule werden sie aufgrund ihrer Teilnahme am Deutschunterricht für Geflüchtete von „österreichischen“ Schüler*innen separiert, sodass es für sie schwierig ist, Teil der Klasse zu sein und Mitschüler*innen kennenzulernen (vgl. Atanasoka/Proyer 2018: 280). Die Auswertung zeigt des Weiteren, dass die Bildungsmöglichkeiten der geflüchteten Schüler*innen häufig mit zufälligen Gegebenheiten sowie auch dem Schultyp zusammenhängen, den sie besuchen (vgl. Atanasoka/Proyer 2018: 282). Auch bei nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen hängt die weiterführende Bildung von Zufällen ab. Ferner zeigen die Daten, dass junge Geflüchtete häufig institutionelle Diskriminierung und Ausgrenzung erfahren (vgl. Atanasoka/Proyer 2018: 285). Darauf, dass sich diese Situation der eingeschränkten Teilhabe Geflüchteter in Deutschland ähnlich gestaltet, weisen Interviewdaten von Havkic et al. (2018) mit geflüchteten Schüler*innen beruflicher Schulen hin.

Mit Blick auf die Situation geflüchteter Kinder, die während der COVID-19-Pandemie in Sammelunterkünften leben, zeigt Rude (2020), dass ihre Teilhabe stark eingeschränkt ist; sie verfügen über weniger digitale Ausstattung, werden teilweise nicht von der Schulpflicht erfasst und der Zugang zu sowohl ehrenamtlichen als auch psychosozialen Angeboten ist erschwert. Rude (2020) stellt des Weiteren fest, dass das Leben in Sammelunterkünften zu Isolation führt.

2.2 Projektkonzept und Zielsetzung

Das Projekt Sprachbegleitung Geflüchteter wurde im September 2016 an der Universität Paderborn mit zwei Hauptzielen aufgesetzt: Einerseits sollen mit dem Angebot Geflüchtete in der Region in ihren individuellen Belangen und ihrer Sprachaneignung unterstützt werden. Andererseits zielt das Projekt auf die Professionalisierung im Lehramtsstudium.

Mit dem Projekt werden insbesondere Schutzsuchende unterstützt, die während ihres Asylverfahrens bzw. aufgrund ihres Aufenthaltsstatus‘ (noch) keinen Zugang zu Integrationskursen oder Maßnahmen zur Arbeitsförderung haben, sowie geflüchtete Personen, die sich neben oder nach einem regulären Sprachkurs mehr Sprachpraxis wünschen. Die Sprachbegleitung Geflüchteter bietet eine vielfältige und auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung an. Dazu gehören beispielsweise die Begleitung bei Behördengängen, Hilfeleistung bei Fragen zum Bildungs- und Gesundheitssystem oder Erstorientierung und Kennenlernen der örtlichen Freizeitangebote. Gleichzeitig werden sie bei der Aneignung der deutschen Sprache und in der Stärkung ihrer Lernendenautonomie unterstützt. Die gesellschaftliche Teilhabe der Geflüchteten wird somit gestärkt, indem durch „Sprachbegegnungen“ (Krumm 2015: 5) Zugänge zu kommunikativer Praxis und zum gesellschaftlichen Leben in der Region geschaffen werden.

Mit Blick auf die Professionalisierung im Lehramtsstudium kommt die Sprachbegleitung dem generellen Wunsch der Lehramtsstudierenden nach mehr reflektierter Praxiserfahrung im Studium nach (vgl. Martensen 2019: 9). Das Projekt bietet Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher und multiethnischer Vielfalt in Schulen und in der Gesellschaft zu sammeln, um eine professionelle und wertschätzende Haltung zu entwickeln (vgl. HRK / KMK 2015). Die Studierenden erwerben in einem Begleitseminar Wissen über die spezifische Lebenssituation Geflüchteter, ihre Unterstützungsbedarfe, aber auch ihre Ressourcen. Darüber hinaus erhalten sie Einblicke in die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache¹. Die praktische Tätigkeit

1 Zu den Inhalten und der Umsetzung des Begleitseminars siehe Havkic (2019).

als Sprachbegleiter*in umfasst die Unterstützung von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen und erfolgt entweder individuell, in Familien oder Kleingruppen, an Schulen oder in Unterkünften für Geflüchtete sowie seit Beginn der Pandemie im digitalen Raum. Die sprachbegleitenden Treffen finden i. d. R. ein bis zwei Mal pro Woche für etwa ein bis zwei Stunden statt. Je nach Bedürfnissen der Geflüchteten dient die Sprachbegleitung dazu, Sprache in kommunikativen Situationen zu verwenden und zu üben oder beispielsweise Unterstützung bei schulischen oder sprachkursbezogenen Aufgaben zu erhalten.

An dem Projekt nehmen pro Semester durchschnittlich 15 bis 25 Studierende im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums (BFP) oder ehrenamtlich teil. Sie begleiten pro Semester etwa 20 bis 35 geflüchtete Personen.

2.3 Veränderung der Sprachbegleitung unter COVID-19-Bedingungen

Infolge des ersten COVID-19-Lockdowns im Frühjahr 2020 mussten Bildungseinrichtungen ihre Lernangebote kurzfristig umstellen, sodass viele Bildungsangebote in den digitalen Raum verlagert und Sprachkurse für Geflüchtete abrupt abgebrochen wurden. Vor diesem Hintergrund wurde die Sprachbegleitung Geflüchteter neu ausgerichtet. Während vor dem Ausbruch der Pandemie Studierende ihre Sprachpartner*innen beispielsweise beim Einkaufen begleiteten, sie in Präsenztreffen bei der Aufbereitung schulbezogener Inhalte unterstützten oder gemeinsam gekocht wurde, waren solche Aktivitäten im Lockdown nicht mehr möglich. Stattdessen wurden nun Video- und Telefongespräche genutzt, um beispielsweise alltagsrelevante Themen (wie Wohnungs- und Arbeitssuche, Bus- und Bahnverkehr) zu besprechen, das Führen von Gesprächen im Rahmen von Arztbesuchen zu üben oder gemeinsam rezipierte Filme und Hörbücher zu diskutieren. Neben diesen synchronen wöchentlich stattfindenden Videocalls erfolgten auch asynchrone Aktivitäten. Hier wurden v. a. E-Mails und *WhatsApp*-Nachrichten ausgetauscht. Des Weiteren probierten Studierende und Sprachpartner*innen gemeinsam digitale Sprachlernmöglichkeiten aus (z. B. das *VHS-Lernportal*²).

Damit verfolgte das Projekt trotz der veränderten Bedingungen weiterhin das Ziel, den Geflüchteten je nach individuellen Bedürfnissen Sprachbegegnungen und Zugänge zur Sprachaneignung zu ermöglichen. Da einige Geflüchtete deutlich den Wunsch nach *Deutschunterricht* äußerten, entwickelten manche Studierende neben den individuellen sprachbegleitenden Konzepten auch sprachunterrichtsähnliche Ansätze, obwohl sie sich v. a. aufgrund ihrer Teilnahme am Begleitseminar darüber bewusst waren, dass sie keine professionellen Sprach-

2 <https://www.vhs-lernportal.de/>

Lehrkräfte sind und dass Sprachunterricht für Geflüchtete *eigentlich* nicht de-professionalisiert werden darf. Die Studierenden sowie die Projektleitung befanden und befinden sich somit in einem Konflikt, der immer wieder zum Thema des Begleitseminars gemacht und reflektiert wird.

An der Sprachbegleitung im Sommersemester 2020 nahmen insgesamt 31 Geflüchtete teil, von denen viele aufgrund des Lockdowns einen gerade begonnenen Deutschkurs unterbrechen mussten und aufgrund ihrer Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften vom Zugang zur deutschsprachigen Gesellschaft weitgehend abgeschnitten waren. Begleitet wurden sie von insgesamt 14 Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen und -fächer; jede*r der Studierenden begleitete zwei oder drei Personen.

Die Sprachbegleitung im Sommersemester 2020 fand überwiegend digital statt. Gegen Ende des Semesters wurde das Kontaktverbot aufgehoben, sodass es in einigen Fällen auch zu persönlichen Treffen zwischen den Studierenden und Geflüchteten kam.

3 Forschungsstand zu (digitalen) sprach(lern)begleitenden Projekten

3.1 Sprachbegleitung als Brücke zwischen Ehrenamt und institutionellem Lernen

Da Geflüchtete häufig Ausgrenzung erfahren und nicht immer Zugang zu kommunikativer Praxis haben (siehe Abschnitt 2), soll die (digitale) Sprachbegleitung ebensolche Zugänge ermöglichen. Obwohl in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Anstieg ehrenamtlichen Engagements in der sog. „Flüchtlingshilfe“³ zu verzeichnen ist (vgl. Schiffauer et al. 2017) und sich der größte Teil dieser ehrenamtlichen Tätigkeiten auf den Sprachunterricht Geflüchteter bezieht (vgl. Kleist 2017: 27; Stein / Weingraber 2019: 8), ist der Bereich der (digitalen) Sprachbegleitung als Brücke zwischen Ehrenamt und institutionellen Deutschlern-Angeboten bisher wenig erforscht. Insbesondere zum Kontext des vorliegenden Projekts, der Sprachbegleitung Geflüchteter durch Studierende, die einerseits keine professionellen Sprachlehrkräfte sind, andererseits aber im Rahmen des Begleitseminars auf diese Tätigkeit vorbereitet

3 Im Rahmen dieses Beitrags wird von den Autorinnen der Begriff „Flüchtling“ und das Konzept „Integration“ aus migrationspädagogischer Perspektive durchaus kritisch betrachtet, in wörtlichen Zitaten aber beibehalten (zu einer kritischen Kommentierung des Integrationsdiskurses vgl. Lingen-Ali & Mecheril 2020).

und begleitet werden und damit keine ausschließlich ehrenamtlich Tätigen sind, liegt nur in sehr eingeschränktem Umfang Forschung vor.

Zu erwähnen ist in diesem Kontext die Studie von Massumi (2016), die die Bedeutung eines BFP für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden untersucht, die „Sprachförderung“ für geflüchtete Kinder und Jugendliche gestalten, die sich in Notunterkünften befinden und keinen Schulzugang haben. Während dieses BFP ähnlich konzipiert ist wie das hier untersuchte Projekt, so liegt der Fokus jener Analyse jedoch auf der Lehrer*innenbildung: Die Analyse der E-Portfolios der Studierenden zeigt, dass die reflexive Auseinandersetzung mit ihrer Tätigkeit vor allem die „eigene Sensibilisierung für das Thema Flüchtlinge sowie die Bedeutung ihrer Erfahrungen im BFP für ihre Rolle als zukünftige Lehrkraft“ (Massumi 2016: 207) betrifft.

Somit bleiben die Perspektiven der Geflüchteten und das Potenzial des Projekts für ihre Teilhabe und den Zugang zu kommunikativer Praxis bislang unerforscht. Um die Sprachbegleitung durch Studierende trotz der eingeschränkten Forschungslage greifbar zu machen, weiten wir den Blick im Folgenden auf die Bereiche Ehrenamt und Patenschaften aus, die vielfache Berührungspunkte mit dem vorliegenden Projekt aufweisen. Denn im Gegensatz zum Themenfeld der Sprach*begleitung* Geflüchteter durch Studierende liegen zu den Potenzialen und Wirkungen ehrenamtlicher Tätigkeit im Bereich von sog. Sprach*unterricht*⁴ zumindest einige wenige Erkenntnisse, Erfahrungsberichte und Empfehlungen vor, die herangezogen werden können.

Eine empirische Studie zu den Potenzialen und Wirkungen ehrenamtlicher Arbeit mit Geflüchteten stellt Kleist (2017) zur Verfügung, in der er die Ergebnisse einer Online-Befragung von mehr als 4000 ehrenamtlich Tätigen präsentiert. Mit seiner Befragung will er Einblicke in die soziodemografische Zusammensetzung der Gruppe der ehrenamtlich Tätigen gewinnen und „Faktoren und Motive des ehrenamtlichen Engagements für Flüchtlinge“ (Kleist 2017: 28) untersuchen. Seine Ergebnisse zeigen, dass unterrichtliche Angebote, insbesondere in Form von Sprachunterricht, eine der häufigsten Tätigkeiten von Ehrenamtlichen sind. Darüber hinaus zeigt er, dass Ehrenamtliche erwachsene und junge Geflüchtete mit Sprachunterricht, Integrationskursen und Nachhilfeunterricht auf ein „partizipatives Zusammenleben mit der aufnehmenden Gesellschaft vor[bereiten]“, „soziale Beziehungen [...] bereit[...]stellen“ und damit so-

4 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ehrenamtlich Tätige i. d. R. keine professionellen DaZ/DaF-Lehrkräfte sind und deren Tätigkeiten aus Sicht der Autorinnen mit Blick auf eine mögliche Deprofessionalisierung von DaZ/DaF-Unterricht eher nicht als Sprach*unterricht* bezeichnet werden sollten, was jedoch in der Literatur häufig der Fall ist (z. B. Kleist 2017 oder Stein/Weingraber 2019).

ziales Kapital produzieren können, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für Teilhabe am Bildungssystem ist (Kleist 2017: 30). Er schlussfolgert, dass ehrenamtliches Engagement „Zugänge zur Gesellschaft schafft und Institutionen dazu bringt, sich für Neuankommende zu öffnen“ (Kleist 2017: 30).

Eine spezifische Form der ehrenamtlichen Tätigkeit stellen Patenschaften dar. Diese zeichnen sich gerade auch durch ihre Orientierungsfunktion sowie dadurch aus, dass sie Zugänge zu Bildungs- und Freizeitangeboten schaffen, die auf Stärkung von Selbsthilfe und *Empowerment* abzielen (vgl. Huth 2017: 11). Die Beziehung in der Patenschaft ist konzeptionell kooperativ und ‚auf Augenhöhe‘ angelegt. Dabei unterstützen Pat*innen zugewanderte Personen in ihrem Alltag durch persönliche Beratung, Begleitung und konkrete Hilfestellung (vgl. Huth 2017: 10) und fungieren so als Sprach- und Kulturmittler*innen. Somit können Pat*innen „eine einzigartige Beziehung zu Flüchtlingen aufbauen, indem sie gezielt auf Menschen zugehen, persönliche Berührungspunkte herstellen und mit den Flüchtlingen eine ganzheitliche Begegnung erleben“ (vgl. Han-Broich 2015: 45). Gleichzeitig unterstützen Pat*innen Geflüchtete dabei, eigenständige Bewältigungsformen in ihrem neuen Lebensumfeld zu entwickeln und diese neue Umgebung aktiv mitzugestalten (vgl. Häsel-Beermann et al. 2019: 169 ff.).

Auch wenn bislang generell nur wenige wissenschaftliche Studien zu Lotsen-, Patenschafts- und Mentoring-Projekten vorliegen (vgl. Gesemann et al. 2020: 9), kann somit festgehalten werden, dass ehrenamtliche Projekte im Allgemeinen und Patenprojekte im Besonderen einen Beitrag zur Partizipation leisten, insbesondere wenn es um Sprachaneignung und (Aus-/Weiter-)Bildung geht (vgl. Heckmann 2015: 16). Die Charakteristiken und Zielsetzungen von ehrenamtlichen bzw. Patenprojekten greift auch die Sprachbegleitung Geflüchteter auf, wobei das besondere Augenmerk auf der Frage liegt, inwiefern das digitale Format Zugänge zu kommunikativer Praxis und gesellschaftlicher Teilhabe schaffen kann.

3.2 Sprachvermittlung und -begleitung im digitalen Raum

Während der Bereich der digitalen Sprachbegleitung bisher kaum erforscht ist, so wird das Unterrichten von Fremd- und Zweitsprachen mittels digitaler Medien im Rahmen der *Computer- bzw. Mobile-Assisted-Language-Learning-Forschung* intensiv untersucht (vgl. Falk 2019: 21 ff.). Sowohl im Bereich der Forschung als auch der Bildungspolitik wird in diesem Kontext der Einbindung (mobiler) Technologien, sozialer Netzwerke und Anwendungen (Apps) aus dem Alltag der Lernenden in den Sprachunterricht schon seit einiger Zeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Falk 2019: 26 ff.; Schiefner-Rohs 2017). Auch im

Rahmen eher informell gestalteter Lernprozesse, wie sie im hier betrachteten Projekt stattfinden, kommt dem Einbezug der alltäglichen Mediennutzung der Lernenden eine bedeutende Rolle zu, da sie Sozialisierungsprozesse und soziale Teilhabe unterstützt und so nicht nur hohe alltagsweltliche, sondern auch lernbezogene Relevanz besitzt. Auffällig ist dabei, dass die Einbindung digitaler Medien in den Sprachunterricht vorrangig in *fremdsprachlichen* Kontexten untersucht wird und hierbei vor allem der Einbezug textbasierter Formen der computergestützten Kommunikation (z. B. E-Mails, Blogs, Chats) in den traditionellen Präsenzunterricht fokussiert wird (vgl. Drumm et al. im Druck). Zudem wird betont, dass trotz des vielfach attestierten Mehrwerts digitaler Medien im Sprachunterricht der didaktisch-methodischen Vorbereitung und Begleitung der digitalen Mediennutzung durch die Lehrkraft eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Zink 2019: 30).

Der vorliegende Untersuchungskontext weicht jedoch in mehrfacher Hinsicht von der aktuellen Studienlage ab: Wir betrachten nicht nur die außerunterrichtliche, eher informelle Unterstützung von *Zweitspracherwerb* und Partizipation, sondern bewegen uns aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen im Bereich der audio-/videogestützten Interaktions- und Lernkontexte. Einige der grundsätzlichen Vorteile dieser Interaktionsform umfassen: die Möglichkeit, die dynamische Face-to-Face-Interaktion über große Distanzen hinweg simulieren (vgl. Milojković 2019: 99) sowie diverse Medien, Lernmaterialien und Informationsquellen einbinden zu können; die Unterstützung des selbstregulierten und -engagierten Lernens (vgl. Sama / Wu 2019: 92); und eine zumeist positive Einstellung der Lernenden gegenüber videogestützten Lernformen (vgl. Drumm et al. im Druck; Yanguas 2012: 523). Zudem zeigen Hoshii und Schumacher (2016, 2020), dass Videokonferenzen die interaktionale Kompetenz bei Lernenden und angehenden Lehrenden fördern können und die Akteur*innen die videogestützte Kommunikation als authentisch und motivierend empfinden. Zugleich erweisen sich diese Lernkontexte als problematisch hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden und Lehrenden, die nicht nur über entsprechende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, sondern auch über (stabilen) Internetzugang und eine technische Ausstattung verfügen müssen (vgl. Giglio 2019: 25; Steininger 2020: 70). Als Herausforderung erweist sich außerdem die Schaffung von *informellen* Interaktionsmöglichkeiten (vgl. Drumm et al. im Druck), die gerade im Rahmen von sozialer Teilhabe von großer Bedeutung für die Sprachlernenden sind.

An ebendieser Stelle setzen Projekte wie die Sprachbegleitung Geflüchteter und weitere Angebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache an, von denen zwei exemplarisch beleuchtet werden sollen. Zum einen ist der *Live Online Sprachkurs*

Deutsch für Geflüchtete, ein Kooperationsprojekt der Leuphana-Universität Lüneburg, zu nennen, der sich an geflüchtete Studieninteressierte und v. a. solche mit unsicherem Aufenthaltsstatus und aus dem ländlichen Raum richtet (vgl. Janca 2019: 151). Dozierende von Partnerhochschulen vermitteln theoretische Grundlagen ausgewählter Studienrichtungen auf Englisch, während parallel synchron geführte Online-Sprachkurse für Deutsch aller Niveaustufen angeboten werden. Als Herausforderungen des Programms erweisen sich v. a. technische Aspekte hinsichtlich Ausstattung und Umgang sowie unterschiedliche Erwartungen von Lernenden und Lehrenden bzgl. der Lerninhalte. Die Lernenden empfinden jedoch gerade das angebotene Konversationstraining als Vorteil des Programms gegenüber traditionellen digitalen Selbstlernangeboten (vgl. Janca 2019: 162 f.). Ein zweites digitales Projekt, das sich speziell an jugendliche Geflüchtete im Raum Bremen richtet, ist die Entwicklung der mobilen App *Moin*, „that enables and motivates both local and migrant teenagers to meet for social events and provides some assistance with contextual language learning“ (vgl. Ngan et al. 2016: 522). Mittels dieser App können Nutzer*innen Events erstellen oder an diesen teilnehmen, um so andere Nutzer*innen mit ähnlichen Interessen zu finden und Gelegenheiten zum informellen Sprachenlernen und sozialer Teilhabe zu nutzen. Zusätzlich bietet die App Wortschatzübungen an, die sich an möglichen Events, Aktivitäten und kulturellen Besonderheiten in Bremen ausrichten. Erste Nutzertests zeigen dabei, dass die Geflüchteten eher Probleme mit der Nutzung der App berichten als die nicht-geflüchteten Nutzer*innen (vgl. Ngan et al. 2016: 524), was abermals Herausforderungen bzgl. Technik und Teilhabe unterstreicht.

Auch wenn die Daten- und Studienlage hinsichtlich der hier vorgestellten Projekte und in diesem Forschungsbereich allgemein eher gering ist, so zeigt sich, dass schon vor dem pandemiebedingten Ausfall von Präsenzangeboten die Notwendigkeit erkannt wurde, die traditionellen Sprachlern-, Bildungs- und Teilhabeangebote für Geflüchtete durch digitale Optionen zu ergänzen, um Aspekte der Benachteiligung auszugleichen und die Mediennutzungsgewohnheiten der Zielgruppe(n) einzubeziehen. Überdies sind gerade im Zuge der COVID-19-Pandemie weitere Angebote entstanden, zu denen z. B. das vom Stifterverband ausgezeichnete Projekt *DaZ-Buddies: Kau mir ein Ohr ab!* zählt, das sich speziell an Schulkinder richtet und von der Universität Augsburg durchgeführt wird⁵. Auch das ebenfalls vom Stifterverband ausgezeichnete Projekt *Vielfalt stärken – Sprachbildung digital* der Universität Paderborn⁶ zählt zu

5 Vgl. dazu: <https://www.uni-augsburg.de/de/campusleben/neuigkeiten/2020/07/13/2466>

6 Vgl. dazu: <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/professionalisierung-im-lehramt/projekt-vielfalt-staerken/4>

diesen Projekten. Des Weiteren ist das Projekt digitaler Sprachpatenschaften der Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH in Augsburg anzuführen, bei dem ehrenamtliche Dozierende gering literalisierte und lernungewohnte Geflüchtete durch videobasierten Sprachunterricht unterstützen (vgl. Wagershauser/Lier 2021). Wagershauser und Lier (2021) zeigen dabei die Bedeutung von digitalen Medien auf und veranschaulichen anhand empirischer Beispiele digitale Praktiken von Kursteilnehmenden. Die Erforschung dieses besonderen Lernkontextes im Rahmen der Ermöglichung von Zweitspracherwerb und sozialer Teilhabe ist somit besonders dringlich.

4 Forschungsdesign

In einem ersten Schritt wurden 18 iranische und fünf afghanische Geflüchtete mittels Fragebögen befragt, um erste Erkenntnisse über ihre (Sprachlern-)Biografien, technischen Rahmenbedingungen, Erfahrungen mit der digitalen Sprachbegleitung, Interaktion mit den Sprachbegleitenden und ihr Deutschlernen in Lerngruppen zu erhalten. Der Fragebogen wurde in den Erstsprachen (Dari/Farsi) der Geflüchteten verfasst und ausgefüllt. Wie hierbei ermittelt werden konnte, nahmen viele der Geflüchteten mithilfe ihres Mobiltelefons an der Sprachbegleitung teil; nur wenigen stand ein Tablet oder Computer zur Verfügung. Die Teilnehmenden hatten sich mehrheitlich für das Projekt entschieden, weil sie keine andere Möglichkeit hatten, Deutsch zu lernen und weitgehend von Teilhabe am gesellschaftlichen und Arbeitsleben abgeschnitten waren.

Die Auswertung der Fragebögen stellte die Grundlage für die Auswahl der drei Proband*innen dar, die an den Interviews teilnahmen. Die Auswahl richtete sich nach der Strategie der maximalen Variation (vgl. Flick 2011: 165), um ein möglichst breites Spektrum an (sprachlern-)biografischen Hintergründen und Erfahrungen mit dem Projekt abzudecken, wobei neben der Einbindung in soziale und bildungsbezogene Strukturen auch das Alter, der (Aus-)Bildungsstatus, Sprachlernerfahrungen und die allgemeine Lebenssituation als Kriterien herangezogen wurden.

Bei dem Interview handelte es sich um ein semi-strukturiertes Leitfaden-Interview, das in Anlehnung an das episodische Interview konzipiert wurde. Hierbei werden mittels gezielter Erzählaufforderungen und Fragen narrative und argumentative Elemente elizitiert, um so bedeutsame Situationen und Erfahrungen, aber auch Generalisierungen, Abstraktionen und Zusammenhänge aus Sicht der Teilnehmenden zu beleuchten (vgl. Flick 2011: 270 f.; Lamnek 2005: 362). So wurden die Teilnehmenden fortlaufend zu ausführlichen Erzählungen

aufgefordert; zugleich wurden mittels zielgerichteter Nachfragen allgemeinere Zusammenhänge thematisiert. Um möglichst dichte Narrationen zu erhalten, wurden die Interviews von einer Muttersprachlerin auf Dari/Farsi geführt und anschließend transkribiert (soweit möglich nach CHAT-Konventionen, vgl. MacWhinney 2021) und ins Deutsche übersetzt. Die Interviews variierten in der Länge zwischen ca. 45 und 80 Minuten und wurden im Februar und März 2021 mittels Videokonferenz durchgeführt und aufgezeichnet. Für zwei der Interviewten (Amira⁷, Saeeda) lag die Teilnahme an der Sprachbegleitung zum Zeitpunkt des Interviews ca. 6 Monate zurück (Teilnahmezeitraum: 04–07/2020); der dritte Interviewte (Sami) nahm weiterhin an der Sprachbegleitung teil (Teilnahmezeitraum: 04–07/2020 sowie 10/2020–02/2021).

Das Interview fokussierte die Partizipationserfahrungen und -möglichkeiten im Alltag sowie an Bildung, die Wahrnehmung der Projektteilnahme allgemein und hinsichtlich der digitalen Umsetzung, die Interaktion mit den Sprachbegleitenden sowie die Sprachlernsituation vor und nach der Projektteilnahme.

Die Auswertung der Interviewdaten richtete sich nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010). Dabei wurden die Interviewtexte induktiv nach den folgenden Hauptkategorien strukturiert: 1) Alltag und soziale Teilhabe der Teilnehmenden, 2) ihre Sprachverwendung und ihr (Sprachen-)Lernen sowie 3) ihre Erfahrungen und Bewertungen hinsichtlich der Sprachbegleitung Geflüchteter. Innerhalb dieser Hauptkategorien wurden Unterkategorien gebildet, die sich einzelnen Teilaspekten widmeten; z. B. bestand Hauptkategorie 2 aus den Unterkategorien: Sprachverwendung im Alltag; aktuelle Sprachlernsituation; Einschätzung der Sprachaneignung; Erfahrungen mit institutionellem Lernen; Lernziele. Um die Lebenssituation und Erfahrungen in Breite und Tiefe erfassen zu können, wurden anschließend Darstellungen zu jedem Teilnehmenden erarbeitet (siehe Abschnitt 5). Zum Schluss wurden die wichtigsten Ergebnisse innerhalb der Hauptkategorien übergreifend zusammengefasst und diskutiert (siehe Abschnitt 6).

5 Ergebnisse der Untersuchung

5.1 Sami

Sami ist zur Zeit des Interviews 19 Jahre alt. Als Teil der (sprach-)lernbiographischen Informationen gab er im Fragebogen an, dass er etwa 6 Jahre zuvor als unbegleiteter Minderjähriger aus Afghanistan nach Deutschland geflüchtet ist. Seine Erstsprache ist Dari. Er spricht auch Farsi und Usbekisch. In seiner Heimat

7 Die Namen der Teilnehmenden wurden durch Pseudonyme ersetzt.

hat er keine Schule besucht und als Bauer gearbeitet. In Deutschland angekommen, besuchte er zuerst eine Hauptschule, die in der Region ausschließlich für neu zugewanderte Schüler*innen eingerichtet wurde. Die Schüler*innen werden dort ca. zwei Jahre beschult und anschließend an andere Schulen verwiesen. Anschließend absolvierte er an einer beruflichen Schule einen Hauptschulabschluss. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich im ersten Jahr einer beruflichen Ausbildung und lebt im Umland der Stadt Paderborn in einer Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete. Seine Wohneinheit teilt er sich mit einer weiteren Person. Er kann aufgrund seines Aufenthaltstitels seinen Wohnort nicht frei wählen.

In Bezug auf die Verhältnisse, die sein Leben bestimmen, äußert Sami während des Interviews, dass er mittlerweile sein Leben selbstständig bewältigen kann, worauf er stolz ist:

- (1) Aber ich schaffe es alleine und mache alles selbstständig, ohne Vater, Mutter. (.)
Ich bin endlich ein Mann geworden (Sami, Z. 281–283).

Als weniger positiv bewertet er seine Wohnsituation und technische Ausstattung; er hat nur ein geliehenes Laptop. Bedingt durch die COVID-19-Pandemie ist Sami zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit zwei Monaten im Home-schooling und empfindet Monotonie, Langeweile und Einsamkeit.

Vor der Pandemie bestehen seine Zugänge zu sozialen Praktiken darin, dass er Sport in diversen Sporteinrichtungen treibt und Unternehmungen in der Stadt macht. Seit der Pandemie ist das Sporttreiben in Sportstätten, das ihm sehr wichtig ist, nicht möglich, sodass er nicht nur von seinem Hobby, sondern auch von seinen (Deutsch sprechenden) Sport-Freunden abgeschnitten ist. Sami sucht daher Kontakt zu anderen geflüchteten Jugendlichen in seiner Unterkunft, die aber seine Interessen nicht teilen und deren mangelnde Deutschkenntnisse er als Barriere wahrnimmt. Er fühlt sich in seiner sozialen Teilhabe eingeschränkt und stellt fest, dass ein Auto oder eine Wohnung in Paderborn (statt im Umkreis) diese Einschränkungen verringern würden.

In Bezug auf seine Bildungsteilhabe berichtet er, dass es für ihn schwierig ist, am berufsschulischen Fernunterricht teilzuhaben, dass er sich bei Fragen und Problemen aber an seine Lehrer*innen wenden kann, wenn auch pandemiebedingt nur über Anrufe. Insgesamt empfindet Sami das Lernen in der beruflichen Schule als recht unpersönlich und als wenig auf seine individuellen Bedürfnisse ausgerichtet.

Eng verwoben mit der sozialen und Bildungsteilhabe ist der Zugang zu kommunikativer Praxis. Sami berichtet, viel und häufig mit seinen Freunden auf Deutsch zu sprechen und zu schreiben.

Mittlerweile beherrscht Sami die deutsche Sprache aus seiner Sicht so gut, dass er auch herausfordernde Situationen gut bewältigen kann. Er strengt sich darüber hinaus an, seine Kompetenzen auch weiterhin zu verbessern, worauf er stolz ist. Als Ziele seines (weiteren) Deutschlernens beschreibt Sami, dass er seine Ausbildung erfolgreich abschließen möchte.

Sami nimmt zum Zeitpunkt des Interviews bereits im zweiten Semester an der Sprachbegleitung Geflüchteter teil. Im ersten Semester, in dem die Sprachbegleitung digital beginnt und gegen Ende der Sprachbegleitung in Präsenz stattfindet, ist ein etwa gleichaltriger Student sein Sprachbegleiter, der Wirtschaftswissenschaften und Deutsch für das Lehramt an beruflichen Schulen studiert. Im zweiten Semester findet die Sprachbegleitung ausschließlich digital statt und seine Sprachbegleiterin ist eine Studentin. Samis Äußerungen zur Sprachbegleitung beziehen sich überwiegend auf seine Teilnahme im ersten Semester, möglicherweise aufgrund der engen Beziehung, die er zu dem ebenfalls männlichen Sprachbegleiter aufbauen kann (vgl. Zitat 6), mit dem er ein Interesse für Sport teilt.

Durch die Sprachbegleitung wird Samis Zugang zu kommunikativer Praxis in der deutschen Sprache gestärkt, es werden Möglichkeiten für deutschsprachige Interaktionen geschaffen:

(2) Ich habe noch jemanden kennengelernt (.) das war auch gut (.) ein neuer Mensch (Sami, Z. 96–97).

Im Rahmen der Sprachbegleitung hat er die Möglichkeit, gemeinsam mit dem Sprachbegleiter im digitalen Austausch seine Bewerbungen zu schreiben und schlussfolgert:

(3) Er hat mir geholfen, sonst hätte ich keine Ausbildung finden können (.) mit seiner Hilfe habe ich eine Ausbildung gefunden (Sami, Z. 115–116).

Des Weiteren unterstützt der Sprachbegleiter ihn bei seinen Hausaufgaben und dem Lernen für die berufliche Schule sowie in Bezug auf den Umgang mit dem Computer:

(4) Denn meine Lehrer geben mir Hausaufgaben. Sie sagen mir aber nicht, wie ich sie machen soll (.) das kann ich wiederum mit dem Sprachbegleiter üben.

[...]

Mir hat geholfen, wie ich mit dem Computer umgehe (.) die technischen Sachen hat er mir beigebracht (.) zum Beispiel konnte ich keine E-Mail oder Bewerbung schreiben [...] (Sami, Z. 185–203).

Dabei äußert er das Ziel, dass er seine Hausaufgaben gern selbstständig bearbeiten können möchte, aber nicht gern allein lernt.

Systematisches Deutschlernen findet im Rahmen der Sprachbegleitung nicht statt, nur punktuell gibt der Sprachbegleiter Hilfe bei sprachlichen Problemen, indem er Sami beim Formulieren von Sätzen hilft und Aussprache mit ihm übt. Dennoch berichtet er, dass sich seine Deutschkompetenzen durch die Sprachbegleitung verbessern. Seine Interaktion mit dem Sprachbegleiter beschreibt er als offenes und vertrautes Miteinandersprechen, obwohl die Sprachbegleitung überwiegend digital stattfindet:

(5) Der erste war ein Junge, ich bin auch ein Junge, also haben wir sehr frei gesprochen. Jetzt ist es auch kein Problem (Sami, Z. 214–215).

Sami beschreibt die Sprachbegleitung als verlässlich und auf seine Bedürfnisse abgestimmt. Nachdem er seinen Sprachbegleiter zunächst als Lehrer wahrgenommen und auch so angesprochen hat, nimmt er ihn nach und nach eher als Freund und Unterstützer wahr, der Hilfe im Alltag, beim Lernen für die berufliche Schule und der Ausbildungssuche leistet und Zugang zu kommunikativer Praxis in der deutschen Sprache schafft. Sein Sprachbegleiter ist ein Peer, mit dem man außerdem gemeinsam Dinge unternehmen kann. Das beste Erlebnis im Rahmen der Sprachbegleitung ist für Sami ein gemeinsames Grillen am Ende des Semesters.

Als Vorteile dieser digitalen Sprachbegleitung betrachtet Sami es, dass keine umständliche Anreise aus seinem abgelegenen Wohnort erforderlich ist und dass es einfacher ist, pünktlich zu sein. Er empfindet den Zugang zu den Gesprächen als einfach und effizient. Die Nachteile der digitalen Sprachbegleitung bestehen für ihn darin, dass die Sprachbegleiterin ihm beispielsweise beim Lernen oder bei technischen Problemen nicht schnell und unmittelbar helfen kann, weil sie nicht neben ihm sitzt. Sami beschreibt des Weiteren, dass das digitale Kennenlernen des Gegenübers als Person schwierig ist, weil man nur einen kleinen Ausschnitt der Person sieht und die physische Präsenz fehlt:

(6) Man konnte nicht verstehen, was für ein Mensch er ist, wie er tickt. [...] Man konnte nur sein Gesicht sehen (.) das störte wieder etwas (Sami, Z. 139–141).

Außerdem sind in der digitalen Sprachbegleitung keine spontanen Aktivitäten mit den Sprachbegleitenden möglich. Zudem erwähnt Sami die schlechte Internet-Verbindung und Ablenkung durch sein Handy als Nachteile der digitalen Sprachbegleitung.

5.2 Amira

Amira ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt und wohnt in einer Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete. Sie gibt im Fragebogen an, dass sie im Iran geboren ist. Amira verfügt über einen Bachelorabschluss in der Fachrichtung IT und war im Iran als Englischlehrerin tätig. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie seit einem Jahr in Deutschland und lernt seit ca. zehn Monaten Deutsch, indem sie die Maßnahme „Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive“ in ihrer Unterkunft und dann ca. zwei Wochen lang einen Sprachkurs an einer VHS besucht. Sie würde gerne eine B1-Prüfung Deutsch absolvieren.

In Bezug auf ihre Lebensverhältnisse äußert Amira im Interview, dass ihr aktueller Alltag langweilig ist und ihre Handlungsmöglichkeiten aufgrund ihres Aufenthaltsstatus⁴ sehr eingeschränkt sind. So verfügt sie nicht über Geld, das sie u. a. für Übersetzungen von Unterlagen für die Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen benötigt. Sie hat außerdem keine feste Adresse und besitzt keine Bankkarte, wodurch ihr Alltag durch zahlreiche Umstände und Sorgen geprägt ist. Zusätzlich berichtet Amira, dass sie Angst hat, aufgrund der COVID-19-Pandemie keine Kontakte aufbauen zu können.

Amira hat zwar engen Kontakt zu einer nahestehenden Person, mit der sie nach Deutschland gekommen ist, dennoch nimmt sie ihre soziale Teilhabe bereits vor der Pandemie als stark eingeschränkt wahr. Als eine Ursache hierfür benennt sie eigene sprachliche Probleme. Vor der Pandemie konnte sie aber immerhin an einem Musik-Workshop, welcher in ihrer Einrichtung von Ex-ternen angeboten wurde, teilnehmen:

(7) Und das war wirklich sehr [!] gut. Das war eine vollkommen [!] unterschiedliche Atmosphäre. Auf Deutsch [...] Und ich habe es wirklich [!] genossen (Amira, Z. 47–50).

Seit der Pandemie ist sie von gesellschaftlicher Teilhabe und Kontakten zu Deutsch sprechenden Personen jedoch weitgehend abgeschnitten. In ihrer Unterkunft hat Amira zwar Kontakt zu anderen Geflüchteten aus Afghanistan und dem Iran, aber ihre einzige Möglichkeit, Kontakte zu Deutsch Sprechenden zu knüpfen, sind Gespräche mit Mitarbeiter*innen der Unterkunft:

(8) Auch die Kontaktaufnahme mit den anderen Menschen (.) diejenigen, die wir kennen, sind halt Mitarbeiter*innen vom Flüchtlingsheim [...]. Daher kann hier keine Freundschaft aufgebaut werden (.) mit uns (.) und das ist ein Gesetz (Amira, Z. 54–57).

Neben sozialer Teilhabe fehlt Samira auch die Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung; insbesondere fehlt ihr ein Zugang zu Sprachkursen. Sie bemüht sich zwar,

Deutsch autodidaktisch zu lernen, doch erhofft sie sich, dass im Rahmen der Sprachbegleitung Deutschunterricht stattfindet und sie damit einen Zugang zum Deutschlernen erhält.

Die Beherrschung der deutschen Sprache bewertet sie als immens wichtig, da man „taub und stumm“ (Amira, Z. 18–19) ist, wenn man die Sprache nicht beherrscht. Sie nimmt wahr, dass von ihr erwartet wird, dass sich aufgrund ihres Wohnorts ihre Deutschkenntnisse verbessern, muss sich aber gleichzeitig damit abfinden, dass dies aufgrund des mangelnden Zugangs zu kommunikativer Praxis in der deutschen Sprache kaum möglich ist:

(9) Die Vorstellung der Anderen ist, dass unser Deutsch besser werden soll, weil wir in einer deutschsprachigen Umgebung leben. Aber die Wahrheit ist, dass wir außer mit uns und unseren Landsleuten mit niemandem wirklich in Kontakt sind (Amira, Z. 122–124).

Als Ziele ihres Deutschlernens gibt Amira an, dass sie innerhalb von fünf Jahren ein hohes Sprachniveau erreichen möchte. Sie möchte ein Masterstudium oder eine Ausbildung im IT-Bereich absolvieren und danach im IT-Bereich arbeiten. Sie möchte zur Gesellschaft dazugehören.

Die Sprachbegleitung nimmt Amira weniger als Begleitung, sondern vielmehr als Unterricht wahr. So äußert sie, dass ihr ein durch die Studentin angebotener Einstufungstest bei der Einschätzung ihres Sprachstands geholfen hat. In Bezug auf ihr Deutschlernen berichtet sie, dass sich ihr Hörverstehen verbessert hat, sie neue Wörter und Redewendungen gelernt hat, dass sich durch die Gespräche ihre mündlichen produktiven Kompetenzen verbessert haben und sie Unterstützung beim Schreiben von Texten erhält. Außerdem hat die Sprachbegleitung bewirkt, dass sie in Bezug auf das Sprechen mit „Muttersprachler*innen“ (Amira, Z. 100) selbstbewusster ist, was ihr ein beruhigendes Gefühl vermittelt. Darüber hinaus hilft ihr die Sprachbegleitung, ihren Tag zu strukturieren und ihre Motivation zum Deutschlernen aufrechtzuerhalten:

(10) <Mit Sicherheit> [!] profitieren wir davon. [...] man hat ein Ziel. [...] Stimmt, dass man autodidaktisch lernt, aber wenn man weiß, dass jemand da ist und auf deine Aufgaben wartet, strengt man sich an und hat eine Motivation zu üben. Das war und ist wirklich sehr wirkungsvoll. [...] Deine Zeit ist geplant (Amira, Z. 206–213).

Die Sprachbegleitung stärkt zudem Amiras Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeit, sie traut sich nun zu, für andere Geflüchtete zu übersetzen.

Die Vorteile der digitalen Sprachbegleitung sieht Amira darin, dass diese bequemer und zeitlich effizienter ist als eine Sprachbegleitung in Präsenz. Als Nachteile sieht sie Probleme mit der Internetverbindung, dass sie Zusammen-

hänge nicht immer versteht, sie digital eher darauf verzichtet, Fragen zu stellen und das Klären von Fragen erschwert ist. Außerdem sind für sie (Grammatik-)Erklärungen schwieriger zu verstehen und unmittelbare Korrekturen von Geschriebenem seitens des „Lehrer[s]“ (Amira, Z. 129) erschwert. Sie fühlt sich durch die digitale Sprachbegleitung nicht gut auf eine Sprachprüfung vorbereitet.

Ihren Sprachbegleiter nimmt Amira jedoch nicht nur als Lehrer, sondern auch als Freund wahr, der ihr zwar nicht bei der Anbahnung weiterer Kontakte helfen kann, jedoch über das Projektende hinaus für Fragen zur Verfügung steht. Die Interaktion mit dem Sprachbegleiter beschreibt Amira als gewinnbringend und sehr interessant. Des Weiteren zeigen ihre Reflexionen, dass sie durchaus einen Unterschied zwischen der Sprachbegleitung und einem Sprachkurs sieht, was vor allem an der persönlichen Unterstützung und Erreichbarkeit der Sprachbegleitenden liegt. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Amira zu ihrem Sprachbegleiter keinen Kontakt mehr, wünscht sich aber, dauerhaft an der Sprachbegleitung teilnehmen zu können, da diese für sie einen Hoffnungsschimmer darstellt. In Bezug auf die Zukunft wünscht sich Amira, ihrer Situation, die durch „Verwirrung und Ratlosigkeit“ (Amira, Z. 63) geprägt ist, zu entkommen.

5.3 Saeeda

Die aus Afghanistan stammende Saeeda ist zur Zeit der Befragung 21 Jahre alt und lebt seit einem Jahr in Deutschland. Im Fragebogen gibt sie an, dass sie neben ihrer Erstsprache Dari auch Englisch spricht. Sie hat in ihrer Heimat die Schule bis zum 14. Lebensjahr besucht. Nachdem sie die Schule ohne Schulabschluss verlassen hat, hat sie in ihrer Heimat nicht gearbeitet. Sie lebt in derselben Unterkunft wie Amira. Am Projekt der Sprachbegleitung nahm sie gleichzeitig mit Amira für die Dauer eines Semesters teil.

Aus Saeedas Sicht läuft zum Zeitpunkt des Interviews nichts gut. Ihr Alltag in Deutschland ist durch diverse Hindernisse bestimmt, sie ist von Informationen abgeschnitten und fühlt sich verloren und fremdbestimmt. So hat sie Probleme mit dem Zugang zu Internet und Mobiltelefon, weil sie aufgrund eines fehlenden Ausweises keinen eigenen Vertrag abschließen kann. Zudem wurde der Deutschkurs, an dem sie teilnahm, aufgrund der COVID-19-Pandemie nach zwei Wochen abgebrochen.

Saeeda versucht jedoch, ihre Situation zu verbessern. Sie betrachtet Sprache als Schlüssel zu sozialer Teilhabe und sucht den Kontakt zu Deutsch Sprechenden. Für ihre Bemühungen hierbei und beim Deutschlernen wünscht sie sich die Wertschätzung der Gesellschaft sowie Bildungsteilhabe:

(11) So wie wir uns bemüht haben, zu lernen und sprechen zu können, habe ich in meiner Umgebung nicht gesehen. Ich sage nur, wenn wir so bemüht und wissbegierig sind, erwarten wir von der Gesellschaft in Deutschland zumindest, unser Interesse wertzuschätzen und dass es die Möglichkeit gibt, die Sprache schneller lernen zu können (Saeeda, Z. 192–196).

Nach dem Abbruch ihres Sprachkurses ist Saeeda trotz intensiver Bemühungen der Zugang zu weiteren Sprachkursen nicht gelungen. Die Unterkunft stellt diesbezüglich keine Unterstützung dar, was Saeeda frustriert, denn sie hätte das Jahr in Deutschland sehr gern zum Lernen der Sprache genutzt. Sie hat Bekannte im Blick, die bereits das B1- oder B2-Niveau erreicht haben, weil sie Sprachkurse wahrnehmen können. Saeeda hingegen muss sich mit dem Deutschlernen mittels Wortschatz-App begnügen und tauscht sich mit anderen Geflüchteten über unbekannte Wörter aus. Sie lernt allein, um sich auf eine Sprachprüfung vorzubereiten, die teuer ist und die sie bestehen möchte. Ihr Ziel ist es, die Sprache sehr gut zu lernen, da sie dies als Voraussetzung für ein Leben und Studium in Deutschland, also für Teilhabe am gesellschaftlichen sowie Arbeitsleben sieht:

(12) In fünf Jahren (.) will ich richtig gut Hochdeutsch sprechen können und einen sehr guten Job haben. Entweder studiere ich an der Uni oder mache eine Ausbildung. Dann werde ich berufstätig sein, wahrscheinlich. [...] Weil ich jetzt z.B. etwas unternehmen möchte, was aber nicht geht, meine Hände sind gebunden. Aber dann kann mich keiner aufhalten (Saeeda, Z. 39–44).

Sie beschreibt, nahezu keinen Zugang zu kommunikativer Praxis in der deutschen Sprache zu haben, nutzt aber die wenigen Möglichkeiten, die sich im Alltag bieten:

(13) Neben Hochdeutsch würde ich auch gerne Straßendeutsch lernen. Ich versuche das von den Kindern und den Jugendlichen zum Beispiel im Bus zu lernen (Saeeda, Z. 183–185).

Ihre Fähigkeiten in der deutschen Sprache schätzt Saeeda als gering ein. Sie hätte nach eigenem Anspruch im Jahr des Interviews das Niveau B2 des GER erreichen sollen, kennt jedoch ihr eigenes Niveau nicht, da sie bisher an keiner Sprachprüfung teilnehmen konnte.

Die Sprachbegleitung stellt nach Saeedas Aussagen die einzige Möglichkeit zum Deutschlernen dar. Sie unterstützt sie dabei, ihre Sprechfertigkeit und ihre Grammatikkenntnisse zu verbessern und gibt ihr Selbstbewusstsein. Diskussionen mit der Sprachbegleiterin ermöglichen Saeeda darüber hinaus Einblicke in kulturelle Praktiken und eine Auseinandersetzung mit Nachrichten und Filmen. Die Sprachbegleitung motiviert sie, sich neue Inhalte und Themen zu erarbeiten

und ihren Wortschatz auszubauen. Saeeda äußert, dass sie dank der Sprachbegleitung ihren Alltag sprachlich jetzt besser bewältigen und für andere Geflüchtete übersetzen kann, was ihr ein gutes Gefühl vermittelt.

Die Vorteile der digitalen Sprachbegleitung sieht Saeeda in einem bequemen und zeitsparenden Unterricht von Zuhause aus. Nachteile bestehen darin, dass sie sich noch nicht an das digitale Format gewöhnen konnte und in Präsenz besser lernen kann. Während eine „Lehrerin“ (Saeeda, Z. 97) in Präsenz Probleme bemerkt, ohne dass Saeeda darauf hinweisen muss, verzichtet sie in der digitalen Sprachbegleitung darauf, Fragen zu stellen. Außerdem berichtet sie, dass man im Einzel-Online-Unterricht, im Vergleich zu regulären Sprachkursen, nicht von den Fragen anderer profitieren kann.

Insgesamt bewertet Saeeda die Sprachbegleitung als sehr wichtig für die Kompensation des Mangels an Sprachkursen. Sie ist damit sehr zufrieden, hat viel gelernt und sich auf das Online-Format der Sprachbegleitung eingestellt. Sie hätte sich aber mehr Aufgaben und Übungen zum Deutschlernen, vor allem zur Grammatik, gewünscht sowie mehr Erklärungen bei der Bearbeitung von Grammatikaufgaben. Zudem stellt sie fest, dass die Interaktion mit der Sprachbegleiterin nicht über den Projektzeitraum hinaus reicht, obwohl diese das anbot. Saeeda möchte aber weiterhin an der Sprachbegleitung teilnehmen.

6 Diskussion der Daten

Bezüglich ihrer Interaktions- und Teilhabemöglichkeiten zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Sami einerseits und Amira und Saeeda andererseits: So ist Sami aufgrund seines Alters und längeren Aufenthalts in Deutschland institutionell durch die Ausbildung eingebunden und verbringt – zumindest vor der Pandemie – seine Freizeit oft in Sportstätten. Er hat somit Zugang zu kommunikativen Praktiken in der deutschen Sprache sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen, bildungs- und arbeitsbezogenen Leben. Amira und Saeeda hingegen konnten zwar vor der Pandemie an Sprachkursen teilnehmen, seit der Pandemie haben sie jedoch nahezu keinen Zugang zu kommunikativen Praktiken in der deutschen Sprache und sind von der Teilhabe an sozialen, bildungs- und arbeitsbezogenen Bereichen abgeschnitten. Sie berichten von einer hohen Aspiration in Bezug auf das Deutschlernen und Teilhabe, finden aber keine Möglichkeit des Zugangs.

Die digitale Sprachbegleitung scheint für die Interviewten somit unterschiedliche Funktionen zu erfüllen: Sami betrachtet sie eher als Alltagshilfe im Sinne einer Patenschaft, wohingegen Amira und Saeeda, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind und nicht nur, aber vor allem pandemiebedingt keinen Zugang

zu Sprachkursen haben, die Sprachbegleitung in den Interviews vorrangig als Unterricht konstruieren.

In Bezug auf die Fragestellungen dieses Beitrags, inwiefern durch die digitale Sprachbegleitung Zugänge zu kommunikativer Praxis in der zu lernenden Sprache Deutsch geschaffen, Kompetenzen ausgebaut und soziale sowie Bildungs-Teilhabe ermöglicht werden können, ist aus den dargestellten Daten Folgendes zu schlussfolgern:

Wie in Abschnitt 3 herausgearbeitet wurde, spielen in Patenschaften einerseits zwischenmenschliche und informelle Interaktionen eine zentrale Rolle, andererseits ist jedoch die Schaffung solcher Interaktionsmöglichkeiten im digitalen Raum schwierig. Dies belegen auch die Interviewdaten. So kann die digitale Sprachbegleitung Geflüchteten in der Pandemie durchaus Interaktionen ermöglichen, Zugänge schaffen und Teilhabe stärken, allerdings nur in eingeschränktem Maße. Tatsächliche Begegnungsangebote und informelle Interaktionen, wie sie im Rahmen von Ausflügen in die Stadtbibliothek oder dem gemeinsamen Einkaufen ermöglicht werden können, sind in digitalen Räumen nur schwer herzustellen. Dennoch schafft es die digitale Sprachbegleitung aber durchaus, „Sprachohnmacht“ (Lüdi 2006: 10) und „Sprachlosigkeit“ (Plutzer 2016: 118 f.) zu verringern: So bestätigen alle Befragten, dass sie durch die Sprachbegleitung ihre sprachlichen Kompetenzen und Einblicke in kulturelle Praktiken deutlich ausbauen konnten, was das wahrgenommene Ausmaß an Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit erhöhte (Huth 2017: 11). Darüber hinaus hilft die Sprachbegleitung die Motivation für das Sprachenlernen aufrechtzuerhalten, indem Lernziele aufgebaut und Tagesabläufe strukturiert werden.

Zudem entsteht eine persönliche Verbindung zur deutschsprachigen Gesellschaft, die auf Austausch auf Augenhöhe basiert. Die Studierenden im Projekt verfügen zwar (noch) nicht über ausgeprägtes Professionswissen sowie über ausgeprägte professionelle Handlungskompetenz im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, jedoch richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Geflüchteten aus und versuchen diese zu erfüllen, sei es durch Verfassen von Bewerbungsschreiben oder den Ausgleich des weggebrochenen Sprachunterrichts. Unter Aufgreifen der Mediennutzungsgewohnheiten und -möglichkeiten der Teilnehmenden können unterschiedliche Mittel der digitalen Interaktion ausprobiert werden, um synchron und asynchron Austausch, Lernmöglichkeiten und Orientierung im Alltag zu ermöglichen. Aufgrund der individuellen Betreuung können auf die Bedürfnisse und Vorstellungen der Teilnehmenden angepasste Lerninhalte und Unterstützungsformen gemeinsam

ermittelt und Aktivitäten gestaltet werden, was die Teilnehmenden als deutlichen Vorteil gegenüber regulärem Sprachunterricht wahrnehmen.

Obwohl die Sprachbegleitung – insbesondere im Pandemiealltag und trotz des digitalen Kontextes – somit wichtige Funktionen im Leben der Teilnehmenden erfüllt, lassen sich gleichzeitig auch Grenzen skizzieren:

Zum einen zeigen insbesondere Saeedas und Amiras Reflexionen, dass die Sprachbegleitung aufgrund ihres Wunsches nach Sprachunterricht in ihrer Ausrichtung und Zielstellung in Teilen reduziert wurde. Zwar konnten auch persönliche Gespräche geführt und kulturelle Einblicke ermöglicht werden, doch bestand die Sprachbegleitung in diesen Fällen hauptsächlich aus unterrichtsähnlichen Elementen, was auch die evaluativen Aussagen der beiden Teilnehmerinnen zeigen: Die Nachteile der digitalen Sprachbegleitung ergeben sich v. a. aus dem Vergleich zum Sprachunterricht in Präsenz, in dem das Verstehen des Lernstoffes, Klären von Fragen, unmittelbare Korrigieren und Vorbereiten auf Sprachprüfungen aus Amiras und Saeedas Sicht besser gelinge. Somit hat die Sprachbegleitung zwar die pandemiebedingte soziale und bildungsbezogene Isolation dieser Teilnehmerinnen durchbrochen, sich aber in ihrer Ausrichtung in den Bereich des Sprachunterrichts verlagert, für den Sprachbegleitende nicht ausreichend ausgebildet und zuständig sind (vgl. auch Abschnitt 2.3).

Zum anderen zeigen die Daten, dass die Schaffung von Teilhabe- und informellen Interaktionsmöglichkeiten im digitalen Kontext bisher nur beschränkt gelungen und möglich ist. Vor allem Sami, der den Nutzen der Sprachbegleitung besonders im Bereich der ausbildungsbezogenen Unterstützung und dem Knüpfen von Freundschaften mit den Sprachbegleitenden sieht, fehlen der persönliche Bezug und die gemeinsamen Unternehmungen. Somit lässt sich vermuten, dass die Sprachbegleitung in Präsenz stärker zum Aufbau von Sozialkapital, emotionaler Stabilität und einem Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft (vgl. Riemer 2016: 293) beitragen kann und den Geflüchteten bessere Möglichkeiten bietet, „Ängste für einen Moment zu vergessen, sich außerhalb der Erstaufnahmeeinrichtung (EA) oder Gemeinschaftsunterkunft (GU) aufzuhalten, soziale Kontakte aufzubauen und ein Gefühl des Angenommen- und Angekommenseins zu entwickeln“ (Riemer 2016: 293). Wie bereits im Abschnitt 3 herausgearbeitet, kommen auch im vorliegenden Projekt technische Schwierigkeiten hinzu, die alle Beteiligten in ihrem Handlungsspielraum zum Teil einengen, Anpassung an neue Gegebenheiten erfordern und das Ausprobieren digitaler Lösungen verlangen (vgl. auch Abschnitt 2.3).

7 Fazit

Die Auswertung der Daten zeigt insgesamt deutlich, wie wichtig die Sprachbegleitung nicht nur, aber im Besonderen während der COVID-19-Pandemie ist, wenn es darum geht, die zum Teil verzweifelte und isolierte Lage der Geflüchteten zu verbessern. Besonders diejenigen, die vor der Pandemie nur geringfügig institutionell eingebunden waren, wurden durch den Lockdown hart getroffen.

Um dem Anspruch des Projekts, sich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden auszurichten, gerecht zu werden, ist ein hohes Maß an Flexibilität bzw. das Zulassen von Veränderungen in der Projektausrichtung notwendig. So musste die Sprachbegleitung in manchen Fällen dem primären Bedürfnis nach Sprachunterricht nachkommen. Unter diesen Umständen muss im Projekt entgegen Krumms (2015) und den eigenen Ansprüchen auch akzeptiert werden, dass durch die Studierenden kein professioneller Sprachunterricht geleistet werden kann. Zugleich ist zu betonen, dass gerade diese Offenheit der Sprachbegleitung, sich auf neue Situationen einzustellen, neue Möglichkeiten für Sprachlernaktivitäten auszuprobieren und damit auch Zuversicht und Unterstützung zu signalisieren, eine besondere Stärke dieser Projekte ist.

Somit unterstreichen die vorliegenden Daten einerseits die dringende Notwendigkeit, Geflüchtete auch in pandemiegeprägten Zeiten nicht von professionellem Sprachunterricht abzuschneiden, sondern digitale Lösungen zu bieten, die sie in soziale Lernprozesse einbinden, die Entwicklung der sprachlichen Voraussetzungen für Teilhabe befördern und so den Teilnehmenden ermöglichen, den wahrgenommenen Erwartungen der Gesellschaft bzgl. der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse nachzukommen. Andererseits ergibt sich aber auch der Auftrag, sprachbegleitende Projekte neu zu konzipieren und authentische Interaktions- und Begegnungsmöglichkeiten, die im digitalen Raum durchführbar sind, zu entwickeln. Statt gemeinsamer Einkäufe und Behördengänge kann beispielsweise digital gemeinsam gekocht oder es können virtuell Museen besucht werden. Um das Ausweichen auf unterrichtsähnliche Formate, für die die Sprachbegleitenden nicht ausreichend qualifiziert sind, zu vermeiden, bedarf es also sowohl digitaler Angebote im Bereich Sprachunterricht für Geflüchtete als auch auf den digitalen Raum angepasster Formate der Sprachbegleitung.

Literatur

Atanasoka, Tatjana / Proyer, Michelle (2018): On the brink of education. Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. *European Educational Research Journal* 17 (2), 271–289.

- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Migrationsbericht 2015. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf;jsessionid=B001A1550B2CAAF8732CCD6D0D07358C.internet571?__blob=publicationFile&v=15 (01.06.2021).
- Drumm, Sandra / Müller, Mareike / Stenzel, Nadja (im Dr.): Digitale Räume geben und nehmen: Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-Pandemie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 48 (5).
- Falk, Simon (2019): *Mobile-Assisted Language Learning: Eine empirische Untersuchung zum Einsatz digitaler mobiler Endgeräte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Gesemann, Frank / Nentwig-Gesemann, Iris / Seidel, Alexander / Walter, Bastian (2020): Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte. Systematisierungen – Wirkungen – forschungsmethodische Zugänge. Eine Einführung. In: Gesemann, Frank / Nentwig-Gesemann, Iris / Seidel, Alexander / Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 29–55.
- Giglio, Alessandra (2019): Practicing the oral production skills in e-learning contexts: Is it still an Achilles' Heel? In: Carrió-Pastor, María Luisa (Hrsg.): *Teaching language and teaching literature in virtual environments*. Singapore: Springer Nature, 21–37.
- Han-Broich, Misun (2015): Engagement in der Flüchtlingshilfe. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (14 / 15), 43–48.
- Häselser-Bestmann, Sarah / Traxl, Bernd / Fritzsche, Elisabeth / Liebenow, Alexander / Steckhan, Greta (2019): PATEN – Patenschaften als Akteure gesellschaftlicher Teilhabe und Entwicklung. In: Hilse-Carstensen, Theresa / Meusel, Sandra / Zimmermann, Germa (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 169–181.
- Havkic, Amra (2019): *Betreutes Berufsfeldpraktikum: Sprachbegleitung Geflüchteter*. Ein Projekt der Universität Paderborn. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbegleitung_gefluechteter_paderborn_havkic.pdf (22.02.2021).
- Havkic, Amra / Dohmann, Olga / Domenech, Madeleine / Niederhaus, Constanze (2018): Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: Dewitz, Nora von / Terhart, Henrike / Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 174–194.
- Heckmann, Friedrich (2015): *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- HRK/HKM = Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz von 18.03.2015). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (21.03.2021).
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2016): *Problem-solving interaction in GFL videoconferencing*. In: Jager, Sake/Kurek, Malgorzata/O'Rourke, Breffni (Hrsg.): *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*. Dublin: Research-publishing.net, 147–153.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2020): *Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz*. In: Roelcke, Thorsten/Gryszko, Anna/Lammers, Christoph/Pelikan, Kristina (Hrsg.): *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017. Göttingen: Universitätsverlag, 103–122.
- Huth, Susanne (2017): *PatInnen, MentorInnen, LotsInnen für Integration – Akteure, Konzepte, Perspektiven*. Arbeitspapier Nr. 1 des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement. https://www.inbas-sozialforschung.de/fileadmin/user_upload/bbe-reihe-arbeitspapiere-001.pdf (23.04.2021).
- Institut für Demoskopie Allensbach (2017): *Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete. Ergebnisse eines Berichts des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der%20fluechlingshilfe-data.pdf> (08.04.2021).
- Janca, Timo (2019): *Live Online Sprachkurs Deutsch für Geflüchtete*. *Fremdsprachen und Hochschule* 94, 151–164.
- Jungk, Sabine/Morrin, Serafina (2020): *Und dann sitzt man selber erstmal da und denkt: Will ich jetzt nicht helfen?* In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 273–286.
- Kleist, J. Olaf (2017): *Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 40 (1), 27–31.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015): *Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht*. <https://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> (26.11.2020).
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Lantolf, James P. (2011): The sociocultural approach to second language acquisition. Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.): *Alternative approaches to second language acquisition*. London, New York: Routledge, 24–47.
- Lantolf, James P. / Thorne, Steven L. (2006): *The sociogenesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2020): Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In: Pickel, Gert / Decker, Oliver / Kailitz, Steffen / Röder, Antje / Schulze Wessel, Julia (Hrsg.): *Handbuch Integration*. Wiesbaden: Springer VS, 1–14.
- Lüdi, Georges (2006): *Migration – Sprache – Sprachohnmacht* (Vortragsreihe „Die macht der Sprache“). München: Goethe-Institut.
- MacWhinney, Brian (2021): Tools for analyzing talk. Part 1: The CHAT transcription format. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.21415/3mhn-0z89> (27. 4. 2021).
- Martensen, Maike (2019): Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf (21. 03. 2021).
- Massumi, Mona (2016): Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. Zur Bedeutung eines Angebots von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Berufsfeldpraktikums an der Universität Köln. In: Benholz, Claudia / Frank, Magnus / Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Neu zugewanderte SchülerInnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster: Waxmann, 197–216.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Milojković, Marija (2019). Teaching English by Skype: Theoretical and practical considerations from the perspective of Serbian English teachers. In: Carrió-Pastor, María Luisa (Hrsg.): *Teaching language and teaching literature in virtual environments*. Singapore: Springer Nature, 97–119.
- Ngan, Hong Yin / Lifanova, Anna / Jarke, Juliane / Broer, Jan (2016): *Refugees Welcome: Supporting Informal Language Learning and Integration with a Gamified Mobile Application*. In: Verbert, Katrien / Sharples, Mike / Klobučar, Tomaž (Hrsg.): *Adaptive and adaptable learning*. Basel: Springer International Publishing, 521–524.
- Ohm, Udo (2015): *Wie wird Deutsch gelernt? Sprachlernen als Internalisierung. Die Sprache der Anderen*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20495703.html> (07. 11. 2019).
- Plutzer, Verena (2016): *Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener*. In: Cölfen,

- Hermann/Januschek, Franz (Hrsg.): OBST: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89, 109–133.
- Rierner, Daniel (2016): Freizeit und Begegnung. In: Bendel, Petra (Hrsg.): Was Flüchtlinge brauchen – ein Win-Win-Projekt. Ergebnisse aus einer Befragung in Erlangen. Erlangen: FAU University Press, 293–312.
- Roß, Paul-Stefan (2020): Engagement in Patenschaftsprojekten zwischen persönlicher Beziehung und Öffentlichkeit. Ein kritischer Zwischenruf aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 373–386.
- Rude, Britta (2020): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. *ifo Schnelldienst*, 73 (12), 46–57.
- Rühl, Stefan/Babka von Gostomski, Christian (2012): Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Basel: Beltz, 22–37.
- Sama, Catherine M./Wu, Yu (2019): Integrating „Talk Abroad“ into an intermediate foreign language course: Building learner autonomy and engagement through video conversations with native speakers. In: Carrió-Pastor, María Luisa (Hrsg.): Teaching language and teaching literature in virtual environments. Singapore: Springer Nature, 73–94.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Smartphones machen keine neue Schule. Veränderungspotenziale digitaler Medien kritisch reflektieren. *Lernende Schule* 79, 25–27.
- Schiffauer, Werner/Eilert, Anne/Rudloff, Marlene (2017): So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten. Bielefeld: transcript.
- Stein, Margit/Weingraber, Sophie (2019): Integrationsarbeit in der Flüchtlingshilfe. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hrsg.): Handbuch Integration. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_75-1 (7.6.2021).
- Steininger, Ivo (2020): Towards a concept of Critical Digitalisation in the foreign language classroom. In: Gerlach, David (Hrsg.): Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen: Narr Francke Attempto, 69–85.
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waggershauer, Elena/Lier, Ludwig (2021): Alltägliche digitale Praktiken von gering literalisierten Lernenden und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In: Freudenberg-Findeisen, Renate/Harsch, Claudia/Middeke, Annegret (Hrsg.): Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen. Göttingen: Universitätsverlag, 295–311.

- Walther, Bastian (2020): Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Bedeutung einer Qualifizierungsmaßnahme. Ergebnisse einer komparativen Analyse von biografischen Interviews mit Bildungsbotschafter*innen. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 163–194.
- Yanguas, Íñigo. (2012): Task-based oral computer-mediated communication and L2 vocabulary acquisition. *CALICO Journal* 29 (3), 507–531.
- Zink, Fiona Heather (2019): Facebook zur Telekollaboration im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.