

„Aber so, wie es jetzt ist, habe ich das Gefühl, mich zurückzuentwickeln“

Homeschooling während des Lockdowns aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften aus Vorbereitungsklassen

Cosima Lemke-Ghafir / Kristina Nazarenus / Christin Schellhardt / Dorotheé Steinbock, unter Mitarbeit von Aylin Braunewell

Einhergehend mit den durch die COVID-19-Pandemie bedingten Einschränkungen in den Schulen verlagerte sich der Unterricht von Präsenz- auf Distanzformate. Dies hatte auch zur Folge, dass ohnehin schon bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler einen zusätzlich erschwerten Zugang zu Bildung bekamen. Besonders betroffen waren Kinder und Jugendliche aus Vorbereitungsklassen, da sie auf die Schule als teils einzigen Ort sprachlicher und fachlicher Qualifizierung und sozialer Teilhabe stark angewiesen sind. Im vorliegenden Beitrag wird ein Einblick in die Unterrichtssituation zweier Vorbereitungsklassen während der ersten Schulschließung im März 2020 gegeben. Dazu wurden problembasierte Leitfadenterviews mit Schülerinnen und Schülern einer Vorbereitungsklasse sowie einer Vorbereitungsklasse mit Alphabetisierung aus Berlin und ihren Lehrkräften hinsichtlich ihrer Erfahrungen durchgeführt. Die Interviewten beschreiben eine Situation, die sich für beide Klassen, insbesondere aber für die Alpha-Klassen, als besorgniserregend herauskristallisiert hat.

1 Einleitung

Der Umgang mit den durch die COVID-19-Pandemie bedingten Schulschließungen und deren Auswirkungen wurden nicht nur medial, sondern auch wissenschaftlich vielfach besprochen (vgl. Huber et al. 2020; Fickermann / Edelstein

2020; Wildemann/Hosenfeld 2020). Dabei wurde besonders deutlich, welchen wichtigen Stellenwert Schule generell für alle Kinder und Jugendlichen,¹ insbesondere für bildungsbenachteiligte,² für verschiedene Bereiche wie soziale Kontakte, Bildungslaufbahn und Sprache hat. Hierunter zählen auch neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, die vor der besonderen Herausforderung stehen, in relativ kurzer Zeit (ein bis zwei Jahre) ausreichende Sprachkenntnisse im Deutschen zu erwerben, um am Unterricht der Regelklasse teilnehmen zu können und so ihre weitere Bildungslaufbahn erfolgreich zu gestalten. Hierbei stellt die Schule für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler teils die einzige Möglichkeit dar, die dazu notwendigen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen zu erwerben. Sie ist gleichzeitig auch ein Ort des Ankommens (vgl. Fasse 2016: 25 f.) sowie sozialer Begegnung (vgl. Schubarth 2020: 33). Mit der Schließung der Schulen im März 2020 und dem Beginn des Distanzunterrichts brachen die mit diesem spezifischen Ort verbundenen Aspekte weg und zeigten hierbei wie ein Brennglas Bedarfe auf, die ohnehin schon bestanden. Die wenigen vorhandenen wissenschaftlichen Artikel, die speziell einen Blick auf die Gruppe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler im Kontext der COVID-19-Pandemie werfen, sind meist theoriegeleitet oder aus Perspektive der Lehrpersonen (vgl. u. a. Gogolin 2020; Karakayalı/Heller 2020, Rude 2020). Bisher fehlen allerdings Studien, die vor allem dem Blick der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler und ihren Erlebnissen und selbstgeäußerten Bedarfen einen Raum bieten. Welche Unterrichtserfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler gemacht? Welche Formate haben gut funktioniert, insbesondere im Hinblick auf sprachliche Lernfortschritte und soziale Begleitumstände wie Wohnen oder gesellschaftliche Partizipation? Der vorliegende Beitrag will eben diese Schülergruppe und ihre spezifischen Bedarfe in dieser besonderen Zeit der Beschulung sichtbar machen, indem sie selbst zu Wort kommen. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte einer Berliner Willkommensklasse (Wiko-Klasse) als auch einer Alphabetisierungsklasse (Alpha-Klasse)³ auf Basis problemzentrierter, leit-

-
- 1 Bei der Verwendung des Begriffs ‚Jugendliche‘ sind junge Erwachsene, denen noch ein Zugang zum allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystem gewährt wird und die sich in einer ersten (Schul-)Ausbildung befinden, eingeschlossen.
 - 2 Bildungsbenachteiligte Kinder weisen laut der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) mindestens eines der folgenden Merkmale auf: niedriger sozioökonomischer Status des Elternhauses; lernungünstige, prekäre Wohnverhältnisse, Benachteiligung zusammenhängend mit Migrationshintergründen sowie Leben in alleinerziehenden Haushalten (vgl. bpb 2018: 1).
 - 3 Die offizielle Bezeichnung für die in Berlin extra eingerichteten temporären Lerngruppen (Klassen) für den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse zur Teilnahme am Re-

fadengestützter Interviews zu den Veränderungen des Unterrichts während der COVID-19-Pandemie befragt. Es zeigt sich in besonderem Maße, welchen Stellenwert eine fortlaufende und angepasste Beschulung für diese Gruppe angesichts der in kürzester Zeit zu bewältigenden Aufgabe der sprachlichen und sozialen Integration in das Bildungssystem und der neuen Lebensumwelt hat. Nach einem kurzen Forschungsüberblick zu Bedingungen und Herausforderungen während der COVID-19-Pandemie für die Gruppe neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler mit einem Fokus auf die Rahmensituation in Berlin soll das Vorgehen bei der Erhebung der Interviewdaten sowie bei deren Analyse dargestellt werden. Nach Darlegung der Ergebnisse aus den Interviewdaten schließt sich ein Fazit an.

2 Schule und neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Pandemie

2.1 Forschungsüberblick

Mit dem zeitweiligen Aussetzen des Präsenzunterrichts an deutschen Schulen bedingt durch die Verordnungen des Bundes und der Länder zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie seit dem 17. März 2020 wurden wesentliche Funktionen der Schule als Ort physischen Aufeinandertreffens ausgesetzt. Die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2020: 13) zählt hierzu u. a. die Strukturierung des Lernalltages, das durch den Austausch mit Schulkameraden und Lehrkräften unterstützte fachliche und soziale Lernen sowie qualifizierte Rückmeldungen zu Aufgaben und Übungen. In Vorbereitungsklassen haben diese Funktionen eine besondere und erweiterte Bedeutung:

Neu zugewanderte und geflüchtete Jugendliche brauchen Raum, in dem sie nicht nur besondere Sprachförderung erhalten, sondern in dem sie mit ihren Biographien ankommen und Fremdheitserfahrungen bearbeiten und abbauen können. Bevor sie in den Regelklassen lernen können, müssen sie die neue Umgebung kennen und sich in ihr sicher fühlen. (Fasse 2016: 25 f.)

Die Institution Schule und allen voran die Lehrkräfte standen also im Frühjahr 2020 vor der Herausforderung, die dargestellten Funktionen von Schule in ein

gelunterricht ist *Willkommensklasse* bzw. *Alpha-Klasse*, sofern ein zusätzlicher Bedarf an Alphabetisierung vorhanden ist (SenBJF 2018: 12 bzw. 22). Allgemeiner und bundesweit verbreitet in Forschung und Medien für solche oder ähnliche Beschulungsmodelle ist die Bezeichnung *Vorbereitungsklasse* als Oberbegriff, die auch im Folgenden als solcher genutzt wird.

Beschulungsmodell zu übertragen, das auf physische Distanz ausgerichtet war und das schulische Lernen in das zu Hause der Schülerinnen und Schüler verlagerte. Je nach digitaler Ausstattung und Vorerfahrung der Schule und der Lehrkräfte und Aufstellung der Klasse wurde der Unterricht im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause (saLzH)⁴ sehr unterschiedlich umgesetzt. Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen in Berlin gaben z. B. an, telefonisch, postalisch oder persönlich Aufgaben verteilt und den Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern aufrecht erhalten zu haben, da nicht alle Kinder der Klassen über einen Zugang zu digitalen Endgeräten verfügten (vgl. Karakayalı/Heller 2020: 8). Die Problematik des fehlenden Zugangs zu einer für das Lernen adäquaten technischen Ausstattung und räumlichen Situation wird im Folgenden aufgezeigt.

2.1.1 Technische Ausstattung und räumliche Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Befragung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zur Wohnsituation geflüchteter Menschen⁵ ergab, dass weniger als die Hälfte der Kinder einen PC bzw. ein Tablet zu Hause und weniger als ein Fünftel der befragten Kinder einen Computer ausschließlich zur eigenen Verfügung hat. Unabhängig vom genutzten Endgerät haben etwa 95 % der Kinder, die in Privatwohnungen leben, einen Internetzugang, in Sammelunterkünften sind es allerdings nur 56 % (vgl. Rude 2020: 49). „Einzelbefragungen von Lehrern zeigen, dass die geflüchteten Kinder teilweise schwer oder nicht erreichbar waren und über keine stabile Verbindung zum Internet verfügen“ (Rude 2020: 52).⁶

Die räumliche Wohnsituation vieler Schülerinnen und Schüler aus Vorbereitungsklassen bietet ebenfalls oft keine geeignete Umgebung zum ungestörten und konzentrierten Lernen. Laut der jährlich stattfindenden Befragung von Geflüchteten des BAMF haben nur 25 % der in Gemeinschaftsunterkünften und 37 % der in Privatwohnungen lebenden Kinder und Jugendlichen ein eigenes Zimmer (im Vergleich zu 88 % der Kinder ohne Migrationshintergrund) und

4 Bei Karakayalı/Heller 2020 sowie anderen wissenschaftlichen und journalistischen Quellen ist die terminologische Verwendung von *Homeschooling* gebräuchlich. Da mit diesem Begriff unterschiedliche Beschulungsmodelle assoziiert werden, wird in diesem Artikel auf die von der Berliner Schulbehörde empfohlene Bezeichnung ‚schulisch angeleitetes Lernen zu Hause‘ (saLzH) zurückgegriffen.

5 Da bisher keine gesonderten Daten zu Ausstattung, Lebensumständen u. ä. flächendeckend für Schülerinnen und Schüler aus Vorbereitungsklassen vorliegen, werden Annahmen u. a. über Statistiken zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die einen nicht unerheblichen Teil der Schülerschaft in diesen Klassen ausmachen, mit herangezogen.

6 Auch thematisieren van Ackeren et al. (2020: 246) das in diesem Zusammenhang auftretende Problem der *digital gap*, wovon besonders Kinder aus benachteiligten Verhältnissen betroffen sind.

knapp zwei Drittel der geflüchteten Kinder verfügen zwar über einen eigenen Schreibtisch, jedoch nur knapp über ein Drittel in Sammelunterkünften (vgl. de Paiva Lareiro 2019: 5). Diese lernunförderlichen Wohnumstände führen zu viel Ablenkung und scheinen auch häufig im Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Deutschlernen zu stehen (vgl. Jasch 2017: 6). Insgesamt erschweren die Umstände der Wohnsituation und die Verfügbarkeit digitaler Lernausstattung diesen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu saLzH und damit verbunden zu Bildung (vgl. Rude 2020: 52).

2.1.2 Kompetenzen im Distanzunterricht

Neben den technischen und räumlichen Gegebenheiten waren und sind aber auch weitere Fähigkeiten, wie schriftsprachliche Kompetenzen, seitens der Schülerinnen und Schüler und/oder Lernunterstützung zu Hause relevant für den Erfolg oder Misserfolg von Unterrichtskonzepten in Distanz. Als eine große Herausforderung ist hierbei die Verständnissicherung der Aufgabenstellung und Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung zu sehen. Dies stellten Karakaylı/Heller (2020) durch eine Befragung von Lehrkräften fest, bei der die Lehrkräfte vor allem bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen wenig Möglichkeiten der elterlichen Unterstützung und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung schriftlicher Materialien ohne zusätzliche mündliche Erklärung konstatierten (vgl. Krakayalı/Heller 2020: 8). Der Bedarf eines direkten Kontaktes zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern erscheint daher zentral für das Lernen. Die Studie von Boeckmann et al. (2020) zu digitalem Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache legt dar, dass sich ein synchroner Onlineunterricht besonders für Lernende ohne ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten eignet. Der videogestützte Unterricht war die einzige Möglichkeit, mit den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, die noch nicht über ausreichend Lese- und Schreibkompetenzen zum Folgen asynchroner Online-Formate verfügten, in Kontakt zu treten (vgl. Boeckmann et al. 2020: 12). Dies zeigt, welche besondere Bedeutung schriftsprachliche Fähigkeiten, aber auch Medienkompetenz für das Lernen in Distanz haben, sofern der Unterricht digital (synchron und asynchron) erfolgt.

2.1.3 Soziales Miteinander und sprachliche Lernfortschritte

Abgesehen von dem Kontakt zur Lehrkraft als sprachliches Vorbild und Lernunterstützung hat der Kontakt zu Gleichaltrigen aus Deutschland für Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen einen besonderen Stellenwert. Eine Befragung des BAMF ergab, dass 2017 ca. „75 % der befragten Kinder und Jugendlichen [...] ihre Freizeit mindestens einmal pro Woche mit

Deutschen [verbrachten]“ (de Paiva Lareiro 2019: 8). Neben einem Einblick in Werte der Peer-Group und einem damit verbundenen Eintauchen in die Kultur bedeutet dieser soziale Austausch für die Schülerinnen und Schüler eine gute Möglichkeit, Deutsch zu nutzen. Mit dem Wegfall des Präsenzunterrichts in den Schulen und den gleichzeitigen Ausgangsbeschränkungen während des Lockdowns fielen die sozialen Kontakte in der Schule und bei der gemeinsamen Freizeitgestaltung weg (vgl. Rude 2020: 54). Für den Kontext Schule konnten Boeckmann et al. (2020) zeigen, dass generell synchroner Onlineunterricht im Vergleich zu asynchronen Formaten teilweise das Fehlen sozialer Kontakte ausgleichen kann, aber auch, dass in diesem Format weniger Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern als im Präsenzunterricht stattfindet (vgl. Boeckmann et al. 2020: 11 f.). Auch für die Nutzung des Deutschen zeigte sich ein geringerer Austausch zwischen den Lernenden, obwohl durch didaktische Methoden reproduzierende sowie eigenproduktive Sprechansätze geschaffen wurden. Seitens der Lehrenden war ein hoher zielsprachlicher Input zu verzeichnen (vgl. Boeckmann et al. 2020: 39).

Für den Spracherwerb und das sprachliche Lernen nimmt das soziale Miteinander und ein damit verbundenes kommunikatives Handeln einen wichtigen Stellenwert ein. So stellen Scheible/Rother (2017) bei ihrer Untersuchung des Unterrichtssettings Integrationskurs fest, dass neben Freude am Unterricht und einem ausgeprägten Interesse an deutscher Kultur und Sprache die frequente Nutzung des Deutschen kursintern als auch kursextern einen starken positiven Einfluss auf den sprachlichen Lernerfolg hat (vgl. Scheible/Rother 2017: 5):

Der Erwerb der Landessprache stellt so gesehen nicht die Voraussetzung, sondern vielmehr das Ergebnis der erfolgreichen Teilhabe von MigrantInnen an Bildungsprozessen und am Arbeitsmarkt dar. (Plutzer 2010: 126)

Für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler kann somit Partizipation in der Institution Schule, also an Bildungsprozessen, einen hohen motivationalen Aspekt im Spracherwerbsverlauf und sprachlichen Lernprozess ausmachen, da dies einen gesicherten Raum zur Nutzung der deutschen Sprache darstellt.

2.1.4 Motivationale Aspekte während saLzH (Distanzunterricht)

Der Aufrechterhaltung motivationaler Faktoren kommt für den Lernprozess bzw. deren Kompensation während des Lockdowns und des daraus resultierenden saLzH eine tiefere Bedeutung zu. Generell wirken sich Merkmale der Schülerinnen und Schüler selbst, der Lehrenden oder der Lernumgebung auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Huber/Helm 2020: 43). Sofern eine Motivierung durch das häusliche Umfeld aus unterschiedlichsten

Gründen, z. B. durch hohe Arbeitsbelastung, fachliche oder sprachliche Schwierigkeiten der Erziehungsberechtigten, eine zu hohe Herausforderung darstellt, kommt der Ausgestaltung des saLzH seitens der Schule eine umso höhere Relevanz zu (vgl. u. a. Wildemann/Hosenfeld 2020: 9 f., Karakayalı/Heller 2020: 8). So identifizierten Huber und Helm (2020) zwei Schülergruppen, bei der diejenige wenig lernmotiviert war, für die selbstorganisiertes und selbstständiges Lernen während der pandemiebedingten Schulschließung eine Herausforderung darstellte und die saLzH eher als Ferien wahrnahm (vgl. Huber /Helm 2020: 41). Lernunerfahrene Schülerinnen und Schüler werden solche Kompetenzen und Lernstrategien schwieriger zu nutzen wissen, da sie ihnen mangels Erfahrung schlichtweg fehlen.

2.2 Neuzugewanderte in Berlin: Rahmenbedingungen in der Pandemie

Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besteht in Berlin altersunabhängig eine allgemeine Schulbesuchspflicht, die mit Ablauf des zehnten Schulbesuchsjahres abgegolten ist (§ 42 Abs. 4 SchulG Berlin). Die temporären Lerngruppen für Neuzugänge ohne oder mit geringen (deutschen) Sprachkenntnissen, auch Willkommensklassen, bilden eine vom Senat für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) errichtete, auf den Spracherwerb fokussierte Form der Schulerintegration (vgl. SenBJF 2018). Im Schuljahr 2019/2020 waren dies 5708 Schülerinnen und Schüler in 523 Wiko-Klassen. Ziel der Wiko-Klassen ist es, durch eine fokussierte Sprachvermittlung des Deutschen einen möglichst schnellen Übergang in eine Regelklasse zu bereiten. Ein konkretes Curriculum besteht bisher für allgemeinbildende Schulen nicht, lediglich für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen (vgl. Gamper et al. 2020; Wiażewicz et al. 2017). Bei besonderen Bedarfen, wie einer (Erst-)Alphabetisierung, kann ein gesondert ausgerichteter Unterricht, z. B. in Alphabetisierungsgruppen, angeboten werden (vgl. SenBJF 2018: 15). Auch während der Pandemie bestanden diese Beschulungsmodelle und waren ebenso von den regulären pandemiebedingten Maßnahmen im schulischen Bereich, wie Schließungen mit teils einhergehendem saLzH, Hybridunterricht u. ä. betroffen.

Nach Aussagen der Berliner Integrationsbeauftragten Katarina Niewiedzial in der Süddeutschen Zeitung (vgl. SZ 2021) seien für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler „die Anforderungen des Homeschooling kaum zu bewältigen“. Gestützt auf die Erfahrungen des ersten pandemiebedingten Lockdowns im Frühjahr 2020 finden sich bereits erste Anpassungsmaßnahmen seitens der SenBJF Berlin hinsichtlich der Beschulung dieser Gruppe. Im Handlungsrahmen für das Schuljahr 2020/21 (SenBJF 2020a) finden sich verschiedene Empfehlungen zur Konzeptentwicklung von Beschulungsmaßnahmen während der

Pandemie, auch im Falle erneuter (Teil-)Schließungen der Schulen, z.B. für die Verschränkung von saLzH und Präsenzunterricht, oder zur Leistungsfeststellung. Im Dezember 2020 wurde der Handlungsrahmen um ein weiteres Schreiben ergänzt, das u. a. gesonderte Bedarfe der Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. So wird in den Ergänzungen zum Handlungsrahmen folgendes konstatiert: „Für Schülerinnen und Schüler mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen sind Lernfortschritte im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause kaum oder gar nicht möglich“ (SenBJF 2020b: 4), einhergehend mit der Empfehlung einer Gleichstellung zur Schülergruppe des Primarbereichs, mit einem Mindestumfang von drei Stunden täglich im Präsenzunterricht. Auch wird eine Verlängerung eines möglichen Nachteilsausgleichs für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klassen, die im Übergang bzw. bereits in der Regelklasse sind, von zwei auf drei Jahre festgelegt. Dass eine Umstellung auf reinen Onlineunterricht den Bedarfen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler nicht ganz entspricht, geht auch aus den wenigen empirischen Studien (s. Kap. 2.1) hervor sowie aus der hier im Folgenden vorgestellten Untersuchung.

3 Methodik

Wie dargestellt wurde, bilden die Schülerinnen und Schüler aus Vorbereitungsklassen eine besonders vulnerable Gruppe, da sie in der Bildungslandschaft hinsichtlich ihres Bedarfs bisher häufig „übersehen“ wurden. Um den Fokus auf diese Gruppe zu lenken, wurden Schülerinnen und Schüler aus einer Wiko-Klasse und einer Alpha-Klasse sowie ihre Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Einschätzungen zum Lernen in Distanz während der pandemiebedingten Schulschließungen interviewt.

3.1 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Am problemzentrierten Leitfadeninterview (vgl. Riemer 2016: 165) nahmen insgesamt zwölf Schülerinnen und Schüler sowie ihre Klassenlehrkräfte teil. Von den zwölf Schülerinnen und Schülern befanden sich zum Erhebungszeitpunkt neun Schülerinnen und Schüler in einer Wiko-Klasse und drei Schülerinnen und Schüler in einer Alpha-Klasse. Die Erhebung sprachbiografischer Daten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ermöglicht einen Überblick über sprach- und lernbiografische Voraussetzungen der Klassen (s. Tab.1). So wurden

das Alter, das Herkunftsland sowie die Familiensprachen⁷ und weitere erworbene Sprachen, die Beschulungserfahrungen und die bisherige Aufenthaltsdauer in Deutschland erhoben.

Sprachbiografische Daten Wiko-Klasse (W) und Alpha-Klasse (A)				
Ken-nung	Aufenthalt in Deutschland zum Erhebungszeitpunkt (Jahr; Monat)	Alter zum Erhebungszeitpunkt	Sprachen (L1, L2, L3⁸ – Trennschärfe der Sprachzuordnung nicht immer klar gegeben)	Herkunftsland
W1	1;0	16	Spanisch (L1), Englisch (L3)	Kolumbien
W2	1;6	14	Mandinka (L1), Englisch (L2)	Gambia
W3	7;0	15	Arabisch (L1)	Syrien
W4	1;0	15	Arabisch (L1), Englisch (L3)	Jemen
W5	2;0	16	Türkisch (L1), Deutsch (L2), Englisch (L3)	Türkei ⁹
W6	1;8	15	Wolof (L1), Englisch (L2)	Gambia
W7	2;0	17	Maninka (L1), Fula (L1), Französisch (L2), Susu (L3), Englisch (L3)	Guinea
W8	2;0	15	Türkisch (L1), Englisch (L3)	Türkei
W9	0;6	15	Arabisch (L1), Französisch (L2), Englisch (L3)	Algerien
A1	1;7	18	Kurmançî (L1), Arabisch (L1)	Syrien
A2	1;4	19	Arabisch (L1)	Syrien
A3	2;0	21	Arabisch (L1)	Libanon

Tab. 1: Sprachbiografische Daten Willkommens- und Alpha-Klasse

7 Die Schülerinnen und Schüler in der Wiko-Klasse gaben nur oberflächlich ihre Sprachkompetenzen an.

8 Unter L3 werden alle weiteren Sprachen, unabhängig der Intensität ihres tatsächlichen Gebrauchs, subsumiert.

9 Diese/r Teilnehmer/in lebte im Wechsel zwischen Deutschland und der Türkei.

Die befragten Schülerinnen und Schüler in der Wiko-Klasse (W1-W9) sind zum Erhebungszeitpunkt zwischen 14 und 17 Jahre alt und durchschnittlich seit 2 Jahren in Deutschland. Die Herkunft der Gruppe setzt sich sehr heterogen zusammen. Alle Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse haben vor ihrer Einreise nach Deutschland eine weitestgehend durchgängige Beschulung erhalten¹⁰. Von den neun interviewten Schülerinnen und Schülern der Wiko-Klasse wurden zwei Interviews nicht berücksichtigt, da bei den Teilnehmerinnen W6 und W8 die Verbindung unterbrochen wurde. Die drei Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse (A1-A3) sind 18, 19 und 21 Jahre alt und stammen aus Syrien und dem Libanon. Die Schule im Herkunftsland haben alle unregelmäßig bis zur 3. bzw. 5. Klasse besucht. Entsprechend gering sind die Vorkenntnisse der Befragten im Schriftspracherwerb. Ein Alpha-Schüler/eine -Schülerin gibt an, das Lesen im Arabischen autodidaktisch erworben zu haben, ein anderer/eine andere kann ein wenig Arabisch schreiben, während der/die dritte Schüler/Schülerin im Deutschen zum ersten Mal Schreiben lernt.

3.2 Erhebungsinstrument

Die Daten wurden mittels problemzentrierter Leitfadeninterviews erhoben, um eine stärkere Steuerung des Gesprächsverlaufs und damit einhergehend eine Fokussierung seitens der interviewten Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zu gewähren (vgl. Bortz/Döring 1995: 283). Bei den Interviews handelt es sich um eine qualitative ad hoc-Stichprobe und nicht um eine Zufallsstichprobe, die repräsentativ für die Grundgesamtheit aller befragten Personengruppen ist.

Die Grundlage für die Leitfragen¹¹ bildete die theoretische Auseinandersetzung, geleitet durch die in Kapitel 2 festgestellten Herausforderungen und Bedarfe für die Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler während des saLzH. Dieses theoretische Fundament wurde in vier übergeordnete Bereiche überführt: Veränderungen des Unterrichts, Verlagerung auf digitale Formate, erlebter (sprachlicher) Lernfortschritt und der soziale Austausch und die damit verbundenen Kontaktmöglichkeiten. Das Interview mit den Lehrkräften fokussierte neben den genannten Bereichen den Umgang mit digitalen Methoden und den Aspekt des sozialen Miteinanders in der Klasse und diente vorrangig dem Erheben von Hintergrundinformationen und -einschätzungen.

10 Es ist zu bedenken, dass nur wenig bekannt ist über die genaue Art der Beschulung, d.h. welche Kompetenzen konkret im Laufe der Schulzeit erworben wurden.

11 Auf Anfrage bei den Autorinnen kann gern Einsicht in den Leitfaden genommen werden.

3.3 Durchführung

Die problemzentrierten Leitfadeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Lehrkräften erfolgten in zwei Erhebungsformen – als Gruppen- bzw. Einzelinterview. In der Wiko-Klasse wurde das Interview mit den Schülerinnen und Schülern als Gruppeninterview durchgeführt. Bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse sowie bei der Befragung der beiden Lehrkräfte fand das Interview hingegen als Einzelgespräch statt. Das in Gruppeninterviews auftretende Phänomen der stillschweigenden Übereinkunft (vgl. Riemer 2016: 166) spiegelt sich auch in den vorliegenden Daten wider, weshalb aus den Antworthäufigkeiten (s. Tab. 3) keine Schlüsse über die Relevanz der einzelnen Themenbereiche in den jeweiligen Gruppen generell gezogen werden sollten. Sie dienen lediglich zur Veranschaulichung der Verteilung der verschiedenen Analysekatoren.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation und den damit erschwerten Erhebungsbedingungen wurden die Interviews mittels eines *Cloud*-basierten Webkonferenzsystems durchgeführt. Nach der Zustimmung der freiwilligen Teilnahme aller anwesenden Schülerinnen und Schüler wurden die sprachbiografischen Daten (s. Tab. 1) abgefragt. Im weiteren Verlauf entwickelte sich entlang der Leitfragen eine Diskussion mit kurzen Erzählphasen der Schülerinnen und Schüler, die von Nachfragen und Zusammenfassungen der Interviewerinnen geprägt war (s. Kap. 4).

Pandemiebedingt und aufgrund der geringen mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen einhergehend mit einer eingeschränkten Medienkompetenz hinsichtlich unbekannter digitaler Formate wurden die Fragen durch die Interviewerinnen an die Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse über einen Instant-Messaging-Dienst auf Arabisch gestellt. Hierbei erfolgte die Erhebung asynchron, d.h. die Antworten der Schülerinnen und Schüler erfolgten teils mit zeitlichem Verzug.

3.4 Datenaufbereitung

Die erhobenen Audio- und multimodalen Daten wurden in ein vereinheitlichtes schriftliches Format übertragen. Die Transkription der Sprachdaten erfolgte entlang der Vorgaben nach Dresing/Pehl (2015). Die Entscheidung für diese Transkriptionskonvention wird mit ihrem starken Fokus auf den Inhalt begründet. Bei der Übersetzung der Sprachdaten der Alpha-Klasse ins Deutsche wurde auf die Interlinearglossierung verzichtet, da die Schülerinnen und Schüler in einem arabischen Dialekt gesprochen haben, der in schriftlicher Form nicht existiert. Daher wird auf der Basis lateinischer Schrift, soweit für das Verständnis nicht hinderlich, wortgemäß übersetzt.

3.5 Datenanalyse

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde eine strukturierte qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Mithilfe der aus dem Interviewleitfaden entwickelten deduktiven Kategorien wurde das Datenmaterial in einem ersten Schritt geordnet und strukturiert. Anschließend wurden diese bestehenden Hauptkategorien datenbasiert durch induktive Subkategorien spezifiziert, d. h. eine deduktiv-induktive Kategorienbildung liegt vor (vgl. Kuckartz 2018: 95 f.). Tabelle 2 zeigt die deduktiv erstellten Hauptkategorien in Zusammenhang zu den theoretischen Annahmen (s. Kap. 2) sowie zu den aus den Interviewdaten induktiv gebildeten Subkategorien. So bilden die aus den theoretischen Annahmen über die *Verlagerung auf digitale Formate* abgeleiteten Hauptkategorien einerseits die Vor- und Nachteile von saLzH sowie von Präsenzunterricht als auch die *technische Ausstattung* und das *soziale Miteinander im Klassenraum* ab. Hierbei ergaben sich aus den Antworten der Schülerinnen und Schüler wiederum z. B. zu der Hauptkategorie *Vorteile Präsenzlehre/Nachteile saLzH* u. a. die Subkategorien *Verständnis der Inhalte*, *räumliche Situation* und *soziale Kontakte*.

Theoretische Annahmen	(Deduktive) Hauptkategorien	(Induktive) Subkategorien
Veränderung des Unterrichts (s. 2.2)	Vorgehensweise	–
Verlagerung auf digitale Formate (s. 2.1.1, 2.1.2, 2.1.4)	saLzH Vorteile	Synchrone Lernbegleitung
		Ökologischer Aspekt
		Soziale Kontakte in der Schule (z. B. Mobbing)
	Präsenzlehre Nachteile	–
	Vorteile Präsenzlehre / Nachteile saLzH	Verständnis der Inhalte
		Motivation
		Soziale Kontakte
		Extrinsische / intrinsische Ablenkung
		Räumliche Situation
		Technische Ausstattung
Sprachkontakt		
Freude / Spaß		

Theoretische Annahmen	(Deduktive) Hauptkategorien	(Induktive) Subkategorien
		Kein Feedback
	Technische Ausstattung	Kein Computer vorhanden
		Computer vorhanden
Erlebter (sprachlicher) Lernfortschritt (s. 2.1.3)	Lernfortschritt erschwert / nicht erschwert	Fehlender Kontakt zur deutschen Sprache
		Selbsteinschätzung zu sprachlichen (Teil-)Bereichen
		Soziale Teilhabe = Deutsche Sprache
Sozialer Austausch und Kontaktmöglichkeiten (s. 2.1.3)	Kontakt zur deutschen Sprache	Deutsch mit L1-Deutsch-Sprechenden
		Deutsch mit anderen Lernenden

Tab. 2: Deduktiv-induktives Kategoriensystem

4 Ergebnisse

Die Interviewdaten wurden nach den in Tabelle 2 aufgezeigten Kategorien analysiert und geclustert. Eine Übersicht zur Häufigkeit der in den Daten analysierten Codes zu den sieben Hauptkategorien lässt sich in Tabelle 3 nachvollziehen. Sie zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen in den Interviews am häufigsten über die Vor- und Nachteile von saLzH gegenüber Präsenzlehre sprachen. Nach Klasse differenziert betrachtet, trifft dies für die Vorteile von saLzH insbesondere auf die Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse zu. Die Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse sprachen auch häufig über die Wahrnehmung ihres Lernfortschritts und ihre Kontakte zur deutschen Sprache während der Schulschließung. Auch die Vorgehensweise wird häufiger von den Alpha-Schülerinnen und -Schülern thematisiert. Diese Unterschiede können auch auf die unterschiedliche Durchführung bei der Erhebung zurückzuführen sein (s. Kap. 3.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Interviewdaten unterteilt nach den Hauptkategorien genauer dargestellt.

Thematisierte Hauptkategorien	Häufigkeit	Wiko-Klasse	Alpha-Klasse
Vorgehensweise	11	2	9
saLzH Vorteile	11	10	1
Präsenzlehre Nachteile	–	–	–
Vorteile Präsenzlehre / Nachteile SaLzH	25	13	12
Technische Ausstattung und räumliche Situation	9	4	5
Lernfortschritt erschwert / nicht erschwert	16	5	11
Kontakt zur deutschen Sprache	16	6	10

Tab. 3: Häufigkeitsverteilung der Kategorien nach Antworten

4.1 Vorgehensweise: Strukturierung des Lernalltags

Das saLzH begann in der Wiko-Klasse zunächst in analoger Form.¹² Die Lehrkraft erstellte einen Hefter mit Arbeitsaufträgen und Materialien, die die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollten. Während die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsmaterialien in der ersten Woche persönlich mitnehmen konnten, wurden ihnen die Materialien für die folgenden Wochen per Post zugesandt. Schnell stellte sich aber heraus, dass das ausschließlich selbstständige Erarbeiten der Aufgaben für diese Klasse nicht funktionierte. Von den Schülerinnen und Schülern kam keinerlei Rückmeldung der Aufgabenlösungen, lediglich, dass die Arbeitsaufträge zu schwer seien. Im Anschluss an einen digital durchgeführten Ferienkurs wurde daher dieses Format für die Klasse übernommen, sodass synchroner Distanzunterricht per Web-Konferenzsystem stattfinden konnte, der fortan eine Lernbegleitung ermöglichte.

Auch in der befragten Alpha-Klasse¹³ wurden digitale und analoge Mittel getestet, um in erster Linie den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern zu halten, sie zu informieren und die aktuelle Pandemielage mit ihren neuen „Regeln“ zu erklären und den Schülerinnen und Schülern Sprechkanäle für das Deutsche zu geben. Erst im Anschluss daran konnte die Vermittlung des ei-

12 Die folgende Beschreibung zu saLzH entstammt dem Interview mit der Lehrkraft der Wiko-Klasse.

13 Die folgende Beschreibung zu saLzH entstammt dem Interview mit der Lehrkraft der Alpha-Klasse.

gentlichen Unterrichtsinhalts – die Alphabetisierung – im saLzH angegangen werden. Aufgrund fehlender Lese- und Schreibfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler stellte der Zugang zu Videotools, die synchronen Onlineunterricht ermöglicht hätten, eine nicht zu überwindende Hürde dar. Anders als bei den von Boeckmann et al. (2020: 12) untersuchten Schülerinnen und Schülern der Primarstufe haben die Lernenden der Alpha-Klasse meist keine unterstützende Person, die ihnen beim Einrichten eines Videostreams o. Ä. behilflich ist, sondern sind auf sich gestellt. Daher kristallisierte sich für die Alpha-Klasse schnell ein Messenger-Dienst als sinnvollstes Kommunikationsmittel heraus, den die Schülerinnen und Schüler auch privat und in ihrer Erstsprache nutzten. Dabei wurden von der Lehrkraft Sprachnachrichten mit Kommunikationsimpulsen gesendet, auf die die Schülerinnen und Schüler ebenfalls mit Sprachnachrichten antworteten. Die Alphabetisierung wurde von der Lehrkraft durch das Versenden selbsthergestellter Videos zu Schwungübungen und Buchstabenschreibungen angeleitet. Darüber hinaus waren die Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse in dieser Zeit angehalten, ihren Deutscherwerb selbstständig durch Übungen in den bereitgestellten Kursbüchern voranzubringen. Die Lehrkraft versuchte während des Lockdowns, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, wenigstens sporadisch Deutsch zu sprechen oder zu schreiben.

Die drei befragten Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse berichten auf die Eingangsfrage hin, was und wie sie in der Zeit des Lockdowns¹⁴ gelernt haben, dass ihnen das Selbststudium schwerfiel, weil sie mit den gegebenen Möglichkeiten nicht zurecht kamen:

(1) Selbststudium im Distanzunterricht

A3: Hallo, (...) während der freien Tage saß ich zu Hause und habe Sachen übersetzt und mit dem Buch gelernt. Ich habe versucht online zu lernen, aber ich habe es nicht verstanden. Es war schwierig. Es war für uns alle schwierig online. [...] ähm, online war es schwer für mich. Ich konnte nichts verstehen. Und als ich zur Schule gegangen bin, verstand ich alle Wörter. (husten) Online konnte ich die Wörter nicht gut verstehen und insbesondere am Telefon habe ich nichts verstanden.

Auch die befragten Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse berichteten von Schwierigkeiten, ein konzentriertes Lernumfeld zu Hause zu schaffen:

14 Wenn im Folgenden von Lockdown gesprochen wird, dann beziehen sich die Interviewfragen primär auf den ersten bundesweiten Lockdown im März/April 2020. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sich die Antworten der befragten Schülerinnen und Schüler auch auf weitere Zeiträume des Distanzunterrichts beziehen, da die Befragung im Januar 2021 stattgefunden hat, einer Zeit, zu der die Schülerinnen und Schüler die Schule bereits erneut nicht besuchen konnten.

(2) Strukturierung des Lernens

W7: In der Schule kann sehr gut verstehen und ähm du kannst ein bisschen konzentrieren, aber zu Hause ist anders. Du kannst nicht so einfach so sitzen und ja du kannst alles machen. Du kannst einfach so dein Handy dalegen und essen. So einfach so es passiert mal. Aber in der Schule man darf nicht das. Man darf nur in der Pause essen. Zu Hause ist es manchmal laut oder so. Wie gerade.

Die Umstrukturierung des Lernalltags wirkte sich nicht nur auf die Arbeitsweise einiger Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Lehrkräfte aus, da durch das saLzH die Unterrichtszeiten neu verhandelt werden konnten. Im asynchronen Unterricht der Alpha-Klasse orientierte sich der Austausch zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern am individuellen Arbeitsverhalten dieser, das sowohl im Umfang als auch den Arbeitszeiten sehr unterschiedlich ausfiel.

4.2 Technische Ausstattung und räumliche Situation

Wie Rude (2020) und die Befragung des BAMF zur Wohnsituation der geflüchteten Menschen (vgl. de Paiva Lareiro 2019) gezeigt haben, ist die räumliche Situation und technische Ausstattung gerade dieser Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an digitalem saLzH nicht selbstverständlich. Vier von sieben Schülerinnen und Schülern der Wiko-Klasse gaben an, einen Computer für den Unterricht zu nutzen. Eine Schülerin/ein Schüler berichtet, dass das Lernen zu Hause anfangs dadurch erschwert wurde, dass die Familie nach einem Umzug noch keine Stühle hatte und sie am Boden arbeiten musste. In der Alpha-Klasse erschwerten sowohl die räumliche Situation als auch eine fehlende technische Ausstattung eine lernförderliche Umgebung. So berichtete eine Schülerin/ein Schüler der Alpha-Klasse von beengten und ablenkungsreichen Wohnverhältnissen:

(3) Ablenkendes Wohnumfeld

A3: Für mich hat sich vor allem geändert, dass ich nur noch zu Hause saß. Vor allem, dass ich mit meinem Vater in einem Zimmer saß. Da bin ich einfach nicht wirklich vorangekommen. Es lief ständig der Fernseher und ich hatte auch einfach keinen Platz, wo ich mich in Ruhe hätte hinsetzen können. Unsere Wohnung ist nur ein Raum. Das hat mich davon abgehalten irgendwas von der Sprache zu verstehen.

Während knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse über einen Computer dem Unterricht folgen konnten, hatten die drei Befragten der Alpha-Klasse ausschließlich über ihr Telefon Zugang zum Lernen. Schülerin/Schüler A3 berichtete beispielsweise, dass ihre/seine Bemühungen einen Computer zu bekommen, scheiterten:

(4) Technische Ausstattung

A3: Ich hatte nur mein Handy. Ich habe kein Laptop. Ich habe versucht eins zu beantragen, aber mein Antrag wurde abgelehnt.

4.3 Präferenzen der Unterrichtsformen

Im Zusammenhang mit der Schilderung der veränderten Unterrichtssituation begannen die Schülerinnen und Schüler der befragten Klassen, ihre präferierte Unterrichtsform zu nennen und zu begründen. Dabei erfolgte meist ein gegenseitiges Abwägen der einzelnen Formate zueinander. Im Folgenden werden nach der Darstellung der Vorteile des Online-Unterrichts dessen Nachteile und die Vorteile des Präsenzunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt.

4.3.1 Vorteile begleiteten Online-Unterrichts

Die Vorteile des Online-Unterrichts sahen die Schülerinnen und Schüler aus drei Perspektiven. Eine Schülerin/ ein Schüler führte den ökologischen Aspekt an, da beim Online-Unterricht weniger Papier genutzt wird. Eine weitere Schülerin/ ein weiterer Schüler berichtete von negativen Erfahrungen während der Pausen, die im Online-Unterricht wegfallen. Die Mehrheit stufte zwar den synchronen Online-Unterricht im Vergleich zu anderen Distanzformaten während des saLzH, wie zugesandte Arbeitsblätter, als besser ein, jedoch schlechter als den Präsenzunterricht in der Schule:

(5) Vorteile Online-Unterricht

W4: Aber online ist auch gut.

I: Online ist auch gut? Also das heißt der Online-Unterricht ist auf jeden Fall besser dann als gar kein Unterricht, ne?

W4: Ja.

I: Oder die em Arbeitsblätter. Ihr habt ja am Anfang Arbeitsblätter bekommen, mit einem Brief, alles okay oder war das dann schwierig?

W4: em es war bisschen schwierig für mich. Also mit online ist besser.

Schülerin/ Schüler W1 sieht die Gründe für die Schwierigkeiten, die sie/ er mit dem anfänglichen analogen saLzH (Arbeitsblätter) hatte, in ihrem/seinen Sprachniveau im Deutschen begründet:

(6) Fehlendes Sprachniveau zum Selbstlernen

W1: Es war noch nicht so leicht wie jetzt. Ich habe noch nicht genug (niv?) Sprachniveau, um alles allein zu verstehen. Aber ich habe/ ich habe ja versuchen vielleicht noch nicht/ vielleicht nicht (zu?) genug viel geübt ja. Ich glaube, dass wahrscheinlich

in diesen zwei Monaten, dass ich hier zu Hause war/wenn ich/wenn ich in diesen zwei Monaten zu Hause mehr gelernt hätte oder ja ich kann wahrscheinlich könnte ich jetzt mehr sprechen.

Auch die Schülerinnen und Schüler der Alpha-Klasse sahen Vorteile im unmittelbar durch die Lehrkraft begleiteten Distanzunterricht im Gegensatz zum Selbstlernen. So betonte Schülerin/Schüler A1, dass die Videoanweisungen der Lehrkraft per Messenger-Dienst hilfreicher waren als eine Alphabetisierungs-App, die die Klasse ausprobiert hatte:

(7) Vorteil begleiteter Distanzlehre

A1: Als ich mit dem Handy gelernt habe, mit dem neuen Programm, was sie mir gegeben haben, hatte ich das Gefühl, dass das nicht viel bringt. Nicht besonders doll. Aber es war ok. Zum Beispiel haben wir die Lehrerin über die Kamera gesehen. Das war nett. Ich kann nicht sagen, dass das schlecht war. Es war gut.

4.3.2 Vorteile Präsenz/Nachteile Online

Alle befragten Schülerinnen und Schüler sahen im Präsenzunterricht in der Schule fast ausschließlich Vorteile. Demgegenüber wurden als Nachteile des Online-Unterrichts zwar selten die im Distanzunterricht fehlenden Kontakte, der geringere bzw. ausbleibende Kontakt zur deutschen Sprache und die im Distanzunterricht fehlende Motivation genannt. Noch seltener wurden der fehlende Spaß, Ablenkung und die mangelhafte räumliche Situation zu Hause sowie mangelnde technische Ausstattung und fehlendes Feedback der Lehrkraft angeführt. Am häufigsten wurde von den Schülerinnen und Schülern das bessere Verständnis der Unterrichtsinhalte als Vorteil des Präsenzunterrichts benannt:

(8) Vorteile Präsenzunterricht

W4: Also ich glaube in der Schule ist besser, weil man kann besser verstehen. (...)

I: Findest du das in der Schule dass man dass das dann Sachen besser erklärt werden?

W4: Ja. Weil hier¹⁵ manchmal versteht man nichts. Also alles.

(9) Vorteile Präsenzunterricht 2

A2: Es gibt einige Wörter/es gibt Wörter, die ich meistens falsch ausspreche und niemand ist da, um mich zu unterrichten. Ich war immer in der Schule. Es ist besser, meine ich. Es war sehr viel besser, weil ich schnell Sprechen und Schreiben gelernt habe.

15 Hier steht für das im Interview und den Unterricht genutzten Online-Web-Konferenzsystem.

Zudem wurde dem Präsenzunterricht in der Schule eine hohe motivierende Wirkung zugeschrieben:

(10) Fehlende Motivation

W9: Immer wenn wir zur Schule gehen, dann werde ich schon so motiviert so wach zu werden. Wenn ich hier bin, zu Hause, dann manchmal werde ich einschlafen und sowas.

Hierbei stellte sich die häusliche (soziale) Umgebung als ein besonderer lernhemmender Faktor heraus (s. Kap. 2.1.4, s. Bsp. 1, 2, 3).

Alle Schülerinnen und Schüler bemängelten am Distanzunterricht, während des Lockdowns nicht mit ihren Klassenkameraden und Freunden interagieren zu können, wie Schülerin / Schüler W2 berichtete:

(11) Soziales Miteinander in der Schule

I: Also, was ist besser in der Schule als jetzt? Onlineunterricht.

W2: In der Schule kann man mit Freunden rede. In der Pause oder im Unterricht ein bisschen quatschen. Also, man darf nicht in der Unterricht mit anderen reden. Man muss sich konzentrieren.

I: Aber man macht das trotzdem, ja?

W2: Ja. (lacht)

Mit dem Wegfall dieser sozialen Kontakte im Unterricht gingen auch sinkende Sprechansätze im Deutschen einher, die die befragten Schülerinnen und Schüler als entscheidend für ihren Lernfortschritt ansahen (s. Kap. 4.4 und 4.5).

4.4 Sozialer Austausch und Kontakt zur deutschen Sprache

Die Kontaktbeschränkungen und pandemiebedingten Schließungen gesellschaftlicher und sozialer Einrichtungen brachten für die Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen starke Einschränkungen der sozialen Kontakte und insbesondere zur deutschen Sprache mit sich. Ihnen blieben wenige einzelne Kontakte zum Deutschen, die sich in der Häufigkeit des Austauschs, aber auch im Grad der Sprachbeherrschung stark unterschieden und auch abhängig von den Wohn- und Lebensumständen waren. Während eine Schülerin / ein Schüler mit einem Familienmitglied (L1: Deutsch) täglich Deutsch sprechen konnte, gaben drei andere Schülerinnen / Schüler an, während des Lockdowns lediglich mit anderen Lernenden (Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse, Freunde und Geschwister) Deutsch gesprochen zu haben (s. a. Bsp. 14).

(12) Fehlende Kontakte zum Deutschen

A2: Meine Freunde, also ich habe keine deutschen Freunde. Meine Freunde sind Syrer oder andere Araber. Deutsche Freunde habe ich nicht. Ich wollte mich bei einem

Sportverein anmelden, aber man muss sich für mindestens zwei Jahre anmelden und mein Aufenthaltstitel ist nur ein Jahr gültig. Ich brauche den permanenten Aufenthalt, damit ich mich registrieren kann. Ich spreche Deutsch mit jemandem im Bus oder mal mit einem Freund. Wo immer ich hingehere, spreche ich Deutsch mit den Leuten. Auch wenn ich zum Alexander Platz gehe. Ich meine, ich spreche Deutsch, wenn ich da jemanden treffe.

Zwei der drei befragten Alpha-Schülerinnen und -Schüler haben sich in dieser Zeit selbst um das Aufrechterhalten von Kontakten zu Deutschsprechenden bemüht, wie folgendes Beispiel zeigt:

(13) Soziale Kontakte zum Deutsch sprechen

A3: Ich habe meistens mit einem Mädchen zu tun gehabt. Sie war eine Freundin von mir. Sprachlich hat mich das sehr weitergebracht. Ich habe versucht die Wörter von ihr aufzuschneiden. Sie spricht nur Deutsch. Sie spricht kein Arabisch. Sie war meine engste Freundin. Wir haben uns gut verstanden. Ich versuchte ihre Wörter zu verstehen und ich fragte sie nach Wörtern. Aber im Moment haben wir keinen Kontakt. Wir hatten einen Streit und ich weiß nicht/. Ich habe keine Bezugsgruppe, um die Sprache zu lernen. Sie war wie /. Um die Sprache zu lernen, brauche ich jemanden, der die Sprache spricht, damit ich von ihm/ihr lernen kann. Aber ich habe niemanden hier. Meine Freunde sprechen alle Arabisch und ich lerne nichts von ihnen.

Die befragten Schülerinnen und Schüler sahen den Verlust ihrer sozialen Kontakte zur deutschen Gesellschaft vor allem in Zusammenhang mit verminderten Sprechansätzen und einem damit eingehenden Verharren des Deutscherwerbs bzw. sogar Verlust von Kompetenzen im Deutschen.

4.5 Selbsteinschätzung von Lernfortschritten in Sprache und Schrift

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte empfanden die Umstellung und die damit verbundene Neukonzeption des Unterrichts als hemmend für das Deutschlernen. Die Lehrkräfte berichteten, dass den Schülerinnen und Schülern die Selbstorganisation für den Unterricht schwerfiel oder gar nicht möglich war (s. Kap. 4.1), und die Schülerinnen und Schüler hatten ebenfalls das Gefühl, durch die Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht im Erwerb nicht bzw. sehr langsam vorangeschritten zu sein:

(14) Lernhindernisse

W1: [...] wenn ich in diesen zwei Monaten zu Hause mehr gelernt hätte oder ja ich kann wahrscheinlich könnte ich jetzt mehr sprechen. Ja, weil hier allein zu Hause mit mein Familie soll ich meine/soll ich nicht Deutsch sprechen. So mein Vater ist der

Einzige, das richtig Deutsch kann und aber mit mein Schwester wir sprechen ja zu Hause soll ich nicht auf Deutsch sprechen ja.

Von den insgesamt elf Äußerungen, die den Zusammenhang zwischen dem Lernfortschritt und den Kontakten zur deutschen Sprache herstellen, stammen acht von den Alpha-Schülerinnen und -Schülern und nur drei von den Schülerinnen und Schülern der Wiko-Klasse. Besonders deutlich wird der Effekt der verminderten Sprechanlässe im Deutschen auf den erlebten Lernfortschritt von den Schülerinnen und Schülern der Alpha-Klasse hervorgehoben.

(15) Gefühl zurückzuentwickeln

A3: Jetzt habe ich einfach niemanden mit dem ich sprechen kann. Jetzt ist mein Deutsch wieder schlechter geworden. Es gibt Wörter, die ich einfach vergessen habe. Manchmal verstehe ich sie auch was sie bedeuten. Aber ich beherrsche sie einfach nicht richtig. So ist es. Aber als ich angefangen habe zu lernen und einen Menschen gefunden hatte, der mit mir sprach und mir alles beigebracht hat, wurde alles für mich viel leichter und ich war froh. Aber so, wie es jetzt ist, habe ich das Gefühl, mich zurückzuentwickeln.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler wieder in den Unterricht in die Schule kommen konnten, erlebte dieselbe Schülerin/derselbe Schüler einen Aufschwung des eigenen Lernfortschritts:

(16) Lernfortschritt in Schule

A3: Als ich wieder in die Klasse gegangen bin, fühlte ich mich gut und ich verstand wieder mehr. Wir haben uns unterhalten und alle Schüler waren glücklich, dass wir zurück in der Klasse sind. Wir hatten zwei Klassen, am Morgen und am Nachmittag. Wir waren sehr glücklich und ich habe mich wohl gefühlt.

Lediglich Schülerinnen und Schüler, die über die Möglichkeit verfügten, im häuslichen Umfeld oder im Freundeskreis in deutscher Sprache zu kommunizieren, erlebten die Erwerbsprogression auch während des Lockdowns als tendenziell weniger problematisch. So berichteten zwei Schülerinnen und Schüler der Wiko-Klasse, dass sie auch während des Lockdowns zu Hause Deutsch sprechen konnten und daher keine Stagnation ihres Lernfortschritts wahrnahmen:

(17) zu Hause Deutsch sprechen

I: Also, sprecht ihr Deutsch nur eigentlich dann in der Schule.

W5: Wir reden auch manchmal zu Hause Deutsch. Weil mein Bruder und meine Schwester lernen auch. Deswegen sprechen auch zu Hause Deutsch.

Es wurde jedoch auch gleichzeitig deutlich, dass das Deutschlernen für die meisten hauptsächlich in der Schule stattfindet oder durch die Schule induziert wird. Eine Alpha-Schülerin/ein -Schüler berichtete, wie sie/er sich während der Zeit des saLzH explizit zusätzliche Lernhilfe gesucht hat und diese intensiv nutzte, um nicht zu starke Lernrückschritte zu machen:

(18) Hilfe beim Deutschlernen

A1: Also, um mich zu unterstützen, die deutsche Sprache zu erlernen, öffne die Schule und hilf mir in der Schule. Lehre mich Lesen und Schreiben. Ich will nichts Anderes. Als ich zu Hause war und Hilfe brauchte, habe ich meinen Bruder angerufen oder ich bin zu ihnen gegangen und sie haben mir geholfen.

Ähnlich problematisch für den Lernfortschritt im Deutschen sahen auch die Lehrkräfte beider Klassen den Lockdown. Diese gaben an, dass besonders das Schreiben in der Zeit des Lockdowns deutlich zu kurz kam.

Es lässt sich aufgrund der Selbsteinschätzungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lehrkräften nur prognostizieren, welche Auswirkungen saLzH während des Lockdowns auf den weiteren schulischen Verlauf, Spracherwerb und Lernmotivation haben wird.

(19) Lockdown und Zukunft

A1: Was mich betrifft, wie soll ich es sagen, hat sich die Situation sehr, sehr doll auf meine Zukunft ausgewirkt. Ich bin seit zwei Jahren in Deutschland und ich beherrsche die Sprache noch nicht. Ich sollte in zwei Jahren die Sprache beherrschen. Aber jetzt will ich erstmal B1 machen und andere Sachen erreichen, wie das C1 Level. Ich habe so viele Sachen in Bezug auf die Sprache zu tun. Ich sollte die Sprache schon längst beherrschen. Also, Gott ist gnädig, das wird schon.

5 Fazit

Die COVID-19-Pandemie und mit ihr in Verbindung stehende Auswirkungen haben neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler besonders hart getroffen, da sie durch die zeitweiligen Schließungen von Schulen und den damit verbundenen Unterrichtsausfall das Gefühl hatten, in ihrem Lernen teils weit zurückgeworfen worden zu sein. Dies wurde auch in den Interviews deutlich. Die Schule und der Unterricht in Präsenz bedeuten für die neu zugewanderten

Schülerinnen und Schüler das Vorhandensein eines sozialen Raums, einer geschützten Lernumgebung und insbesondere eines Ortes des Spracherwerbs. Die Bedeutung der Schule scheint umso größer zu sein, je größer der Bedarf am Erwerb des Deutschen ist. Insbesondere für Alpha-Schülerinnen und -Schüler fungierte die Lehrkraft als Mittlerin für gesellschaftliche Ereignisse und Regeln, die während der Schulschließungen auftraten. Wie in der Theorie beschrieben und in den Interviewdaten, insbesondere bei den Alpha-Schülerinnen und -Schülern, aufgezeigt, ist für diese Gruppe Partizipation ein wichtiger, wenn nicht sogar der Weg zur Sprache. Ein fortschreitender Spracherwerb begünstigt wiederum die gesellschaftliche Partizipation. Dem kann saLzH im digitalen Modus nur bedingt nachkommen, da begrenzter technischer Zugang, eine ungünstig ausgestattete oder störanfällige Lernumgebung sowie fehlende soziale Interaktion abseits eines Präsenzunterrichts und die selbstständige Strukturierung des Lernalltages demotivierend wirken können oder gar ein Lernen verhindern. Auch darf der Erhalt von sprachlernförderlichen Bedingungen nicht ausschließlich vom persönlichen Engagement der einzelnen Schülerinnen und Schüler abhängen, da diese in einer extremen Abhängigkeit zur agierenden Umwelt stehen, wie z. B. bestehende Bereitschaft sozialer Kontakte, diese Aufgabe zu übernehmen. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die vor einem Übergang in eine Regelklasse stehen, werden vor diesem Hintergrund wohl kaum Chancen haben, diesen Zustand allein auszugleichen. Insbesondere hinsichtlich des zeitlichen Faktors stehen die Schülerinnen und Schüler unter hohem Druck, da sie angesichts ihres Alters und der rechtlichen Rahmenbedingungen zu Schulbesuch und berufsqualifizierenden Abschlussmöglichkeiten in kurzer Zeit hohe (sprachliche) Leistungen erbringen müssen. Dieser hat sich durch die pandemiebedingte Situation verschärft. Hier zeigt Berlin bereits erste Ansätze, diesen Druck durch bildungspolitische Vorgaben zu senken, indem die Gruppe priorisiert hinsichtlich der Rückkehr zu einem Präsenzunterricht behandelt und mehr Zeit z. B. beim Nachteilsausgleich (LISUM 2021) oder einem längeren Verweilen in Vorbereitungs-klassen oder Klassenstufen gewährt wird. Inwiefern diese Maßnahmen ausreichend sind, wird sich in den nächsten Jahren zeigen. Dass die Schülerinnen und Schüler ihre Situation und Bedarfe reflektiert einschätzen können, zeigte sich in den Interviews deutlich. Politik, Verwaltung und Wissenschaft sollten daher darauf bedacht sein, diese Gruppe stärker einzubinden und zu Wort kommen zu lassen.

Literatur

- Ackeren, Isabell van / Endberg, Manuela / Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, 245–248.
- Boeckmann, Klaus-Börge / Hopp, Carina / Linhofer, Susanne / Teufel, Martin / Vogl, Heiko (2020): „Dann drückst du auf OK ...“. Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer.
- bpb (2018): Zur Zielgruppe der sogenannten „bildungsbenachteiligten“ Jugendlichen. <https://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/266236/zur-zielgruppe?p=all> (20.05.2021).
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Fasse, Gisela (2016): Von der internationalen Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht. Erfahrungen und Erfolgsfaktoren. Fremdsprache Deutsch 58, 24–30. https://www.esv.info/978-3-503-16649-7?gclid=CjwKCAjwxuuCBhATEiwAIIIz0Vj2If4ZWVCCYlqw4R7muYEGfXglvsZqE4qrVreL0exU2gHUJO8KoRoCkscwQAvD_BwE (20.05.2021).
- Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2020): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft; 16.
- Gamper, Jana / Röttger, Evelyn / Steinbock, Dorotheé / Falke, Ulrich (2020): „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin. Informationen Deutsch als Fremdsprache 47 (4), 410–428.
- 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 vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, 175–188.
- Huber, Stephan Gerhard / Günther, Paula Sophie / Schneider, Nadine / Helm, Christoph / Schwander, Marius / Schneider, Julia / Pruit, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann.
- 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 vermissen wir die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, 37–60.
- Jasch, Daniel (2017): Lebenssituation junger Geflüchteter in Berlin. Vortrag im Rahmen des Fachaustauschs „Vom FÜR zum MIT“ des Landesjugendring Berlin am 10. Oktober 2017. https://www.jung-gefluechtet-selbstbestimmt.de/uploads/5/5/4/7/55471327/jasch_lebenssituation_junger_gefluechteter.pdf (31.03.2021).
- Karakayali, Juliana; Heller, Mareike (2020): Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können. Eine Expertise für den Mediendienst Integration. Berlin: Mediendienst Integration. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Mediendienst_Vorbereitungsklassen_2020.pdf (31.03.2021).
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- LISUM (Hrsg.) (2021): Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg. Kapitel Deutsch als Zweitsprache (DaZ). <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterrichtsentwicklung/gleiche-chancen-fuer-alle-nachteilsausgleich-fuer-schuelerinnen-und-schueler-im-land-brandenburg/deutsch-als-zweitsprache-daz> (20.05.2021).
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2020): Coronavirus-Pandemie: Die Krise nachhaltig überwinden. Dritte Ad-hoc-Stellungnahme. Halle (Saale): Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. <https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/coronavirus-pandemie-die-krise-nachhaltig-ueberwinden-2020/> (31.03.2021).
- Paiva Lareiro, Cristina de (2019): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. Ausgabe 05|2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.
- Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag, 123–142.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, 155–173.
- Rude, Britta (2020): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. In: ifo Schnelldienst 2020 (73), 46–57. <https://ideas.repec.org/a/ces/ifo/sdt/v73y2020i12p46-57.html> (31.03.2021).
- Scheible, Jana A./Rother, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer

- Berücksichtigung von Geflüchteten. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-d-deutsch-lernen-wie.pdf?jsessionid=DEF4DFB745D47413814D301B0AA73697.internet282?__blob=publicationFile&v=11 (04.06.2021).
- Schubarth, Wilfried (2020): „Wir wollen wieder in die Schule“ – Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (51), 28–33. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/317803/wir-wollen-wieder-in-die-schule-schule-als-sozialen-ort-wiederentdecken> (31.03.2021).
- Schulgesetz für das Land Berlin (2021): § 42 Abs. 4: Beginn und Dauer der allgemeinen Schulpflicht. <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php> (09.07.2021).
- SenBJF (2018): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. https://www.berlin.de/sen/bjf/fluechtlinge/leitfaden_zur_integration_2018.pdf (31.03.2021).
- SenBJF (Hrsg.) (2020a): Handlungsrahmen für das Schuljahr 2020/21. Anlage zum Brief an die Schulleitungen vom 4. August 2020. https://hcg-berlin.de/wp-content/uploads/Handlungsrahmen-2020_21_Senatsvorgaben.pdf (31.03.2021).
- SenBJF (Hrsg.) (2020b): Ergänzungen zum Handlungsrahmen für das Schuljahr 2020/2021. Anlage zum Schreiben von Herrn Duveneck vom 17. Dezember 2020. https://hcg-berlin.de/wp-content/uploads/2_Ergaenzungen-zum-Handlungsrahmen.pdf (31.03.2021).
- SZ (2021): Beauftragte fordert mehr Unterstützung für Flüchtlingskinder. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-berlin-beauftragte-fordert-mehr-unterstuetzung-fuer-fluechtlingskinder-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210127-99-194815> (31.03.2021).
- Wiażewicz, Magdalena/Kahleyss, Margot/Vöge, Monika (2017): Das Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins. Curriculum zur sprach- und berufsübergreifenden Didaktik in den Willkommensklassen für Neuzugewanderte über 16 Jahre. Berlin: GFBM gGmbH.
- Wildemann, Anja/Hosenfeld, Ingmar (Hrsg.) (2020): Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland. Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter Universität Koblenz-Landau und Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) Universität Koblenz-Landau (Hrsg.). Landau: Universität Koblenz-Landau. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/forschung/homeschooling> (17.09.2021).