

Unterbrochenes Lernen?

Eine korpusanalytische Studie zu Auswirkungen pandemiebedingter Schulschließungen auf den Zweitspracherwerb

Julia Schlauch / Jana Gamper

Im Beitrag wird anhand eines Textkorpus ($n = 45$) untersucht, ob und wie sich die pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf die sprachliche Entwicklung neu zugewanderter Schüler:innen ($n = 16$) in Vorbereitungsklassen niedergeschlagen haben. Anhand einer profilanalytisch angelegten Analyse von Verbstellungsmustern wird geprüft, ob und welche Veränderungen im Erwerbsstand zwischen dem Zeitraum vor den Schulschließungen und nach Wiederaufnahme des eingeschränkten Regelbetriebs auszumachen sind. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass pandemiebedingte Schulschließungen nicht pauschal als Lernunterbrechungen eingeordnet werden können. Vielmehr wirken sich unterschiedliche Faktoren darauf aus, ob Lerner:innen den vor den Schulschließungen erreichten Erwerbsstand halten können, von Lernrückgängen betroffen sind oder auch Lernzuwächse verzeichnen können. Individuelle Faktoren und Lernbedingungen prägen mit, wie sich Schulschließungen auf den Sprachausbau niederschlagen.

1 Einführung

Die durch die COVID-19-Pandemie bedingten Schulschließungen gehören mit Sicherheit zu den einschneidendsten Maßnahmen innerhalb des deutschen Bildungssystems der vergangenen Jahrzehnte. Bekannt ist hierbei inzwischen, dass nicht alle Schüler:innen gleichermaßen von Maßnahmen wie temporären Schulschließungen und damit verbundenem Distanzlernen betroffen sind. Für einige Schüler:innen bedeutete dies bloß eine Verlagerung des Lernortes und der Lehr-

und Lernbedingungen, für andere jedoch eine potentielle Lernunterbrechung. Gerade neu zugewanderte Schüler:innen, die im Begriff sind, sich die Grundlagen der deutschen Sprache anzueignen, stehen dabei vor ganz besonderen Herausforderungen.

Der folgende Beitrag richtet den Blick deshalb auf neu zugewanderte Schüler:innen in Vorbereitungsklassen und geht der Frage nach, ob das mit den pandemiebedingten Schulschließungen einhergehende Distanzlernen für diese Schüler:innengruppe als Lernunterbrechung betrachtet werden kann und ob eine solch potentielle Unterbrechung sich in der sprachlichen Entwicklung niederschlägt. Im Fokus steht der Erwerb der Verbstellung, ein in der Zweitspracherwerbsforschung besonders gut dokumentierter Erwerbsgegenstand, der sich deshalb als Vergleichsfolie eignet, um potentielle Auswirkungen des Distanzlernens sichtbar zu machen. Anhand eines Korpus von Schreibprodukten aus dem Unterricht zweier Vorbereitungsklassen werden mithilfe eines profila-nalytischen Auswertungsverfahrens Sprachstände vor den ersten Schulschließungen (März 2020) und nach Wiederaufnahme des eingeschränkten Regelschulbetriebs (Sommer 2020) verglichen. Ziel ist es, ein möglichst genaues Bild zu der Frage zu erhalten, ob und wie sich das pandemie- und schulschließungsbedingte Distanzlernen auf den Erwerb von Verbstellungsmustern in der Zweitsprache Deutsch niederschlägt.

In Abschnitt 2 wird dazu zunächst eine Verortung der Situation neu zugewanderter Schüler:innen im deutschen Bildungssystem vorgenommen, Abschnitt 3 nähert sich dann der Frage, ob sich für diese Schüler:innen Schulschließungen als Lernunterbrechungen einordnen lassen. Ausgehend von dieser allgemeinen Verortung widmet sich Abschnitt 4 dem Untersuchungsgegenstand und dabei dem Erwerb von Verbstellungsmustern. Abschnitt 5 enthält die Darstellung der korpusanalytischen Untersuchung, deren Ergebnisse in Abschnitt 6 präsentiert werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick in Abschnitt 7.

2 Neu zugewanderte Schüler:innen in Vorbereitungsklassen: Merkmale und Lernbedingungen

Bei neu zugewanderten Schüler:innen, deren Deutschkenntnisse als nicht ausreichend für eine Teilnahme am Regelunterricht eingestuft werden, erfolgt die Beschulung in Deutschland häufig in sogenannten *Vorbereitungsklassen*.¹ In

1 Je nach Bundesland kann die konkrete Bezeichnung dieser Beschulungsform variieren, vgl. für einen terminologischen Überblick Massumi/von Dewitz (2015).

diesen Klassen lernen Neuzugewanderte entweder separiert (bzw. parallel) zum oder in Form einer Teilintegration auch im Regelunterricht. Je nach Modell variiert der soziale und dadurch auch sprachliche Kontakt zwischen Neuzugewanderten und Regelschüler:innen (vgl. für einen Überblick zu Beschulungsmodellen Ahrenholz et al. 2016, Massumi/von Dewitz 2015). Vorbereitungsklassen sollen allen voran grundlegende Deutschkenntnisse auf- und ausbauen sowie schul- und idealerweise auch fachspezifisches Wissen vermitteln. Der Besuch einer Vorbereitungsklasse ist in der Regel auf eine zeitliche Höchstdauer begrenzt (vgl. für einen Überblick Gamper/Schroeder 2021: 65). Vorbereitungsklassen zeichnen sich durch eine hochgradige Heterogenität auf unterschiedlichen Ebenen aus: Neben unterschiedlichen Beschulungsmodellen kommen lernerinterne und -externe Heterogenitätsfaktoren wie das Alter, verschiedene Herkunftssprachen oder der familiäre Bildungshintergrund hinzu, die das (Sprach-)Lernen maßgeblich beeinflussen können (vgl. für einen Überblick Gamper et al. 2020a). Lehrkräfte bringen unterschiedliche theoretische und praktische Erfahrungen im Umgang mit Zweitsprachlerner:innen mit, nicht immer werden sie im Unterricht durch weitere Fachkräfte unterstützt, nicht immer sind sie als vollwertige Mitglieder ins Kollegium eingebunden (vgl. Gamper et al. 2020b).

Trotz dieser teils sehr herausfordernden Ausgangsbedingungen kommt Vorbereitungsklassen eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Integration neu zugewanderter Schüler:innen zu. Zentral ist dabei die Rolle der Lehrkraft, die oftmals nicht nur ein wichtiges Sprachvorbild, sondern darüber hinaus oft die wichtigste Ansprechperson ist, wenn es um Unterstützung inner- und außerhalb der Schule geht. Auch in Hinblick auf den Ausbau sprachlicher Fertigkeiten im Deutschen nehmen Vorbereitungsklassen eine Schlüsselfunktion ein. Gerade in parallelen Modellen, wo der Kontakt zu deutschsprachigen Mitschüler:innen eingeschränkt ist, findet ein großer Teil des Sprachlernens in den Vorbereitungsklassen selbst statt.

Zusammengenommen können Vorbereitungsklassen als soziale Räume verstanden werden, die sowohl den Spracherwerb als auch das soziale Miteinander unter neu zugewanderten Schüler:innen und ihren Lehrpersonen entscheidend mitprägen. Als solche besonderen Formen schulischen Sprachunterrichts stehen Schüler:innen und Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen auch vor besonderen Herausforderungen.

3 Pandemiebedingte Schulschließungen als Lernunterbrechungen

Mit den am 16. März 2020 pandemiebedingt bundesweit eingeführten Schulschließungen bzw. den Beschränkungen des Schulzugangs in Form von Notbetreuungsregelungen, musste auch für die meisten Schüler:innen aus Vorbereitungsklassen das Sprachlernen und -lehren in den privaten Raum verlegt werden. Offen ist bisher, ob und wie sich die Verlagerung des Unterrichts in außerschulische Räume und damit einhergehende Veränderungen von Lehrprozessen auf das Sprachlernen ausgewirkt hat.

3.1 Schulschließungen und ihre Folgen

Im Allgemeinen lassen sich zunächst potentiell positive, jedoch auch einige negative Auswirkungen formulieren, die aus der pandemiebedingt veränderten Lehr- und Lernsituation erwachsen. Als positive Effekte werden oftmals der Zwang zur Digitalisierung und ein damit einhergehender Zuwachs digitaler Kompetenzen bei Schüler:innen und Lehrkräften (vgl. Klein 2020, Eickelmann 2020), ein Zuwachs an Selbstständigkeit beim Lernen sowie eine bessere und effektivere Einbindung von Eltern in den schulischen Lernprozess (vgl. Klein 2020, Porsch/Porsch 2020, Tengler et al. 2020) benannt. Zugleich sind all diese potentiell positiven Effekte an Voraussetzungen wie den Zugang zu digitalen Geräten, die Existenz eines Arbeitsplatzes im privaten Umfeld sowie an ein Minimum an sprachlichen und fachlichen Kompetenzen seitens der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten geknüpft. Solch notwendige Ressourcen sind jedoch in hohem Maße abhängig von sozialen Faktoren: ‚Bildungsfernere‘ Familien haben häufiger geringere Ressourcen als ‚bildungsnähere‘ (vgl. Bol 2020, Porsch/Porsch 2020), der familiäre Hintergrund beeinflusst auch den Grad der Selbstständigkeit beim Lernen (vgl. Huber/Helm 2020). Nur ein Fünftel der Lehrkräfte nutzte während der Schulschließungen Videochats oder ähnliche Formate für den gemeinsamen Online-Unterricht (Huebener et al. 2020, Eickelmann/Drossel 2020).² Die meisten Schüler:innen mussten die auf anderem Wege (z. B. Mail, Messenger oder Post) übermittelten Aufgaben weitgehend selbstständig bearbeiten. Dabei zeichnet sich relativ deutlich ab, dass sich besonders bei leistungsschwächeren sowie Schüler:innen aus nicht-akademischen Familien die Lernzeit insgesamt stark verringerte (vgl. Wößmann et al. 2020).

2 Auch wenn sich diese Angaben auf den ersten Lockdown (16. März bis 02. Juni 2020) beziehen und im Laufe des Jahres 2020 mehr Schüler:innen mit mobilen Endgeräten ausgestattet wurden, hat sich im Laufe eines Pandemiejahres keine grundlegende Veränderung dieser Lage abgezeichnet.

Erste empirische Studien zu der Frage, ob und wie Schulschließungen sich auf die Lernentwicklung von Schüler:innen niederschlagen, zeichnen ein inkonsistentes Bild. Während Engzell et al. (2021) für Schüler:innen der Primarstufe in den Niederlanden basierend auf Ergebnissen von Schulvergleichsarbeiten aus den Jahren 2017 bis 2020 zum Befund kommen, dass besonders Schüler:innen aus sozial benachteiligten Milieus in allen Kernkompetenzen (Lesen, Sprechen, Mathematik) einen deutlichen Lernrückgang aufweisen, kann ein Lernstandsvergleich des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg dies für die Jahrgangsstufen 4, 5 und 7 nur bedingt bestätigen (Depping et al. 2021). Zwar weisen Schüler:innen in sozial niedrigeren Milieus eine deutlich höhere *Dropout*-Quote in Lese- und Mathematiktests auf, die durchschnittlichen Leistungen verändern sich bei von Schulschließungen betroffenen Schüler:innen deshalb jedoch nicht. Depping et al. (2021) führen diese gemischten Befunde einerseits auf die veränderte Lernsituation und andererseits auf kompensatorische Maßnahmen wie die ‚Lernferien‘ in Hamburg³ zurück, die u. U. einen starken Lernrückgang verhindert haben.

Zusammengefasst machen nahezu alle Studien einen negativen Effekt des familiären Hintergrundes dahingehend aus, dass Schüler:innen aus bildungsbenachteiligten Milieus von Lernrückständen bedroht sind, wenn der Zugang zur Schule unterbrochen wird. Obwohl viele Lehrkräfte gerade bei leistungsschwächeren Schüler:innen aus prekären familiären Kontexten um eine intensive individuelle Betreuung bemüht sind (vgl. Bol 2020, Huber/Helm 2020), befürchtet Danzer (2020), dass sich familiär bedingte Unterschiede in einer zunehmenden Bildungsbenachteiligung niederschlagen.

3.2 Potentielle Folgen für neu zugewanderte Schüler:innen

Welche Erkenntnisse sich aus den bisherigen Befunden für neu zugewanderte Schüler:innen ableiten lassen, lässt sich bisher nur hypothetisch beantworten bzw. ist an dieser Stelle nur unter Rückgriff auf den (problematischen, da verallgemeinernden) Begriff *Migrationshintergrund* zu konstruieren. Personen mit Migrationshintergrund, zu denen auch Neuzugewanderte zählen, sind in niedrigeren sozio-ökonomischen Milieus überrepräsentiert (vgl. Lüdemann/Schwerdt 2013, Kollender/Nimer 2020) und somit in besonderem Maße von den oben beschriebenen Negativfaktoren betroffen. Zugewanderte Schüler:innen mit eigener Migrationserfahrung bringen geringere digitale Kompetenzen mit als ihre gleichaltrigen Mitschüler:innen (vgl. Eickelmann et al.

3 Hierbei handelt es sich um von der Hamburger Schulbehörde finanzierte Ferienkurse, in denen Schüler:innen vermeintliche Lernrückstände aufholen können sollen (<https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/14955750/2021-03-10-bsb-lernferien-2021/>).

2019), haben deutlich seltener Zugang zu Computern oder Laptops (vgl. Emmer et al. 2016, Stapf 2017), ihre generellen Arbeitsbedingungen sind aufgrund beengter Wohnverhältnisse und geringeren materiellen Ressourcen (vgl. Geis-Thöne 2020) erschwert. Hinzu kommt unter Umständen eine enorme psychische Belastung, teils aufgrund der Aussetzung des Familiennachzugs, teils aufgrund drohender Abschiebungen angesichts eines (pandemiebedingt zusätzlich) erschwerten Zugangs zum Ausbildungsmarkt, der nach dem Schulabschluss Voraussetzung für ein Bleiberecht ist (vgl. Kollender/Nimer 2020).

Schüler:innen in Vorbereitungsklassen sind zudem in hohem Maße auf ein soziales Miteinander und aus den Vorbereitungsklassen heraus wachsende soziale Netzwerke angewiesen, die maßgeblich das sprachliche Lernen bedingen. All dies bricht genauso weg wie der für diese Schüler:innen so essentielle persönliche Kontakt zur Lehrkraft (vgl. Primdahl et al. 2020, Popyk 2020). Die beschriebenen herausfordernden Faktoren werden bei dieser Lerner:innengruppe ganz besonders durch die Tatsache erschwert, dass sie sich mitten im elementarsten Sprachlernprozess befinden. Ein Minimum an sprachlichen Kompetenzen ist jedoch Voraussetzung für (selbstständiges) Distanzlernen.

Zusammengefasst lässt sich folgern, dass Distanzlernen angewiesen ist auf sprachliche, materielle und familiäre Ressourcen, die vor allem für neu zugewanderte Schüler:innen oft nicht verfügbar sind. Insgesamt haben neu zugewanderte Schüler:innen in Vorbereitungsklassen nach bisherigem Erkenntnisstand denkbar ungünstige Voraussetzungen, um das Lernen im Allgemeinen und das für sie zentrale Sprachlernen im Besonderen trotz Schulschließungen aufrechtzuerhalten. Es lässt sich deshalb vermuten, dass für viele der Neuzugewanderten Schulschließungen eine Form der Lernunterbrechung darstellen, da die gewohnten lernförderlichen Strukturen und Rahmenbedingungen, die Sprachlernen überhaupt erst ermöglichen, wegbrechen.

3.3 Lernunterbrechungen im Kontext der sprachlichen Entwicklung

Lernunterbrechungen sind per se keine Ausnahmerecheinung. Bei Neuzugewanderten und hierbei besonders bei Geflüchteten findet (manchmal) eine migrationsbedingte Unterbrechung des schulischen Lernens statt. Man spricht in diesen Fällen von *students with interrupted formal education* (SIFE) bzw. von *students with limited or interrupted formal education* (SLIFE; vgl. z. B. Dooley 2009, Hos 2016, Miller et al. 2005) und damit von Lerner:innen, die über einen meist längeren Zeitraum keinen Zugang zu Bildungseinrichtungen hatten, etwa weil sie in Flüchtlingsunterkünften untergebracht waren, ihr Bleiberecht unklar war und/oder sie in ihren Herkunftsländern keinen oder nur eingeschränkten Zugang zur Bildung erhalten haben. Diese Lerner:innen sind häufig in Hinblick

auf (schrift-)sprachliche Kompetenzen nicht ‚altersgemäß‘ entwickelt, wobei sich Abweichungen einer altersgemäßen Entwicklungen sowohl für die Erstsprache als auch für die Zweitsprache ergeben. Bei SIFE/SLIFE hat eine Lernunterbrechung damit bereits vor dem Eintritt in ein neues Schulsystem stattgefunden.

Innerhalb des Schulsystems wird besonders bei längeren Ferien (d.h. v.a. im Sommer) ein sog. *Ferieneffekt* (auch: *summer setback* oder *summer learning loss*) ausgemacht. Ein ferienbedingter Lernrückgang (bspw. im Bereich des Lesens oder in Mathematik) oder eine Lernstagnation wird hierbei besonders bei sozial benachteiligten bzw. lernschwächeren Schüler:innen (vgl. z.B. Alexander et al. 2007, Menard/Wilson 2013) sowie bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund (vgl. Becker et al. 2008) ausgemacht, wobei eine Interferenz beider Faktoren wahrscheinlich ist (vgl. Siewert 2013). Auch Faktoren wie Wohnort und dabei besonders spezifische Stadtteile (vgl. Siewert 2013) sowie der individuelle vorherige Lernzuwachs (vgl. Kuhfeld 2019) können die Existenz sowie das Ausmaß eines Ferieneffekts beeinflussen. Zur Abmilderung von Ferieneffekten für betroffene Schüler:innen haben sich Sommer-/Ferienlernprogramme als hilfreich erwiesen (vgl. u. a. Stanat et al. 2005, Kowoll et al. 2013). Solche Sommerlernangebote wurden, teils gezielt für lernschwächere Schüler:innen oder solche mit geringen Deutschkenntnissen, in einigen Bundesländern im Sommer 2020 als Reaktion auf die pandemiebedingten Schulschließungen angeboten (z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen). In den meisten Fällen basierte jedoch sowohl die Ausrichtung von Ferienprogrammen durch die Schulen als auch der Besuch entsprechender Kurse auf freiwilliger Basis, sodass auch hier vermutlich erneut familiäre und materielle Ressourcen die Teilnahme mit beeinflusst haben.

Zusammengenommen können pandemiebedingte Schulschließungen zwar nicht pauschal als Formen der Lernunterbrechung verstanden werden, bei neu zugewanderten Schüler:innen kumulieren sich die Risikofaktoren jedoch insofern, als Schulschließungen auch (zeitweise) Lernunterbrechungen bedeuten. Sprachlernen hat somit u.U. für die Schüler:innen nicht oder nur stark eingeschränkt stattgefunden. Betrachtet man diese Annahme im Kontext von Lernunterbrechungen im Allgemeinen, so drängt sich die Vermutung auf, dass die Unterbrechung gerade aufgrund der oben beschriebenen ungünstigen Ausgangsbedingungen zu einem Lernrückgang oder einer Lernstagnation beitragen haben kann. Diese Annahme soll im Folgenden mithilfe einer Korpusstudie überprüft werden. Wir konzentrieren uns dabei auf die Entwicklung von Verbstellungsmustern.

4 Verbstellungsmuster im Zweitspracherwerb

Die Entwicklung von Verbstellungsmustern im Deutschen gehört in der Zweitspracherwerbsforschung zu den am umfassendst beforschten Gegenständen. Grund dafür ist neben der Komplexität des Gegenstandes, also die im Deutschen je nach Satztyp variierende Position des Finitums, die Annahme, dass das Verb eine zentrale Funktion im Erwerb von Satz- und Wortstellungsmustern und in der gesamtsprachlichen Entwicklung einnimmt (vgl. Settineri/Spaude 2014). Eine solche Stellvertreterfunktion des Verbs wird auch in inzwischen etablierten diagnostischen Verfahren wie der Profilanalyse nach Grieffhaber (z. B. 2013) angenommen, bei der die Verbstellung einen Indikator für bspw. Entwicklungsverläufe im Bereich der Nominalflexion, des Wortschatzzuwachses oder des Gebrauchs kohäsionsstiftender Mittel im Bereich des Schreibens von Texten darstellt (vgl. Grieffhaber 2005, 2013).

Weitgehend gesichert in Hinblick auf die Entwicklung von Verbstellungsmustern ist die Erkenntnis, dass sie in aufeinander aufbauenden (graduellen) Etappen erworben werden. In Tabelle 1 sind die Profilstufen, wie Grieffhaber sie beschreibt, in erwerbskonzeptioneller Reihenfolge aufgeführt.

| Profilstufen | Beschreibung | Verbstellungsmuster | Beispiele |
|--------------|--------------|---------------------|---|
| 0 | Bruchstücke | - | <i>Aber die Biene nicht weg Der Wintersporttag (Überschrift)</i> |
| 1 | Finitum | SVX ASV(X) | <i>Er nimmt den Teller. Dann Vater war sehr sauer</i> |
| 2 | Separation | SVV SVXV | <i>Wir haben gegessen Der Zug ist um 12 Uhr gekommen</i> |
| 3 | Inversion | AVX(V) | <i>Morgen ist das Wetter kalt</i> |
| 4 | Nebensatz | CSVX CSXV(V) | <i>dass er muss seinen Kopf benutzen Wenn ich in New York wäre,, weil es sehr schön ist</i> |

Tab. 1: Profilstufen nach Grieffhaber (2018: 8), ergänzt um zugehörige Verbstellungsmuster und Beispiele aus dem Untersuchungskorpus; S = Subjekt; V = Verb; X = nominale oder präpositionale Konstituente; A = Adverbial; C = Konnektor (v. a. Konjunktionen)

Ergänzt werden diese durch eine Darstellung der zugrunde liegenden Verbstellungsmuster sowie entsprechenden Lerner:innenäußerungen aus dem Untersuchungskorpus, darunter v. a. Verbdriftsätze (ASV(X)), nicht separierte Ver-

bklammern (SVV) oder Verbzweitstellung bei subordinierenden Nebensätzen (CSVX), die in Lerneräußerungen durchaus frequent sind, aber in der Profilanalyse nicht im Detail berücksichtigt werden, obwohl sie teils als eigenständige Erwerbsstufen betrachtet werden können (vgl. z. B. Czinglar 2014).

Diese Erwerbsetappen scheinen weitgehend robust gegen Faktoren wie beispielsweise das Alter (vgl. Czinglar 2014), die Herkunftssprache (vgl. Haberzettl 2005) oder die Unterrichtsprogression zu sein (vgl. z. B. Ellis 1989). Während sich die Erwerbsetappen als ‚überindividuelle‘ Erwerbsmerkmale einordnen lassen (vgl. Dimroth 2019), finden sich teils deutliche individuelle Unterschiede in der Erwerbsgeschwindigkeit. Faktoren wie die Quantität und Qualität des deutschsprachigen Inputs sowie der familiäre Hintergrund und damit einhergehende Literalitätserfahrungen von Lerner:innen können einen starken Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit haben (vgl. Czinglar 2018).

Für jugendliche Lerner:innen in Vorbereitungsklassen liegen u. W. bisher keine systematischen Erkenntnisse zur Sprachlernprogression im Allgemeinen sowie zum Erwerb von Wort- und Verbstellungsmustern im Besonderen vor. Erschwert werden entsprechende empirische Arbeiten durch die enorme Heterogenität der Lerngruppe (vgl. Gamper et al. 2020a), welche es außerdem erschwert, potentielle Auswirkungen von Schulschließungen auf die Erwerbsprogression greifbar zu machen.

5 Korpusanalytische Untersuchung

Bevor wir im Folgenden auf das empirische Untersuchungsdesign eingehen, müssen vorab einige grundsätzliche methodische Aspekte hinsichtlich der hier fokussierten Forschungsfrage dargelegt werden. Für Neuzugewanderte in Vorbereitungsklassen liegen weder umfassende empirische Erkenntnisse zu Erwerbsverläufen noch Daten aus Vergleichsarbeiten (bspw. im Sinne von VERA 8)⁴ vor. Es fehlt somit eine Vergleichsfolie, vor deren Hintergrund sich eindeutig abschätzen lässt, ob pandemiebedingte Schulschließungen tatsächlich zu Lernunterbrechungen und dabei zu Lernverzögerungen oder gar -rückschritten geführt haben. Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Daten im Folgenden entsprechend berücksichtigt werden.

4 VERA steht für VERgleichsArbeiten, deren Durchführung in den Jahrgangsstufen drei und acht bundesweit obligatorisch ist (s. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera> [28.06.2021]).

5.1 Forschungsfragen

Trotz der methodischen Hürden wird im Folgenden der Versuch unternommen, am Beispiel der Entwicklung der Verbstellung nachzuvollziehen, ob die sprachliche Entwicklung neu zugewanderter Schüler:innen von den pandemiebedingten Schulschließungen beeinflusst wird. Diese Frage wird mithilfe eines Lernertextkorpus angegangen, bei dem Texte zu zwei Messzeitpunkten verglichen wurden. Der erste Messzeitpunkt (T1) umfasst den Lernstand kurz vor den Schulschließungen (Februar/März 2020), der zweite (T2) den nach Wiederaufnahme des (eingeschränkten) Regelbetriebs (Juni/Juli 2021). Wir gehen dabei der Frage nach, ob sich am Beispiel der Verbstellung Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigen. Denkbar sind dabei drei Szenarien:

1. In T2 finden sich im Sinne der Erwerbsprogression aus Tab. 1 höhere Erwerbsstufen als in T1. Das Distanzlernen hätte damit keinen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung.
2. In T2 finden sich im Sinne der Erwerbsprogression aus Tab. 1 niedrigere Erwerbsstufen als in T1. Das Distanzlernen hätte damit hypothetisch einen negativen Einfluss dahingehend, dass Lerner:innen ihren Lernstand nicht halten können.
3. In T2 finden sich im Sinne der Erwerbsprogression aus Tab. 1 keine Unterschiede zu T1. Eine solche Stagnation kann dabei entweder auf eine pandemiebedingt langsamere Entwicklung hindeuten oder aber in der individuellen Erwerbsgeschwindigkeit begründet liegen.

Denkbar ist angesichts der großen Heterogenität der Lernvoraussetzungen, dass ein Nebeneinander aller drei Szenarien vorzufinden ist. Dabei ist Szenario (3) im Kontext einer Sprachentwicklungsperspektive gerade aufgrund des Vorhandenseins unterschiedlicher Erwerbsgeschwindigkeiten (vgl. Czinglar 2018) dasjenige, das mit Blick auf die Frage, ob und welche Auswirkungen das Distanzlernen auf die Sprachentwicklung hat, am schwierigsten zu interpretieren ist. Langsamere Lerner:innen würden u. U. auch im Präsenzunterricht im Laufe von etwas drei bis vier Monaten, die zwischen T1 und T2 liegen, nicht zwangsweise eine höhere Stufe bei der Verbstellung erreichen. Umgekehrt ist das Erreichen einer höheren Stufe (also Szenario 1) per se ein Entwicklungserfolg, wenn man bedenkt, dass knapp drei Monate ein vergleichsweise kurzer Zeitraum sind. In jedem Fall offenbart sich für Szenario 3 die Problematik der fehlenden Vergleichsfolie, vor deren Hintergrund bspw. abschätzbar wäre, wie lange Lerner:innen im Schnitt zum Erreichen einer bestimmten Stufe benötigen und welche Lernvoraussetzungen den Lernprozess beschleunigen oder verlang-

samen. In der folgenden Datenanalyse liegt der Fokus auf der detaillierten Betrachtung individueller Profile für die beiden betreffenden Messzeitpunkte.

5.2 Textkorpus

Das erhobene Textkorpus umfasst frei geschriebene Texte aus zwei Vorbereitungsklassen in zwei Bundesländern. Lehrkräfte wurden gebeten, (weitgehend) frei geschriebene Texte zusammenzustellen, die im Unterrichtsverlauf kurz vor den Schulschließungen (Februar/März 2020 (T1)) und kurz nach Wiederaufnahme des eingeschränkten Regelbetriebs (Juni/Juli 2020 (T2)) geschrieben wurden. Nicht in Frage kamen schriftliche Übungen in Form von Lückentests, Satzbildungsaufgaben sowie Texte, die zuvor in Form von Wortschatz- oder Strukturübungen angeleitet und vorbereitet wurden.⁵ Eine kontrollierte Erhebung von (ggf. auch mündlichen) Sprachdaten war für T1 aus offensichtlichen Gründen nicht möglich.

Insgesamt konnten 45 Texte von 16 Schüler:innen gesammelt werden, 21 davon für T1 und 24 für T2. Die Texte variierten in Hinblick auf die Aufgabenstellung sowohl zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten als auch zwischen den Schulen. Neben Berichten zu schulischen Veranstaltungen (*Turnier, Wintersporttag*) finden sich Erzählungen auf Grundlage von Bildergeschichten (*Fahrrad, Vater und Sohn*), Beschreibungen (*Meine Stadt, Einkaufstasche, Stuttgart*), Briefe (*Bodensee, Umwelt*) sowie Erzählungen zu individuellen Erlebnissen (*Reise*). Aufgrund der allgemeinen Ähnlichkeit der überwiegend erzählenden Textprodukte kann eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Texte angenommen werden.⁶

Während aus Vorbereitungsklasse 1 (V1) nur drei Texttypen vorliegen, wurden in V2 insgesamt sieben verschiedene Texttypen gesammelt, wobei nicht jede:r Proband:in zu jeder Aufgabe einen Text verfasst hat (s. Tab. 2). Eine grundsätzliche Problematik des vorliegenden Korpus stellt die Vergleichbarkeit der beiden Erhebungszeiträume T1 und T2 dar. Eine idealerweise wiederholte Erhebung mit gleicher Aufgabenstellung bei T2 war jedoch aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da die Lehrkräfte den vergleichsweise kurzen Zeitraum zwischen Wiederaufnahme des eingeschränkten Regelbetriebs und den Sommerferien nutzten, um ‚im Stoff‘ voranzukommen und keine Zusatzaufgaben im Unterricht einbinden konnten.

5 Auf Grundlage dieses Kriteriums wurden zunächst erhobene Texte von Schüler:innen aus einer weiteren Vorbereitungsklasse aus der Untersuchung ausgeschlossen.

6 Für eine Verteilung der Texte auf die beiden Messzeitpunkte s. Tab. 2.

5.3 Proband:innen

Das Korpus umfasst Texte von insgesamt 16 Schüler:innen, die sich in Bezug auf ihre Lernausgangsbedingungen teils sehr unterscheiden. Sprachbiographische Metadaten, wie Alter, Lerndauer, Sprachkenntnisse oder Beschulungsart, wurden mittels eines Fragebogens erfasst, der von der jeweiligen Lehrkraft ausgefüllt wurde. Das Durchschnittsalter der Schüler:innen liegt bei 15,5 Jahren ($SD = 1,15$; min. 14, max. 17), die durchschnittliche Kontaktdauer zum Deutschen bei 11,7 Kontaktmonaten ($SD = 5,28$; min. 2, max. 22). 15 der 16 teilnehmenden Schüler:innen sind mehrsprachig, also entweder bilingual aufgewachsen oder sprachlernerfahren in mindestens einer weiteren Sprache außer Deutsch. Alle Schüler:innen sind zudem in ihrer/n Herkunftssprache/n alphabetisiert und weisen eine – weitgehend – normale Schulbesuchsdauer im Herkunftsland auf (s. Tab. 2).

Die Lehrkräfte gaben in Bezug auf die Lernformate während des Distanzunterrichts an, dass die Schüler:innen während der Schulschließung Pakete mit Lernmaterialien (in V1 digital, in V2 per Post) zum eigenständigen Arbeiten erhielten. In V1 unterstützte die Lehrkraft die Schüler:innen von Beginn der Schulschließungen an durch regelmäßige Videokonferenzen, sowohl in Form von Gruppen- als auch Einzelvideoanrufen; in V2 wurde der persönliche Kontakt via Messenger gehalten. Hinzu kommt in V1, dass die Schule bereits vor dem Lockdown mit einem schulinternen Lernserver gearbeitet hat, den auch die Schüler:innen in der Vorbereitungsklasse (sporadisch) nutzten. Die Arbeit mit digitalen Medien war dort somit nicht gänzlich neu.

5.4 Datenaufbereitung und -analyse

Die erhobenen Texte wurden mithilfe des EXMARaLDA-Partitur-Editors (vgl. Schmidt/Wörner 2014) nach modifizierter HIAT-Konvention (vgl. Rehbein et al. 2004) transkribiert und in satzwertige Äußerungseinheiten zerlegt, wobei Korrekturen berücksichtigt und kenntlich gemacht wurden. Das an Grießhaber (2013) angelehnte Vorgehen orientiert sich dabei nach Möglichkeit an der Interpunktion der Schüler:innen. Anschließend wurden die Transkripte in Hinblick auf die in Tabelle 1 dargestellten Verbstellungsmuster annotiert. Elliptische Strukturen werden dabei in Anlehnung an Grießhaber (2005:12) analog zu vollständig verbalisierten Äußerungen annotiert, wenn die Äußerungen in dieser Form zielsprachlich waren.

Diese Annotation ermöglicht zwei Formen der Auswertung: Zum einen kann für jeden Text im Sinne des profilanalytischen Vorgehens nach Grießhaber die jeweils erreichte Profilstufe ermittelt werden. Zum anderen kann ein Feinprofil des Textes mit der Häufigkeit einzelner Strukturmuster erstellt werden. Wäh-

rend Griebhaber ein Erwerbskriterium von mindestens drei Belegen für Verbstellungsmuster anwendet, um das Erreichen der entsprechenden Profilstufe zu attestieren (Griebhaber 2018: 13), erlauben die Feinprofile auch einen Blick auf die Anteile von Strukturen bzw. die Emergenz von Erwerbsstufen, die unter dem Erwerbskriterium bleiben. Diese in beiden Fällen möglichst deskriptive Annäherung an die schriftsprachliche Produktion von Verb- und Wortstellungsmustern erfolgt im Folgenden jeweils individuell für die einzelnen Proband:innen.

6 Ergebnisse

6.1 Profilstufen vor und nach den Schulschließungen

Zunächst erfolgte ein Vergleich der ermittelten Profilstufen (PS) aller Proband:innen für die Erhebungszeitpunkte T1 und T2. Tabelle 2 zeigt – neben den in Abschnitt 5.3 angesprochenen Metadaten – Anzahl und Typ der Textprodukte der einzelnen Proband:innen sowie eine Zuordnung zu den in Abschnitt 5.1 skizzierten Erwerbsszenarien. Liegen zu einem Erhebungszeitpunkt mehrere Texte einer Proband:in vor, die verschiedene Profilstufen aufweisen, wurde für den Vergleich jeweils der Text mit der höchsten Profilstufe zugrunde gelegt.

Bereits auf Grundlage des Umstandes, dass für verschiedene Proband:innen zu einem Erhebungszeitpunkt Texte mit teils unterschiedlichen Profilstufen vorliegen, kommen Fragen nach der Reliabilität der Profilanalyse auf (vgl. zu Fragen der Testgütekriterien der Profilanalyse auch Ehl et al. 2018). Jenseits dieser grundsätzlichen diagnostischen Problematik finden wir eine große Heterogenität der Profile zum Zeitpunkt T1, die weder auf das Alter noch die Kontaktdauer zurückgeführt werden kann. Exemplarisch zeigt sich dies bei den Proband:innen in V1 sowie durch den Vergleich der Proband:innen P5 und P14, die trotz jeweils gleicher Anzahl an Kontaktmonaten sehr unterschiedliche Profilstufen erreichen. Dieser Umstand zeigt u.E. deutlich, dass sich die eingangs skizzierte Heterogenität von Lerner:innen innerhalb einzelner Vorbereitungsklassen auch in unterschiedlichen sprachlichen Erwerbsständen niederschlagen kann.

| Klasse | ID | Erstsprach(en) | weitere Sprachen | Alter | KM bis T1 | Text & PS T1 | Text & PS T2 | Szenario |
|--------|-----|----------------|------------------|-------|------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------|
| V1 | P1 | URD | ENG | 17 | 12 | Turnier | 3 Meine Stadt Umwelt | 3 2 (3) |
| | P2 | URD | ENG | 13 | 12 | Turnier | 1 Meine Stadt Umwelt | 3 2 (1) |
| V2 | P3 | TUR | ENG | 14 | 12 | Turnier | 1 Meine Stadt | 4 (1) |
| | P4 | TUR, ENG | - | 16 | 17 | Wintersporttag Fahrrad | 3 Vater & Sohn | 3 (3) |
| | P5 | URD | ENG | 15 | 8 | Reise | 4 Bodensee Vater & Sohn | 3 2 (2) |
| | P6 | ALB | ENG | 15 | 9 | Reise | 3 Bodensee Vater & Sohn | 3 (3) |
| | P7 | HUN, SRP | ENG | 17 | 17 | Wintersporttag | 3 Vater & Sohn | 3 (3) |
| | P8 | ITA | SPA, ENG | 16 | 17 | Einkaufstasche Stuttgart | 2 3 | 4 4 (1) |
| | P9 | ALB | ENG | 15 | 11 | Wintersporttag | 3 Vater & Sohn | 3 (3) |
| | P10 | HRV | ENG | 16 | 17 | Wintersporttag | 3 Vater & Sohn | 3 (3) |
| | P11 | BOS | ENG | 16 | 9 | Wintersporttag Reise | 3 3 | 2 3 (3) |
| | P12 | THA | ENG | 17 | 22 | Fahrrad | 3 Vater & Sohn | 3 (3) |
| P13 | GRE | ENG | 16 | 10 | Wintersporttag | 4 Vater & Sohn | 4 (3) | |
| P14 | POL | ENG | 16 | 8 | Fahrrad | 1 Vater & Sohn | 1 (3) | |
| P15 | ALB | - | 15 | 4 | Fahrrad Reise | 2 3 | 1 1 (2) | |
| P16 | BOS | ENG | 14 | 2 | Fahrrad | 2 Vater & Sohn | 4 (1) | |

Tab. 2: Übersicht der Proband:innen und Ergebnisse des Profilstufenvergleichs zwischen T1 und T2; PS = Profilstufe; KM = Kontaktmonat (hier: Dauer des Schulbesuchs in Deutschland); ALB = Albanisch, BOS = Bosnisch, ENG = Englisch, GRE = Griechisch, HUN = Ungarisch, HRV = Kroatisch, ITA = Italienisch, KUR = Kurmancî, POL = Polnisch, SPA = Spanisch, SRP = Serbisch, THA = Thai, TUR = Türkisch, URD = Urdu

Mit Blick auf die Forschungsfrage und die daraus abgeleiteten drei Szenarien lässt sich durch den Vergleich der Gesamtprofilstufen in T1 und T2 kein klares Bild zeichnen: Bei neun Proband:innen findet sich kein Unterschied der Profilstufen (Szenario 3), bei vier Proband:innen weisen die T2-Texte eine höhere Profilstufe auf als in T1 (Szenario 1) und bei drei Proband:innen findet sich in den T2-Texten eine niedrigere Profilstufe als in T1 (Szenario 2).

Angesichts der beschriebenen großen Heterogenität der Proband:innengruppe ist es kaum überraschend, dass sich kein einheitliches Bild abzeichnet. In Bezug auf mögliche individuelle Einflussfaktoren zeigt sich jedoch, dass die Kontaktaufrechterhaltung während der Schulschließung einen möglichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung hat. Höhere Profilstufen bei T2 finden sich überwiegend in der Klasse V1. Über die Gründe hierfür lässt sich aufgrund der geringen Datenbasis nur spekulieren. In Frage kommt zum einen die Intensität des Kontakts, der in V1 durch regelmäßige und kontinuierliche Videokonferenzen von Beginn der Schulschließung an aufrechterhalten wurde. Ebenso denkbar sind individuelle Faktoren, hier insbesondere die Motivation der Schüler:innen: Alle drei Lerner:innen in V1 sollten nach den Sommerferien in eine Regelklasse wechseln und waren dadurch besonders motiviert, den Anschluss nicht zu verlieren. Denkbar ist auch, dass eine Mischung aus individuellen motivationalen Faktoren und einer intensiven Betreuung durch die Lehrkraft eine potentielle Lernunterbrechung bei Schüler:innen der V1 eher verhindert hat.

Einen starken Einfluss scheint die bei T1 bereits erreichte Profilstufe zu haben. Bei drei von vier Proband:innen, die in T1 eher niedrigere Stufen (Finitum, Separation) erreichen, zeigt sich in T2 eine höhere Profilstufe (P2, P3, P16). Bei Proband:innen, deren Texte bei T1 höhere Stufen erreichen (Inversion, Nebensatz mit Verbletzstellung), finden sich überwiegend keine Veränderungen in der Profilstufe in T2 (P1, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13). Bei Proband:innen, deren Sprachstand bei T1 eher auf den niedrigeren Profilstufen (Stufen 1 oder 2) anzusiedeln war, scheint eine Verbesserung wahrscheinlicher als bei denjenigen, die sich vor den Schulschließungen auf höheren Stufen (Stufen 3 oder 4) befanden. Eine oberflächlich erscheinende Stagnation bei letzteren Schüler:innen kann dabei auch auf eine grundsätzlich längere Verweildauer auf höheren Erwerbsstufen zurückführbar sein. Generell ist es erstaunlich, dass gerade diejenigen Lerner:innen, die einen eher niedrigen Sprachstand aufweisen, zu denjenigen zählen, die ihre Fähigkeiten trotz der veränderten und erschwerten Lernbedingungen ausbauen können.

Der erste Analyseschritt hat gezeigt, dass sich mittels eines profilanalytischen Zugangs keine klare Antwort auf die Frage geben lässt, ob und wie das pande-

miebedingte Distanzlernen die Sprachentwicklung (am Beispiel des Erwerbs der Verbstellungsmuster) beeinflusst. Dieser Umstand liegt dabei sowohl im verfügbaren Datenmaterial, in der Komplexität der Interpretation der Ergebnisse, aber auch im profilanalytischen Verfahren selbst begründet. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Teil der ermittelten Profilstufen das Gesamtbild verfälschen, weil die – in unserer Studie nicht kontrollierbaren – Aufgabenstellungen zu teils unterschiedlichen Ergebnissen führen. Hinzu kommt, dass das profilanalytische Kriterium des dreimaligen Vorkommens einer Struktur die relative Verteilung einzelner Strukturen ausblendet. Um somit ein umfassenderes Bild zu erhalten, betrachten wir im zweiten Schritt die Anteile einzelner Verbstellungsmuster im Verhältnis zueinander.

6.2 Anteil syntaktischer Strukturen vor und nach der Schulschließung (Feinprofile)

Im zweiten Analyseschritt wurde zunächst ermittelt, zu welchen Anteilen einzelne Verbstellungsmuster in den Messzeitpunkten T1 und T2 über einzelne Proband:innen hinweg vorkommen. Darauf aufbauend wurden individuelle Anteile berechnet (vgl. dazu auch De Carlo / Gamper 2015), wobei hierbei auch Strukturen jenseits der Profilstufen betrachtet wurden (so z.B. Verbdrittsätze, nicht realisierte Separationen bei Verklammern, Verbzweitstellung in subordinierenden Nebensätzen, s. Tab. 1), um ein möglichst umfassendes Bild individueller Profile zu erhalten. Abbildung 1 zeigt zunächst, dass die größten Veränderungen zwischen T1 und T2 bei allen Proband:innen beim Finitum (Stufe 1) und bei Inversionen (Stufe 3) zu finden sind. Bei Letzteren sinkt der Anteil von knapp 40 % auf 16 %, bei Ersteren steigt er von knapp 30 % auf gut 50 %.

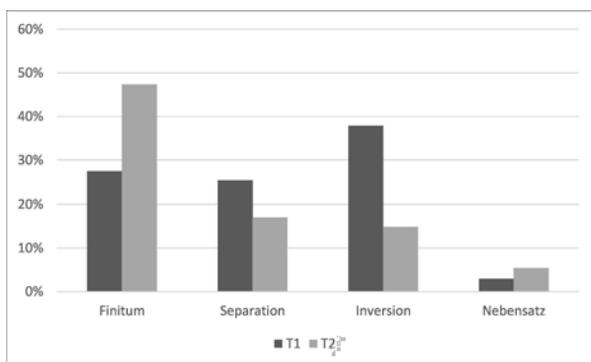


Abb. 1: Anteil der Profilstufen bei T1 vs T2 in allen Texten (n = 45) aller Proband:innen (n = 16)

Der Befund, dass der relative Anteil niedrigerer Stufen in T2 im Mittel deutlich steigt, bestätigt sich auch auf einer individuellen Ebene (s. Abb. 2), wobei im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht nach einzelnen Texten differenziert wird.

| ID | Zeitpunkt | Finitum (SVX) | V3 (ASVX) | keine SEP (SVVX) | SEP (SVXV) | Inversion (AVX(V)) | NS mit V2 (CSVX) | NS mit VL (CSXV(V)) |
|-----|-----------|---------------|-----------|------------------|------------|--------------------|------------------|---------------------|
| P1 | T1 | 36% | | | 11% | 33% | | |
| | T2 | 46% | | | 34% | 17% | | 5% |
| P2 | T1 | 73% | | | 9% | 18% | | |
| | T2 | 40% | | 14% | 19% | 14% | 11% | |
| P3 | T1 | 67% | 33% | | | | | |
| | T2 | 47% | | | | 29% | | 24% |
| P4 | T1 | 13% | | 10% | 33% | 44% | | |
| | T2 | 74% | | 3% | 13% | 10% | | |
| P5 | T1 | 0% | | | 0% | 64% | | 36% |
| | T2 | 5% | | 2% | 25% | 11% | 6% | |
| P6 | T1 | 5% | | | 41% | 50% | | 5% |
| | T2 | 52% | | 2% | 9% | 38% | | |
| P7 | T1 | 13% | | | 20% | 67% | | |
| | T2 | 36% | | | 31% | 9% | 3% | |
| P8 | T1 | 39% | 3% | 10% | 20% | 26% | | |
| | T2 | 46% | 1% | 2% | 12% | 20% | | 19% |
| P9 | T1 | 15% | 7% | 4% | 37% | 33% | 4% | |
| | T2 | 54% | 4% | | 18% | 18% | | 7% |
| P10 | T1 | | | | 43% | 57% | | |
| | T2 | 69% | | | 15% | 12% | 4% | |
| P11 | T1 | 32% | | | 30% | 39% | | |
| | T2 | 36% | 4% | 6% | 25% | 6% | 6% | |
| P12 | T1 | 40% | 5% | | 35% | 20% | | |
| | T2 | 40% | | 16% | 24% | 16% | 4% | |
| P13 | T1 | | | 4% | 9% | 77% | 13% | 13% |
| | T2 | 19% | 4% | 11% | 19% | 19% | 4% | 15% |
| P14 | T1 | 60% | | 13% | 13% | 13% | | |
| | T2 | 5% | | 9% | 9% | 9% | 9% | |
| P15 | T1 | 24% | 3% | 3% | 29% | 32% | 3% | 4% |
| | T2 | 62% | | 9% | 18% | 12% | | |
| P16 | T1 | 50% | | | | 50% | | |
| | T2 | 26% | 30% | 4% | 23% | 7% | 2% | 7% |

Abb. 2: Individuelle Verteilung von Verbstellungsmustern in T1 zu T2; angelehnt an die Profilstufen nach Grieshaber (s. Tab. 1) unterscheiden wir für die Profilstufe 1: SVX und nicht zielsprachliche Verbdrittstrukturen (ASVX), für Stufe 2 Äußerungen mit komplexen Prädikaten, die nicht separiert (SVVX) oder separiert in Form der Satzklammer vorliegen (SVXV) und für eingeleitete Nebensätze Äußerungen mit Verbzweit- (CSVX) und Verbletzstellung (CSXV(V)).

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, findet sich die Tendenz, in T2 mehr Strukturen der niedrigeren Erwerbsstufen zu produzieren, bei einem Großteil der Pro-

band:innen. Lediglich bei zwei Proband:innen (P1, P14) finden sich hinsichtlich der relativen Anteile nur geringfügige Veränderungen, bei drei weiteren (P2, P3 und P8) lässt sich eine Verbesserung dahingehend ausmachen, dass mehr Strukturen höherer Stufen produziert werden als in T1. Auffällig ist auch hier, dass eine in etwa gleich bleibende Verteilung bzw. höhere Stufen besonders bei Proband:innen der Klasse V1 (P1-P3) auszumachen sind. Besonders deutlich ist dies bei P3: Während sich in T1 noch V3-Strukturen und damit Vorläuferstrukturen zur Inversion finden, produziert die Person in T2 systematisch Inversionen mit Verbzweitstellung sowie bereits Nebensätze mit Verbletzstellung. Letztere treten auch bei P8 erstmals in T2 auf.⁷ Wie bei den Proband:innen in V1, handelt es sich auch bei Proband:in P8 um eine Person, die kurz vor dem Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse stand und von der die Lehrkraft berichtete, dass sie besonders motiviert sei, diesen Übergang trotz Distanzlernens zu schaffen. Das Beispiel verdeutlicht u.E. eindrücklich, wie zentral individuelle Faktoren wie Motivation bei der Sprachentwicklung sein können.

Bei denjenigen Proband:innen, bei denen sich eine teils deutliche Erhöhung niedrigerer Stufen in T2 abzeichnet, findet sich weiterhin die Tendenz, dass Strukturen, die in T1 korrekt realisiert wurden, in T2 nicht mehr korrekt verwendet werden. So finden sich bei P5 in T2 keine Verbletztsätze, obwohl diese in T1 einen hohen Anteil ausmachten. Stattdessen tauchen vereinzelte subordinierende Nebensätze mit Verbzweitstellung auf und damit eine als Vorläuferstruktur zur Verbletzstellung geltende Erwerbsstufe. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich für die Separation der Verbklammer bei Proband:in P12 sowie für die Inversion bei Proband:in P16. In allen drei Fällen ist somit eine Art Rückschritt zu einer vorhergehenden Erwerbsstufe auszumachen, was ein Hinweis darauf ist, dass die jeweilige Struktur in T1 noch nicht gefestigt war und ggf. durch das Distanzlernen ein (leichter) Rückschritt in der Entwicklung eintritt. Weitaus systematischer ist jedoch bei dem Großteil der Proband:innen der stark steigende Anteil einfacher Aussagesätze (Stufe 1), der sich dabei innerhalb der jeweiligen Messzeitpunkte auch über einzelne Texte hinweg findet.

Der stärker deskriptiv angelegte Analyseschritt 2 lässt, mit aller Vorsicht, den Schluss zu, dass sich das Distanzlernen im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen in dem Sinne auf die sprachliche Entwicklung auswirkt, dass eine Verschlechterung der Erwerbsstufen im Vergleich von Messzeitpunkt T1 zu T2 zu verzeichnen ist. Ein großer Teil der Proband:innen (11 von 16, v. a. aus der

7 Für P8 liegen für die Messzeitpunkte T1 und T2 teils identische Aufgaben vor. Die erkennbare Verbesserung in T2 ist hier jedoch nicht auf einen Übungseffekt zurückzuführen, da sich Nebensätze mit Verbletzstellung auch im Text zu *Vater & Sohn* finden, der ausschließlich in T2 produziert wurde.

Klasse V2) zeigt einen höheren Anteil früher und niedrigerer Erwerbsstufen in T2 als in T1, was für Szenario 2 spricht. Die Szenarien 1 und 3 greifen tendenziell unter spezifischen Bedingungen, wie der den Lehrkräften zur Verfügung stehenden Mittel der Kontaktaufrechterhaltung sowie individuellen Lernfaktoren wie dem zentralen Faktor der intrinsischen Motivation.

7 Diskussion und Ausblick

Ziel der vorliegenden korpusanalytischen Untersuchung war es, sich der Frage anzunähern, ob die pandemiebedingten Schulschließungen und damit einhergehendes Distanzlernen die Sprachentwicklung neu zugewandeter Lerner:innen in Vorbereitungsklassen beeinflussen. Die zunächst dezidiert offen formulierte Frage und die daraus abgeleiteten unterschiedlichen Szenarien (Verbesserung, Verschlechterung oder Gleichbleiben der Erwerbsstufen) wurden mittels eines Textkorpus mit 45 Texten von 16 Proband:innen aus zwei unterschiedlichen Vorbereitungsklassen am Beispiel der Entwicklung der Verbstellung untersucht. Ermittelt wurde dazu in Schritt 1 eine übergeordnete Profilstufe je Messzeitpunkt (T1 vs. T2), die mithilfe des profilanalytischen Kriteriums des dreimaligen Vorkommens einer Struktur erfasst wurde. Schritt 2 widmete sich der deskriptiven Darlegung individueller Feinprofile (für T1 und T2), wobei relative Anteile einzelner Profilstufen sowie weiterer Verbstellungsmuster ermittelt wurden, die u. a. als Zwischen- oder Übergangsstufen fungieren.

Die beiden Analyseschritte brachten unterschiedliche Ergebnisse hervor. Schritt 1 zeigt ein eher heterogenes Bild: Zwar zeigt sich bei einem Großteil der 16 Proband:innen ($n = 9$) keine Veränderung der Profilstufen zwischen T1 und T2 (Szenario 3), für vier Proband:innen lässt sich jedoch eine Verbesserung (Szenario 1) und für drei eine Verschlechterung (Szenario 2) ausmachen. Analyseschritt 2 zeigt dagegen relativ deutlich, dass die meisten Proband:innen ($n = 11$) einen deutlichen Zuwachs niedrigerer Profilstufen (v. a. der Stufe 1) zeigen und zugleich in T1 systematisch verwendete Verbstellungsmuster ‚zugunsten‘ niedrigerer Stufen zu verlieren scheinen. Scheinbar überwundene Strukturen tauchen somit (wenn auch nicht bei allen Proband:innen) wieder auf. Während für Analyseschritt 1 mehrheitlich Szenario 3 und damit ein gleich bleibender Entwicklungsstand auszumachen ist, lässt sich für Analyseschritt 2 eher das Szenario 2 und damit eine (leichte) Verschlechterung der Leistungen identifizieren. Denkbar ist hier auch die Interpretation, dass die Lerner:innen sich nicht verschlechtern, sondern im veränderten Sprach(erwerbs)kontext auf Strukturen zurückgreifen, in denen sie sich ‚sicher fühlen‘.

Für die zunächst widersprüchlichen Befunde lassen sich unterschiedliche Erklärungen heranziehen. Zum einen kommt das diagnostische Prinzip der Profilanalyse als Erklärung in Betracht, da die Profilanalyse mithilfe eines festgelegten Erwerbskriteriums von mindestens drei Vorkommen einer Struktur das Verhältnis von Verb- und Wortstellungsmustern ausblendet. Dadurch ist es möglich, dass Lerner:innen aus profilanalytischer Sicht eine hohe Stufe erreichen, Strukturen niedrigerer Stufen dabei dennoch dominieren. Die in Schritt zwei unternommene deskriptive Analyse von Lerner:innenprofile ermöglicht deshalb ein genaueres und aussagekräftigeres Bild.

Zudem weist – wenn auch nur in leichter Tendenz – unsere Untersuchung darauf hin, dass besonders motivationale Aspekte die individuelle Lernentwicklung entscheidend mit beeinflussen zu scheinen. Diejenigen Proband:innen, bei denen wir eine Verbesserung entlang der Erwerbsstufen feststellen können, sind zugleich mehrheitlich auch diejenigen, die kurz vor dem (vollständigen) Übergang in die Regelklasse stehen. Es liegt nahe anzunehmen, dass dies das ‚Dranbleiben‘ am Sprachlernen begünstigt. Ein weiterer, hier nicht systematisch untersuchbarer Faktor, ist der individuelle Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. So finden wir in V1 und damit dort, wo sich die Profile der Schüler:innen verbessern oder gleich bleiben, auch einen intensiveren direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, der mittels regelmäßiger Gruppen- und Einzelvideokonferenzen hergestellt wurde, die wiederum eine Nachbildung schulischen Lernens eher erlaubt als asynchrones und weitgehend selbstständiges Lernen. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren (individuelle Motivation, intensiver(er) Kontakt während der Schulschließungen), dies legen die Ergebnisse nahe, kann sich in der individuellen Erwerbsprogression niederschlagen.

Nicht zuletzt ist das Datenmaterial als solches ein weiterer Faktor. Die analysierten Texte sind hinsichtlich der Vergleichbarkeit eingeschränkt, eine solide Vergleichsfolie mit Erwerbsdaten, die sich individuellen Erwerbsgeschwindigkeiten widmen, oder Ergebnisse aus größeren Vergleichsarbeiten fehlen für unsere Untersuchungsgruppe. Dies ist nicht nur ein Problem der vorliegenden Untersuchung, sondern auch ein grundsätzliches Problem bei der Beforschung von Sprachentwicklung unter Bedingungen der Neuzuwanderung im Kontext schulischer Bildung.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Studie in Hinblick auf die Verbstellung im Spracherwerb ableiten, dass für den Großteil der hier untersuchten Schüler:innen die Schulschließungen eine Lernunterbrechung darstellten. Insbesondere die Analyse individueller Feinprofile stützt die Vermutung, dass bereits die erste, knapp dreimonatige Schulschließung (März

bis Juni 2020) und der damit einhergehende Verlust des Lernorts Schule zu einer Rückentwicklung entlang der Erwerbsstufen im Bereich der Verbstellung geführt haben. Dort, wo eine solche Rückentwicklung nicht vorzufinden ist, finden wir ein Zusammenspiel positiver lernerinterner sowie -externer Faktoren, die eine Rückentwicklung scheinbar verhindern, wobei diese Faktoren weder ausschließlich lernerintern (wie beispielsweise Motivation) noch durch äußere Umstände (wie etwa die Erreichbarkeit der Schüler:innen im Distanzlernen) ableitbar sind. Sie liegen auch im Erwerbsgegenstand selbst und dem mit bestimmten Strukturen (wie etwa der Inversion) einhergehenden höheren Erwerbisaufwand begründet. Zu betonen ist, dass sich die vorliegende Untersuchung auf einen vergleichsweise kurzen Zeitraum bezieht, wenn man bedenkt, dass im weiteren Pandemiegeschehen spätestens im November 2020 Schüler:innen über mehr als sechs Monate entweder nur eingeschränkten Zugang zur Schule erhielten (in Form von Wechselunterricht) oder vollständig in Form von Distanzlernen unterrichtet wurden. Es ist zu erwarten, dass die Lernrückstände angesichts dieser zusätzlichen pandemiebedingten Maßnahmen eine weitere und weitaus massivere Lernunterbrechung mit entsprechenden Folgen für die Sprachentwicklung neu zugewanderter Schüler:innen bedeutet.

Zu fragen bleibt, wie die hier ausgemachten sprachlichen Rückentwicklungen kompensiert werden können. Grundbedingung ist, dass sich politische Entscheidungsträger:innen der besonderen gesellschaftlichen Verantwortung, die mit der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen einhergeht, bewusst werden. Damit Integration gelingen kann, müssen diese Schüler:innen besonders intensiv unterstützt werden. Dass Vorbereitungsklassen wie Abschlussklassen behandelt wurden, wie es bspw. in Hessen und Berlin (vgl. Lemke et al. i. d. B.) der Fall war, und damit besonders im Herbst 2020 und im Frühjahr 2021 in Präsenz beschult werden durfte, ist begrüßenswert, stellt jedoch nicht den Normalfall dar. Grade deshalb bedarf es eines auf diese Lerner:innen zugeschnittenen Förderprogramms in Form von speziellen Ferienkursen und zusätzlichen sprachlichen und vor allem sozial-integrierenden Förderangeboten. Zugeschnitten müssen diese Programme deshalb sein, weil der Aufholbedarf im Bereich des Deutschlernens bei neu zugewanderten Schüler:innen deutlich grundlegender ist als bei Regelschüler:innen. Angesichts der für jede:n Lerner:in individuell ausgeprägten Lerneinflussfaktoren greifen u. E. auch pauschale Forderungen z. B. nach einer allgemeinen Verlängerung der Aufenthaltsdauer in der Vorbereitungsklasse zu kurz, wie sie in einigen Bundesländern analog zu der Frage, ob bestimmte Schüler:innen das vermeintlich verlorene Schuljahr wiederholen müssten, diskutiert werden. Entscheidungen über solche Maßnahmen sollten vielmehr von individuellen Förderbedarfen und Prognosen abhängig ge-

macht werden. Um solche jedoch an die Bedarfe der Schüler:innen anpassen zu können, wird einmal mehr ein großes Desiderat der Spracherwerbsforschung und in der Folge auch der Sprachdiagnostik sichtbar: Eine umfassende empirische Datengrundlage, mit deren Hilfe sichere Erkenntnisse zu Erwerbsgeschwindigkeiten und potentiellen -schwierigkeiten sowie eine Identifizierung individueller Einflussfaktoren generiert werden könnten, fehlt. Auf Grundlage dieser wäre sowohl eine fundiertere Diagnostik einzelner Sprachstände als auch eine übergreifende Begleitung des schulischen Zweitspracherwerbs z. B. in Vorbereitungsklassen möglich, die auch eine Bewertung des Einflusses und langfristiger Auswirkungen von Schulunterbrechungen ermöglichen würde, seien diese durch Sommerferien, Schulwechsel oder, wie im vorliegenden Fall, Schulschließungen bedingt.

Bis dahin sind für die betroffenen Schüler:innen vor allem zusätzliche Sprachlernangebote wünschenswert, die eine (zusätzliche) Kompensation der verlorenen Lernzeit ermöglichen. Die durch die Schulschließungen hervorgerufene Lernunterbrechung bedeuten für die betroffenen Schüler:innen nicht bloß eine Lernrückentwicklung, sondern im schlimmsten Fall ein langfristiges Ausgebremstsein. Verursacht wird dies nicht nur durch die Unterbrechung von Lernen, sondern vor allem durch die Unterbrechung von Schule – und damit durch die Schaffung einer Distanz zu einem Lernort, der im Einzelfall maßgeblich für den Zugang zu deutschsprachigem Input und einer Infrastruktur des Lernens ist, die wesentlich für den Spracherwerb sind.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt / Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *BiSS-Journal* (5), 14–17. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf> (08.04.2019).
- Alexander, Karl L. / Entwisle, Doris R. / Olson, Linda Steffel (2007): Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review* 72 (2), 167–180. DOI: 10.1177/000312240707200202.
- Becker, Michael / Stanat, Petra / Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer (2008): Lernen ohne Schule: Differenzielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kalter, Frank (Hrsg.): *Migration und Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 252–276.

- Bol, Thijs (2020): Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. 10.31235/osf.io/hf32q (07.04.2021). DOI: 10.31235/osf.io/hf32q
- Czinger, Christine (2014): Der Einfluss des Alters auf die Erwerbgschwindigkeit. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin, Boston: De Gruyter, 23–39.
- Czinger, Christine (2018): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 158–173.
- Danzer, Alexander (2020): Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. ifo Schnelldienst 73 (9), 7–10.
- De Carlo, Sabina/Gamper, Jana (2015): Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse. Ergebnisse aus zwei Sprachförderprojekten. In: Ziegler, Arne/Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin, Boston: De Gruyter, 103–135.
- Depping, Denise/Lücken, Markus/Musekamp, Frank/Thonke, Franziska (2021): Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (Die Deutsche Schule, Beiheft 17). Münster: Waxmann, 51–79. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4331> (08.04.2021).
- Dimroth, Christine (2019): Lernaltersfragen. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, 21–46.
- Dooley, Karen (2009): Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching* 8 (1), 5–22.
- Ehl, Birgit/Paul, Michèle/Brunns, Gunnar/Fleischhauer, Elisabeth/Vock, Miriam/Gronostaj, Anna/Grosche, Michael (2018): Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Griefhaber“. Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 21, 1261–1281. DOI:10.1007/s11618-018-0835-x.
- Eickelmann, Birgit (2020): Wie der Blick in die Zahlen für den Blick nach vorne hilft. Perspektiven aus der Studie ICILS 2018 in der Zeit der Corona-Krise und darüber hinaus. In: *Lehren & Lernen* 46 (4). Sonderausgabe 'Lernen in Zeiten der Schulschließungen', 6–10.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut et al. (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und in-

- formationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin [u. a.]: Vodafone Stiftung.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *SSLA* 11, 305–328.
- Emmer, Martin/Richter, Carola/Kunst, Marlene (2016): Flucht 2.0. Mediennutzung durch Flüchtlinge vor, während und nach der Flucht. FU Berlin: Institut für Publizistik. http://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwiss/arbeitsstellen/internationale_kommunikation/Media/Flucht-2_0.pdf (08.04.2021).
- Engzell, Per/Frey, Arun/Verhagen, Mark (2021): Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/> (08.04.2021).
- Gamper, Jana, in Zusammenarbeit mit Marx, Nicole/Röttger Evelyn/Steinbock, Dorotheé (2020a): Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. *InfoDaF* 47 (4), 347–358.
- Gamper, Jana/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé/Falke, Ulrich (2020b): „Wir sind auf einem guten Weg, aber es gibt noch enorm viel zu tun“ – Istzustand und Perspektiven in Berliner Willkommensklassen. *InfoDaF* 47 (4), 410–428. DOI:10.1515/infodaf-2020-0064.
- Gamper, Jana/Schroeder, Christoph (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, 63–76.
- Geis-Thöne, Wido (2020): Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-reports/beitrag/wido-geis-thoene-ein-teil-der-kinder-braucht-mehr-unterstuetzung.html> (03.04.2021).
- Grißhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Münster.
- Grißhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Überblick. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (07.04.2021).
- Grißhaber, Wilhelm (2018): Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In: Hövelbrinks, Britta/Fuchs, Isabel/Maak, Diana/Duan, Tinghui/Lütke, Beate (Hrsg.): *Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter, 7–24.

- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Berlin: De Gruyter.
- Hos, Rabia (2016): Caring Is Not Enough. *Education and Urban Society* 48 (5), 479–503. DOI: 10.1177/0013124514536440.
- Huber, Stephan / Helm, Christoph (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *Langsam vermisste ich die Schule Schule während und nach der Corona-Pandemie. (Die Deutsche Schule, Beiheft 16)*. Münster: Waxmann, 37–60.
- Huebener, Mathias / Spieß, C. Katharina / Zinn, Sabine (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten: Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterial nach Schultypen und -trägern. *DIW Wochenbericht* 47. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.804515.de/20-47-1.pdf (08.04.2021).
- Klein, Werner (2020): Schulschließungen als Chance begreifen. Lernkulturen in Krisenzeiten. In: *Lehren & Lernen* 46 (4). Sonderausgabe 'Lernen in Zeiten der Schulschließungen', 4–5.
- Kollender, Ellene / Maissam, Nimer (2020): Long-term exclusionary effects of Covid-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A comparative perspective. *IPC-Mercator Policy Brief*. <http://www.tepsa.eu/long-term-exclusionary-effects-of-covid-19-for-refugee-children-in-the-german-and-turkish-education-systems-a-comparative-perspective-ellen-kollender-and-maissam-nimer-ipc-turkey/> (03.04.2021).
- Kowoll, Magdalena Eva / Strietholt, Rolf / Bos, Wilfried (2013): Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? In: *Die Deutsche Schule* 105 (2), 158–168.
- Kuhfeld, Megan (2019): Surprising new evidence on summer learning loss. In: *Phi Delta Kappan* 101 (1), 25–29.
- Lüdemann, Elke / Schwerdt, Guido (2013): Migration background and educational tracking. Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? In: *Journal of Population Economics* 26, 455–481. DOI: 10.1007/s00148-012-0414-z.
- Massumi, Mona / von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (03.04.2021).
- Menard, Jessica / Wilson, Alexander M. (2013): Summer Learning Loss among Elementary School Children with Reading Disabilities. In: *Exceptionality Education International* 23 (1), 72–85.

- Miller, Jenny / Mitchell, Jane / Brown, Jill (2005): African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. In: *Prospect* 20 (2), 19–33.
- Popyk, Anzhela (2020): The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. In: *European Societies* 206 (5), 1–15. DOI: 10.1080/14616696.2020.1831038.
- Porsch, Raphaela / Porsch, Torsten (2020): Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In: Fickermann, Detlef / Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *Langsam vermisste ich die Schule ... Schule während und nach der Corona-Pandemie. (Die Deutsche Schule, Beiheft 16)*. Münster: Waxmann, 61–78.
- Primdahl, Nina Langer / Borsch, Anne Sofie / Verelst, An / Jervelund, Signe Smith / Derluyn, Ilse / Skovdal, Morten (2020): 'It's difficult to help when I am not sitting next to them': How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies* 22 (8), 1–11. DOI: 10.1080/17450128.2020.1829228.
- Rehbein, Jochen / Schmidt, Thomas / Meyer, Bernd / Watzke, Franziska / Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit).
- Schmidt, Thomas / Wörner, Kai (2014): EXMARaLDA. In: Durand, Jacques (Hrsg.) „*Handbook on Corpus Phonology*“. Oxford: Oxford University Press, 402–419.
- Settinieri, Julia / Spaude, Magdalena (2014): Verbkontexte als Sprachstandsindikatoren. In: Lütke, Beate / Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* 2013. Stuttgart: Fillibach, 157–176.
- Siewert, Jörg (2013): *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra / Baumert, Jürgen / Müller, Andrea (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (6), 856–875.
- Stapf, Tobias (2017): *Migrationsberatung 4.0. Das Informationsverhalten von Neuzugewanderten in den sozialen Medien und seine Konsequenzen für Beratungsanbieter*. <https://minor-kontor.de/migrationsberatung-4-0-working-paper/> (08.04.2021).
- Tengler, Karin / Schrammel, Natalie / Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse* 58 (2). DOI: 10.21243/MI-02-20-24.
- Wößmann, Ludger / Freundl, Vera / Grewenig, Elisabeth / Lergetporer, Philipp / Werner, Katharina / Zierow, Larissa (2020): *Bildung in der Coronakrise. Wie haben die Schul-*

kinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? ifo Schnelldienst 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-corona-schulschliessung-bildung.pdf#page=9> (22.01.2021).