

Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs: Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte

Kay, Ramona; Eckhard, Jan; Tissot, Anna

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kay, R., Eckhard, J., & Tissot, A. (2021). *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs: Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte*. (Working Paper / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 91). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75680-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs

Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte

Working Paper 91

Ramona Kay / Jan Eckhard / Anna Tissot



Forschung



Forschungszentrum
Migration, Integration und Asyl

Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs

Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte

Ramona Kay / Jan Eckhard / Anna Tissot

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021

Zentrale Ergebnisse

Während der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 wurde nicht nur der Schulbetrieb in die digitale Welt verlegt, auch im Bereich der durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantworteten Integrationskurse waren digitale Unterrichtsformen nötig, um den Kursteilnehmenden weiterhin das Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen. Zur Überbrückung von „Lockdown-Phasen“ wurden zunächst Online-Tutorien auf der Basis von digitalen Lernportalen eingesetzt, später wurde zudem ein Teil der Integrationskurse im Format des so genannten Virtuellen Klassenzimmers weitergeführt. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Studie der Frage nach, anhand welcher Kriterien sich Lehrkräfte und Kursträger für oder gegen das Unterrichten mit einem Online-Tutorium oder Virtuellen Klassenzimmer entschieden und welche Erfahrungen die Lehrkräfte gesammelt haben. Die resultierenden Einblicke geben Aufschluss darüber, welche Vor- und Nachteile digitaler Unterrichtselemente von den Lehrkräften wahrgenommen wurden und welche Voraussetzungen aus ihrer Sicht bestehen müssen, um digitale Medien und virtuelle Unterrichtsformen erfolgreich in den Integrationskursen anwenden zu können. Die Studie basiert auf einer Auswertung qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit Integrationskurslehrkräften, ergänzt um Experteninterviews mit Mitarbeitenden der zuständigen Arbeitsbereiche des BAMF.

Integrationskurslehrkräfte befürworten die Verwendung digitaler Medien, für die Anwendung interaktiver Online-Lernprogramme fehlen jedoch häufig Ausstattung und Vorkenntnisse

Fast alle befragten Lehrkräfte sehen den Einsatz digitaler Medien im Integrationskursunterricht als Bereicherung an und sprechen sich für diesbezügliche Erweiterungen in der Zukunft aus. Aktuell fehlt für die Anwendung von digitalen Lernprogrammen mit virtuellen Arbeitsgruppen und interaktiven Online-Übungen jedoch häufig noch die notwendige Ausstattung: Während technische Geräte zur Einbindung digitaler Medien in den Präsenzunterricht in der Regel vorhanden sind, verfügen die Kursträger weitaus seltener über ausreichende Mengen an Leihgeräten für die Teilnehmenden, um Unterricht in Form eines Virtuellen Klassenzimmers durchführen zu können. Viele Lehr-

kräfte lassen zudem Bedenken hinsichtlich der eigenen Kompetenzen erkennen, digitale Unterrichtsmethoden auf der Basis von Online-Lernprogrammen adäquat einsetzen zu können.

Erfahrungen der Lehrkräfte mit digitalem Unterricht unterscheiden sich deutlich nach schriftsprachlichen Kompetenzen und Bildungshintergrund der Teilnehmenden

Positive Erfahrungen mit den Online-Tutorien und Virtuellen Klassenzimmern wurden vor allem bei Kursgruppen gesammelt, deren Teilnehmende ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen und bereits Erfahrungen im Umgang mit Internetanwendungen haben. Die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Lernprogramme sind somit von der Sprachkompetenz und dem Bildungshintergrund der Teilnehmenden abhängig. Insbesondere in den Alphabetisierungskursen sind sie nur eingeschränkt anwendbar. Bei Teilnehmenden mit ausreichenden Vorerfahrungen und fortgeschrittenen Sprachkompetenzen kann durch den digitalen Unterricht die Lernautonomie weiter gefördert werden, wohingegen für bildungsfernere Teilnehmende, die sich oft nur mit Hilfe anderer in digitalen Angeboten zurechtfinden, negative Auswirkungen auf die Lernautonomie von den Lehrkräften erwartet werden.

Vorteile des Unterrichts mit digitalen Medien und Lernprogrammen bestehen aus Sicht der Lehrkräfte im Bereich der Partner- und Gruppenarbeiten und in der Vermittlung von Medienkompetenzen

Spezifische Vorteile des Unterrichts im Virtuellen Klassenzimmer bestehen bei Kursgruppen mit guten Vorkenntnissen und größerer Bildungsnähe darin, dass sich Partner- und Gruppenarbeiten unkomplizierter und schneller organisieren lassen als im Präsenzunterricht und somit schneller Arbeitsgruppen gebildet, umgestaltet und wieder aufgelöst werden können. Die aktive Partizipation der Teilnehmenden am Unterricht nimmt hierdurch zu, Hemmschwellen werden verringert und die Teilnehmenden kommunizieren häufiger selbstständig miteinander auf Deutsch. Ein weiterer Vorteil des digitalen Unterrichts ist der Ausbau von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und Internetanwendungen.

Digitale Unterrichtsformate könnten sich nach Meinung der Lehrkräfte negativ auf die soziale Funktion der Integrationskurse auswirken

Integrationskurse sind auch Orte der interkulturellen Begegnung, der gegenseitigen Unterstützung, des Erfahrungsaustauschs und der Entstehung persönlicher Beziehungen. Diese sozial-integrative Wirkung der Integrationskurse wird bei einem Wechsel zu rein virtuellen Unterrichtsformen geschwächt. Zwar kann auch in den Virtuellen Klassenzimmern ein Gefühl von Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit entstehen, entscheidend dürfte aber sein, dass bei rein virtuellen Kursmodellen die Begegnungen vor und nach den Unterrichtseinheiten fehlen.

Erfahrungsberichte der Lehrkräfte deuten auf ambivalente Folgen des digitalen Unterrichtens für die Integrationsbedingungen von zugewanderten Frauen mit kleinen Kindern hin

Offen bleibt, ob virtueller Unterricht in den Integrationskursen für teilnehmende Frauen mit kleinen Kindern positive oder negative Auswirkungen auf den Lernerfolg hat. Einerseits wird berichtet, dass die Teilnahme aus dem eigenen Haushalt heraus für viele Mütter eine bessere Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Integrationskursteilnahme ermöglicht. Andererseits werden einige Teilnehmerinnen am konzen-

trierten Lernen gehindert, da ihnen aufgrund tradierter Geschlechterrollen die gesamte Hausarbeit obliegt und sie in der häuslichen Atmosphäre keinen ausreichenden Abstand hierzu finden können. In diesem Sinne kann „Homelearning“ für manche der zugewanderten Frauen auch ein Hindernis für den Lernerfolg und somit auch für den Integrationsprozess sein.

Zukunftspotenzial sehen die Lehrkräfte in einer optionalen und zielgruppenorientierten Kombination von analogen und digitalen Unterrichtsformen

Die Mehrheit der Lehrkräfte wünscht sich eine flexible Gestaltung zukünftiger Digitalisierungsprozesse: Analoge und digitale Unterrichtselemente sollten häufiger kombiniert, aber stets auf die Merkmale der Kursteilnehmenden zugeschnitten sein und mit deren Lernfortschritt abgestimmt werden. Mit Blick auf die soziale Funktion der Integrationskurse sollten hierbei stets ausreichend Raum und Gelegenheiten für persönliche Begegnungen gewährleistet sein. Damit eine zunehmende Einbindung digitaler Unterrichtsformen in die Praxis Erfolg haben kann, sind den Aussagen der Lehrkräfte zufolge insbesondere Schulungen wünschenswert, in denen die Lehrkräfte die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Unterrichtsmethoden lernen, erproben und einüben können.

Inhaltsübersicht

| | | |
|----------|--|----|
| | Zentrale Ergebnisse | 4 |
| 1 | Digitalisierung in den Integrationskursen während der Covid-19-Pandemie | 10 |
| 2 | Forschungsstand | 14 |
| 3 | Forschungsfragen zu digitalem Lehren und Lernen im Integrationskurs | 17 |
| 4 | Die Integrationskurse während der Covid-19-Pandemie: Entwicklung und Erfahrungsberichte | 21 |
| 5 | Vor- und Nachteile von Präsenz- und digitalem Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte | 32 |
| 6 | Blick in die Zukunft: Perspektiven und Wünsche der Lehrkräfte | 41 |
| 7 | Fazit | 45 |
| | Literaturverzeichnis | 48 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 52 |
| | Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl | 53 |

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----|
| | Zentrale Ergebnisse | 4 |
| 1 | Digitalisierung in den Integrationskursen während der Covid-19-Pandemie | 10 |
| 2 | Forschungsstand | 14 |
| 3 | Forschungsfragen zu digitalem Lehren und Lernen im Integrationskurs | 17 |
| 4 | Die Integrationskurse während der Covid-19-Pandemie: Entwicklung und Erfahrungsberichte | 21 |
| | 4.1 „Lockdown“ und Online-Tutorien | 21 |
| | 4.1.1 Die Online-Tutorien im Rahmen des vhs-Lernportals | 21 |
| | 4.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte mit den Online-Tutorien unter Nutzung des vhs-Lernportals | 23 |
| | 4.2 Aufrechterhaltung des Integrationskursunterrichts mit optionalen Unterrichtsmodellen | 24 |
| | 4.2.1 Das Konzept der fünf optionalen Unterrichtsmodelle | 24 |
| | 4.2.2 Auswahl des Unterrichtsmodells durch die Lehrkräfte und Kursträger | 26 |
| | 4.2.3 Erfahrungen mit analogen Unterrichtsmodellen | 28 |
| | 4.2.4 Erfahrungen mit virtuellen Unterrichtsmodellen | 30 |
| 5 | Vor- und Nachteile von Präsenz- und digitalem Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte | 32 |
| | 5.1 Auswirkungen digitaler Unterrichtsformen auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte | 32 |
| | 5.2 Auswirkungen des digitalen Unterrichts auf die Medienkompetenz der Teilnehmenden und deren Einstellungen zu digitalen Lernangeboten | 33 |
| | 5.3 Eingeschränkte Nutzungsmöglichkeiten digitaler Unterrichtselemente bei Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse | 34 |
| | 5.4 Die Rolle von räumlicher Distanz und der Interaktionsformen im virtuellen Unterricht | 35 |
| | 5.5 Der Verlust der sozialen Funktion des Integrationskurses im Virtuellen Klassenzimmer | 36 |
| | 5.6 Ambivalente Auswirkungen des virtuellen Unterrichts auf die Integrationsbedingungen von Frauen mit kleinen Kindern | 37 |
| | 5.7 Auswirkungen des virtuellen Unterrichts auf das Lernverhalten unterschiedlicher Teilnehmendengruppen | 38 |
| | 5.8 Bereicherung des Integrationskursunterrichts durch den Einsatz digitaler Medien | 40 |

| | | |
|----------|---|----|
| 6 | Blick in die Zukunft: Perspektiven und Wünsche der Lehrkräfte | 41 |
| 6.1 | Zukunftsperspektiven: Differenzierte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen | 41 |
| 6.2. | Unterstützungswünsche | 42 |
| 7 | Fazit | 45 |
| | Literaturverzeichnis | 48 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 52 |
| | Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl | 53 |

1 Digitalisierung in den Integrationskursen während der Covid-19-Pandemie

Das Beherrschen der deutschen Sprache ist die wichtigste Voraussetzung für die Integration und gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Deutschland. Das Erlernen ausreichend guter Sprachkenntnisse trägt unter anderem zur Alltagsbewältigung, zum Aufbau sozialer Beziehungen sowie zur Teilhabe am Arbeitsmarkt bei (Brücker et al. 2018: 38; Siegert 2019: 8f.; Brücker et al. 2019). Die Bundesregierung hat Maßnahmen zur Sprachförderung und Integration beschlossen, welche die drei Integrationsfelder Sprachvermittlung, Integration in Ausbildung, Arbeit und (Hochschul-)Bildung sowie gesellschaftliche Integration umfassen und entsprechende Grundangebote enthalten (Bundesregierung 2019). Durch die Zusammenführung und Weiterentwicklung von bereits bestehenden Angeboten wurde mit dem Gesamtprogramm Sprache (GPS) ein umfangreiches Angebot¹ der Deutschsprachförderung geschaffen, welches sich an Neuzugewanderte aus Dritt- und EU-Staaten, an bereits länger in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten, aber auch an Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen richtet sowie auch Deutsche mit Einwanderungsgeschichte und Sprachförderbedarf anspricht (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021). Das GPS ist modular aufgebaut und enthält als Basisangebot die bereits 2005 eingeführten Integrationskurse sowie die daran anschließenden Berufssprachkurse. Die Integrationskurse (siehe Info-Box 1, S. 11) dienen der Sprachvermittlung (Sprachkurs) bis zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sowie dem Aufbau von Kenntnissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands (Orientierungskurs). Die Berufssprachkurse werden berufsspezifisch oder allgemein berufsbezogen bis inklusive des Sprachniveaus C1 angeboten (Bundesregierung 2019).

Empirische Forschungsarbeiten zeigen, dass ein Integrationskursbesuch die Teilnehmenden nachweislich beim Spracherwerb unterstützt und ihre Deutsch-

kenntnisse verbessert (de Paiva Lareiro et al. 2020; Tissot et al. 2019; Lochner et al. 2013). Es ist daher zu vermuten, dass die Unterbrechungen der Integrationskurse durch die Ausbreitung des SARS-CoV-2-Virus mit bedeutsamen Nachteilen für den Integrationsprozess der Kursteilnehmenden verbunden sind. Im Bereich der Integrationskurse hat die Covid-19-Pandemie große Veränderungen für Kursträger, Lehrkräfte und Teilnehmende mit sich gebracht, wie den Umstieg auf digitale Unterrichtsformate bzw. die Anpassung von Lehr- und Lernmethoden, das Verwenden digitaler Apps und Lerntools sowie die Beschränkungen im Präsenzunterricht durch das Einhalten von Mindestabständen und der Maskenpflicht. Um den Kursteilnehmenden weiterhin das Erlernen der deutschen Sprache anbieten oder zumindest den Erhalt des bereits erworbenen Sprachstandes in einem laufenden Kurs sichern zu können, begannen viele Integrationskursträger während des ersten „Lockdowns“² ab März 2020, vermehrt digitale Medien und erstmals auch virtuelle Unterrichtsformate zu nutzen. Die virtuellen Unterrichtsformate unterscheiden sich von der Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht dadurch, dass der gesamte Unterricht auf Basis von internetbasierten Kommunikationstechnologien durchgeführt wird. Zu den virtuellen Unterrichtsformaten, die während der Covid-19-Pandemie im Bereich der Integrations-

¹ Für eine Übersicht aller Programme und Maßnahmen zur Sprachförderung im Rahmen des GPS siehe Bundesregierung 2019.

² Am 16.03.2020 haben die Bundesregierung sowie die Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der Länder Leitlinien zum einheitlichen Vorgehen angesichts der Covid-19-Pandemie vereinbart, welche u. a. zu Beschränkungen von sozialen Kontakten im öffentlichen Bereich sowie Vorschriften für den Einzelhandel und Schließung von Einrichtungen (wie z. B. Diskotheken, Theatern, Museen und Tierparks) für den Publikumsverkehr enthielten und weitere Verbote und Regelungen anregten, die von den Bundesländern erlassen wurden (Bundesregierung 2020a). Eine Woche später, am 22.03.2020, wurden von der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsidenten und -präsidentinnen weitere Maßnahmen zu den bereits vereinbarten Leitlinien beschlossen (Bundesregierung 2020b). In der Öffentlichkeit wurde für die Beschreibung dieses Maßnahmenbündels häufig der englische Begriff „Lockdown“ (dt. Ausgangssperre) herangezogen, obwohl es in Deutschland zu keiner Zeit zu strikten Ausgangssperren kam, wie sie von anderen europäischen Regierungen (darunter Italien, Spanien und Frankreich) durchgesetzt wurden. Da der Begriff des „Lockdowns“ jedoch in den öffentlichen Sprachgebrauch übergegangen ist, wird er auch in diesem Working Paper so verwendet.

kurse zum Einsatz kamen, zählen zum einen die Online-Tutorien, bei denen die Teilnehmenden anhand von Lektionen und Übungsaufgaben eines webbasierten Lernportals lernen und hierbei durch die Lehrkräfte angeleitet werden. Zum anderen zählen hierzu die Virtuellen Klassenzimmer, bei denen der gesamte interaktive Integrationskursunterricht in den virtuellen Raum verlagert wird: Sowohl die Interaktion zwischen Lehrkräften und Kursgruppe als auch Gruppenarbeiten und Einzelgespräche finden auf der Basis internetbasierter Videoschaltungen statt. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) unterstützte und förderte diese Bestrebungen, den Integrationskursbetrieb aufrechtzuerhalten und den Spracherwerb der Integrationskursteilnehmenden zu sichern, indem es Anpassungen des Integrationskurssystems an die neuen Herausforderungen vornahm und damit bereits sehr früh in der Covid-19-Pandemie einen Digitalisierungsprozess der Integrationskurse anstieß.

Für die Durchführung von Integrationskursen im digitalen Unterrichtsformat existierte zu Beginn der Pandemie noch kein ausreichend erprobtes Methodenrepertoire. Die bis dato vorliegenden Konzepte und

Programme enthielten lediglich Hinweise und Handlungsempfehlungen zur Nutzung digitaler Medien in den Integrationskursen. Bereits in der Integrationskursverordnung (IntV) aus dem Jahr 2012 ist geregelt, dass Integrationskurse auch in Form von Online-Kursen durchgeführt werden können, wobei das BAMF festlegt, welches Kursangebot den konzeptionellen Anforderungen entspricht (§ 14 Abs. 2 IntV). Im Jahr 2015 wurde das Konzept für den bundesweiten Integrationskurs überarbeitet, jedoch finden sich dort trotz der Forderung, Themen, Methoden und Medien sinnvoll auszuwählen und in den Integrationskurs einzubinden, lediglich im Bereich des Orientierungskurses Hinweise zur Nutzung von „computergestützte[n] Medien“, welche den „Unterricht lebendig und anschaulich und damit nachhaltig gestalte[n]“ sollen (BAMF 2015: 32). Auch in der Digitalen Agenda der Bundesregierung aus den Jahren 2014 bis 2017, welche die Digitalisierung des Asylverfahrens forderte sowie ein Programm zum digitalen Ehrenamt förderte, waren weder Maßnahmen noch Forderungen für eine Digitalisierung der Integrationskurse enthalten (Bundesministerium des Inneren et al. 2017).

Info-Box 1: Integrationskurssystem

Die gesetzliche Grundlage der Integrationskurse bilden die §§ 43, 44 und 44a AufenthG sowie die Integrationskursverordnung (IntV). Das Ziel der Integrationskurse, die aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs bestehen, ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen sowie von Kenntnissen über die Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland, so dass in allen Belangen des täglichen Lebens selbstständig und ohne Unterstützung Dritter gehandelt werden kann (§ 43 Abs. 2 AufenthG). Ziel des Sprachkurses ist das Erreichen des Sprachniveaus B1 entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)³. Die häufigste Kursart im Rahmen des Integrationskurssystems ist der Allgemeine Integrationskurs. Hinzu kommen Spezialkurse für unterschiedliche Zielgruppen, die je nach individuellen Voraussetzungen und Bedarfen angeboten werden können. Aktuell gibt es insgesamt acht Kursarten: Allgemeiner Integrationskurs, Alphabetisierungskurs, Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurs, Förderkurs, Intensivkurs und Zweitschriftlernkurs. Für die Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs ist – im Unterscheid zu den anderen Kursarten – das Sprachniveau A2 als Kursziel formuliert. Der Umfang der Kurse variiert je nach Art von 400 bis maximal 900 Unterrichtseinheiten (UE) im Sprachkursteil. Zudem besteht die Möglichkeit, 300 Unterrichtseinheiten im Sprachkurs zu wiederholen, sofern in der Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)“ nicht das Sprachniveau B1 erreicht wurde. Der 100-stündige Orientierungskurs ist bei allen Kursarten gleich (Ausnahme Intensivkurs: 30 UE). Die Integrationskurse werden von verschiedenen Bildungsträgern in ganz Deutschland angeboten und durchgeführt und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) operativ gesteuert und qualitätsgesichert.⁴

3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterstützt die Beurteilung von Lernerfolgen und -fortschritten in einer Fremdsprache und hat zum Ziel, verschiedene europäische Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen. Der GER umfasst drei grundlegende Niveaustufen (A – elementare Sprachverwendung, B – selbstständige Sprachverwendung und C – kompetente Sprachverwendung), die jeweils nochmals in zwei Unterstufen unterteilt sind (www.europaischer-referenzrahmen.de) (12.07.2021).

4 Weitere Informationen rund um den Integrationskurs unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>

Erst im überarbeiteten Rahmencurriculum für die Integrationskurse aus dem Jahr 2017, welches aufgrund der sehr hohen Heterogenität der Zielgruppen (verstärkt Teilnehmende aus EU-Staaten oder mit Fluchthintergrund) nötig wurde, wird die Nutzung digitaler Medien aufgegriffen. Das Rahmencurriculum formuliert Lernziele zu verschiedenen Aktivitäten und ordnet diesen das entsprechende GER-Sprachniveau sowie passende Handlungsziele zu und betont landeskundliches Wissen⁵ und Kenntnisse zu Diversität und Interkulturalität⁶ (Goethe Institut 2017: 17ff.). Im Handlungsfeld „Mediennutzung“ wird dabei explizit auf die Nutzung digitaler Medien eingegangen. Mit Fokus auf Diversität und Interkulturalität sollen die Integrationskursteilnehmenden unter anderem die Medienvielfalt in Deutschland, ihre Bedeutung für die Demokratie und eine plurale Gesellschaft sowie die Bedeutung digitaler sozialer Netzwerke kennenlernen. Mit Blick auf den landeskundlichen Fokus gehen damit Kenntnisse über die Rolle des Internets als Informationsplattform und Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einher. Besondere Betonung findet hierbei der Umgang mit dem Internet und anderen digitalen Medien (Goethe Institut 2017: 137ff.). Trotz der Lernziele im Bereich der Mediennutzung im Rahmencurriculum von 2017 fehlte jedoch eine weitere konzeptionelle Ausarbeitung zur Nutzung digitaler Medien im Präsenzunterricht bzw. des Virtuellen Klassenzimmers.

Vor dem Hintergrund des „Lockdowns“ im März 2020 förderte das BAMF daher zunächst die Durchführung von Online-Tutorien und empfahl hierbei die Verwendung des Lernportals des Deutschen Volkshochschulverbands (siehe Info-Box 2, S. 13), welches zu diesem Zeitpunkt bereits als Integrationskurslehrwerk zugelassen war (BAMF 2020b). Anschließend entwickelte das BAMF fünf optionale Kursmodelle zur Flexibilisierung der Kursdurchführung, welche ab 1. Juli 2020 genutzt werden konnten und die Wiederaufnahme des Integrationskursbetriebs unter den pandemiebedingten Einschränkungen erlaubten (siehe Info-Box 3, S. 18).

Die Wichtigkeit der Digitalisierungsprozesse im Rahmen der Integrationskursdurchführung wurde auch im Rahmen des 12. Nationalen Integrationsgipfels, der im Oktober 2020 stattfand, deutlich, als die Bundesregierung betonte, dass „konkrete Integrationsmaßnahmen künftig konsequent digital ermöglicht werden [müssen]“ (Bundesregierung 2020e). Im aktuellen Bericht des Nationalen Aktionsplans Integration⁷ (NAPI Phase II – Erstintegration: Ankommen erleichtern – Werte vermitteln), welcher während des Integrationsgipfels vorgestellt wurde, ist eines der Kernvorhaben die Entwicklung von „Rahmenbedingungen für einen begleitenden Einsatz von digitalen Mitteln im Unterricht in Integrationskursen“ (NAPI 2020: 11).

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklungen befasst sich diese Studie mit dem Einsatz digitaler Medien und Unterrichtsformate in den Integrationskursen und hierbei insbesondere mit den Perspektiven der Lehrkräfte. Auf der Basis von qualitativen Befragungen wird herausgearbeitet, welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit digitalen Unterrichtselementen sammeln und anhand welcher Kriterien sich Lehrkräfte und Kursträger für oder gegen das Unterrichten mit digitalen Medien bzw. Unterrichtsformaten entschieden. Die resultierenden Einblicke geben zugleich Aufschluss darüber, welche Vor- und Nachteile digitaler Unterrichtselemente von den Lehrkräften wahrgenommen wurden und welche Voraussetzungen aus ihrer Sicht bestehen müssen, um digitale Elemente erfolgreich in den Integrationskurs einbinden zu können.

5 Hierbei handelt es sich „um Faktenwissen in Bezug auf Vorgänge, Abläufe, Regelungen, Strukturen und Anlaufstellen in der aufzunehmenden Gesellschaft“ (Goethe Institut 2017: 22).

6 Hierbei handelt es sich um „Voraussetzungen für geglückte Kommunikation [durch] die Sensibilisierung für Konzepte und Wertvorstellungen, die kulturell möglicherweise unterschiedlich besetzt sind. Gleichmaßen wichtig sind die Kenntnis von unterschiedlicher kultureller Markierung und die Reflexion bzw. Wahrnehmung von interkulturellen Unterschieden“ (Goethe Institut 2017: 22).

7 Zusätzlich wurden gemeinsam mit den Bundesländern, kommunalen Spitzenverbänden, Migrant*innenorganisationen, Wohlfahrtsverbänden und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren rund 120 Integrationsmaßnahmen für jede Phase der Zuwanderung im „Nationalen Aktionsplan Integration“ (NAPI) entwickelt: 1) Vor der Zuwanderung: Erwartungen steuern – Orientierung geben, 2) Erstintegration: Ankommen erleichtern – Werte vermitteln, 3) Eingliederung: Teilhabe ermöglichen – Leistung fördern und fördern, 4) Zusammenwachsen: Vielfalt gestalten – Einheit sichern und 5) Zusammenhalt: Zusammenhalt stärken – Zukunft gestalten (Bundesregierung 2020d).

Info-Box 2: Erste Anpassungen an die pandemische Lage – die Online-Tutorien anhand des vhs-Lernportals

Als im März 2020 die örtlich zuständigen Behörden (in der Regel das jeweilige Gesundheitsamt) allgemeine Schulschließungen sowie die Schließung von Bildungseinrichtungen beschlossen (Bundesregierung 2020b), mussten auch die Integrationskurse ausgesetzt werden (BAMF 2020a). Das BAMF reagierte darauf zunächst mit dem Angebot an die Bildungsträger, die Zwangspause bei den Integrationskursen während des ersten „Lockdowns“ in Form eines Online-Tutoriums, z. B. auf der Grundlage des vhs-Lernportals, überbrücken zu können und hierfür Fördergelder zu erhalten (BAMF 2020b). Auch in späteren Phasen der Pandemie konnten Kursträger auf dieses Angebot zurückgreifen, wenn Unterbrechungen des Präsenzunterrichts aufgrund regionaler Pandemielagen unvermeidlich wurden und es keine Möglichkeit gab, den Unterricht im Format des Virtuellen Klassenzimmers weiterzuführen.

Das vhs-Lernportal ist das digitale Lernangebot des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. und beinhaltet unter anderem Lektionen zur Alphabetisierung, zum Zweitschifterwerb sowie zum Sprachunterricht der Allgemeinen Integrationskurse (vhs-lernportal.de 2021; Deutscher Volkshochschul-Verband 2020). Das Lernportal wurde bereits vor der Covid-19-Pandemie entwickelt, entspricht dem Rahmencurriculum für Integrationskurse und ist vom BAMF als kurstragendes Lehrwerk anerkannt. Es zielt darauf ab, die Kurs teilnehmenden systematisch bis zur Prüfung zu begleiten und sie auf die erfolgreiche Prüfungsteilnahme an der Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)“ vorzubereiten. Das Lernportal gliedert sich in mehrere Lektionen, die ihrerseits aus mehreren Lerneinheiten mit jeweils fünf Übungsaufgaben bestehen. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die Lernaktivitäten der Teilnehmenden nachzuvollziehen, zu kontrollieren und zu steuern. Sie können den Lernstand einzelner Teilnehmender verfolgen, Übungen zuweisen und Texte aus offenen Übungen überprüfen. Neben diesen Kernfunktionen bietet das Lernportal den Teilnehmenden und Lehrkräften die Möglichkeit, über Textnachrichten miteinander zu kommunizieren. Mittlerweile umfasst es außerdem eine Chat-Funktion für die schriftliche Kommunikation in Kleingruppen, eine Kurs-Pinnwand sowie eine Einspeisungsmöglichkeit für externe Lernmaterialien oder sonstige externe Dateien. Diese zusätzlichen Funktionen wurden im April 2020 in das Programm integriert und standen somit ganz zu Beginn des ersten „Lockdowns“ noch nicht zur Verfügung. Ursprüngliche Idee des Lernportals war, es in der Form eines Blended-Learning-Konzepts (didaktisches Konzept mit Präsenz- und Onlineanteilen) in den Präsenzunterricht der Integrationskurse zu integrieren. Darüber kann es auch als ein kostenfreies Angebot zum selbstständigen Deutsch-Lernen genutzt werden.

2 Forschungsstand

In den letzten zwei Jahrzehnten rückten digitale Medien vermehrt in den Blickpunkt der Bildungsforschung und vor allem über ihre Berücksichtigung in Bildungsprozessen wurde viel diskutiert. Eine Herausforderung sowohl für Forschende als auch für Lehrkräfte und Lernende ist neben der großen Begriffsvielfalt (z. B. E-Learning vs. multimediales Lernen, digitale vs. neue Medien) auch die große Auswahl an Programmen und Endgeräten sowie die Wirkungsweise der jeweiligen digitalen Medienformate (Arnold et al. 2018: 13, 18; Albrecht/Revermann 2016: 27). Wichtige Schwerpunkte des Forschungsfelds sind die Herausforderungen sowie die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, die Qualitätssicherung, die technischen, strukturellen, institutionellen und organisationalen Voraussetzungen sowie die rechtlichen Aspekte der Verwendung digitaler Medien in Bildungsangeboten (Albrecht/Revermann 2016). Erforscht werden das Potenzial und die Wirksamkeit der neuen digitalen Medien in diversen bildungsbezogenen Anwendungsformaten, wie z. B. Open Education Resources⁸, Massive Open Online Courses (MOOCs)⁹, E-Assessment¹⁰, Learning Analytics¹¹, Blended Learning¹², Game Based Learning¹³, Apps, Webvideos und sozialen Netzwerkseiten.

Häufig wird bei der Analyse der Wirkweise von digitalen Medien und Unterrichtsformaten auf die (Hoch-)Schulsituation Bezug genommen, jedoch können diese Formate auch im Bereich der Erwachsenenbildung und damit in den Integrationskursen zum Einsatz kommen. Unabhängig vom jeweiligen Anwendungsbereich ist den digitalisierten Bildungsangeboten gemein, dass sie die generellen Anforderungen an digitale Bildungsmedien (wie z. B. Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und erwartete Ergebnisse) erfüllen müssen, gleichzeitig jedoch bei Lehrenden und Lernenden eine gewisse Medienkompetenz voraussetzen. Mit Bezug auf Lehrkräfte lassen sich die Digitalisierungsprozesse im Bildungssektor daher auch als „neue Professionalisierung“ verstehen (Arnold et al. 2018: 46). Da digitale Medien in Lehr-Lernsituationen stark kontextspezifisch wirken und somit abhängig von den Rahmenbedingungen und der jeweiligen Zielsetzung sind, ist hierbei nicht nur wichtig, welche Technologien, sondern auch welche praktischen Handlungskonzepte und pädagogische Didaktik genutzt werden, um Lehr- und Lernprozesse wirkungsvoll zu unterstützen. Potenzial und Wirkung von digitalen Medien und Unterrichtsformaten zeigen sich erst, wenn sie in eine individuell fördernde Lehr- und Lernkultur eingebettet sind (Herzig 2014: 6f.; Hattie 2009).

Herzig (2014: 12ff.) betont u. a. die Wirkung von digitalen Medien auf der individuellen Ebene der Lernenden. Auf dieser Ebene können digitale Medien zu einem höheren Lernerfolg (in Bezug auf den Erwerb von Wissen und der Fähigkeit zur Problemlösung) führen, wenn Texte durch Bilder oder kommentierte Illus-

-
- 8 Offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) sind Lehr-, Lern- und Forschungsmaterialien für verschiedenste Medien, die gemeinfrei sind oder unter einer offenen Lizenz (kostenloser Zugang, Erlaubnis zur Nutzung, Anpassung und Weiterverbreitung) zur Verfügung gestellt werden (Quelle: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>) (13.09.2021).
- 9 Unter MOOCs versteht man für mehr als 150 Teilnehmende (engl. massive) konzipierte, offene (d. h. ohne Zulassungsbeschränkungen; engl. open) digitale (engl. online) Kurse (engl. courses), die im Gegensatz zu den OER als Lehrveranstaltung(en) organisiert sind (Quelle: <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc>) (13.09.2021)
- 10 Unter E-Assessment versteht man eine Vielzahl digitaler Prüfungsformen, wie zum Beispiel Online-Klausuren, die den Korrekturaufwand von Dozierenden verringern und den Studierenden zeitnahe Prüfungsergebnisse ermöglichen (Quelle: <https://www.e-teaching.org/praxis/themenspecials/eassessment>) (13.09.2021).
- 11 Unter Learning Analytics wird die Auswertung unterschiedlicher Daten der Schülerinnen und Schüler bezeichnet, welche zur Messung des Lernfortschritts und zur Vorhersage von zukünftigen Leistungen und (Lern-)Problemen helfen. Die Daten werden meist elektronisch erhoben, wobei durch die Analyse des Nutzungsverhaltens eine bessere Unterstützung der Lern-Lernprozesse und somit auch des Lehr-Lernerfolgs erreicht werden soll. (Quelle: https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/learning_analytics) (11.08.2021)

-
- 12 Unter Blended Learning (auch hybrides, integriertes Lernen) versteht man ein didaktisches Konzept, bei dem Unterricht sowohl Präsenz- als auch Onlineanteile hat. Durch die Kombination von nicht-virtuellen und virtuellen Lernsettings und -methoden kann für die Lernenden ein Mehrwert entstehen, siehe auch: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/workstatt/241001/blended-learning-in-der-praxis> (09.07.2021)
- 13 Bei Game Based Learning (GBL) handelt es sich um bildschirm-, computer- bzw. internetbasierte Spiele, welche in Lehr- und Lernkontexten zum Einsatz kommen und zum einen die Motivation der Lernenden erhöhen sollen sowie zum anderen dabei unterstützen sollen, Lerninhalte aktiv anzuwenden und zu vertiefen (Quelle: https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/game_based_learning) (13.09.2021).

trationen unterstützt oder auditive und visuelle Informationen gemeinsam angeboten werden. Wenn sich die Motivation jedoch lediglich auf den Umgang mit dem Gerät bezieht, sind die Effekte zeitlich begrenzt.

Wichtig ist auf individueller Ebene außerdem die digitale Kompetenz, welche die Lernenden mitbringen und die sie häufig über die Mediennutzung (z. B. Social Media) mit ihrem eigenen Smartphone erwerben. Die digitale Kompetenz von Neuzugewanderten zeigt sich außerhalb der Erwachsenenbildung häufig in Social-Media-Netzwerken (wie z. B. Facebook-Gruppen oder anderen Internetforen). Gerade für jüngere Zugewanderte, von denen viele bereits in ihren Herkunftsländern soziale Medien genutzt haben und dementsprechend auch über ein eigenes Smartphone verfügen, zeigen der einfache Zugang und der leichte Informationsaustausch ihre Vorteile (Stapf 2019). Während jüngere, digital-affine Personen häufig mit digitalen Medien und der zugehörigen Technik in Kontakt kommen, lässt sich vor allem bei älteren, ärmeren oder bildungsferneren Personen nicht nur ein im Vergleich beschränkter Zugang zu den Kommunikationstechnologien, sondern auch eine ungleiche bzw. unterschiedliche Nutzungsweise feststellen. Vor diesem Hintergrund betonen Helbig und Hofhues (2018: 4-5), dass Teilhabechancen in einer „mediatisierten Gesellschaft“ neben weiteren Faktoren wie Alter, Geschlecht und Bildung auch von den Fähigkeiten abhängen, die einerseits zur Mediennutzung notwendig sind und die andererseits durch diese erworben werden. „Somit spiegeln sich soziale Ungleichheiten nicht nur in der Mediennutzung wider, sie werden durch Fehlannahmen bzgl. Geräteausstattung, Medienkompetenzen etc. in ihr auch produziert“ (Helbig/Hofhues 2018: 5). Mit Blick auf das Integrationskursystem verdient das Problem der potenziellen Reproduktion sozialer Ungleichheiten besondere Aufmerksamkeit, zumal das übergeordnete Ziel der Integrationskurse in der Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe besteht.

Hinsichtlich der Frage, in welcher Form digitale Medien im Unterricht thematisiert und eingebunden werden können, unterscheiden Blömeke, Müller und Eichler (2004: 16f., zitiert bei Herzig 2014: 16) zwischen drei „charakteristischen“ Handlungsmustern: „Traditionelle“ Unterrichtsmuster beinhalten eine starke Lenkung durch die Lehrkraft und eine Beschränkung der digitalen Medien auf ihre Präsentationsfunktion. „Innovative“ Unterrichtsmuster dienen der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, damit sie digitale Medien als Mittel zur Problemlösung nutzen. Mischformen zwischen dem traditionellen und dem innovativen Handlungsmuster werden als „modern-traditionelle Skripte“ bezeichnet. Der Literaturüberblick von

Herzig (2014: 14ff.) kommt allerdings zu dem Schluss, dass unabhängig von jeweiligen Handlungsmustern eine adäquate Vorbereitung der Lehrkräfte die zentrale Grundvoraussetzung für eine stärkere Akzeptanz und Nutzung digitaler Medien ist, wobei qualitativ hochwertige und systematische Fort- und Weiterbildungen eine wichtige Rolle spielen.

Eine Bestandsaufnahme (Christ et al. 2020) im Bereich der Digitalisierung von Weiterbildungseinrichtungen zeigte für 2019, dass die überwiegende Mehrheit der Träger über ausreichendes technisches Inventar für die Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht verfügte. Zwar gab es in vielen Fällen keine interaktiven White- bzw. Smartboards, zumeist waren aber zumindest Endgeräte für Lehrkräfte und Beamer in ausreichender Menge vorhanden. Ein Mangel zeigte sich bei vielen Trägern jedoch mit Blick auf Endgeräte für Teilnehmende (z. B. Klassensätze an Laptops oder Tablets). In ländlichen Gebieten war zudem eine ausreichende Bandbreite häufig nicht verfügbar. Digitale Medien (z. B. in Form von pdf-Dokumenten und digitalen Video- und Audiodateien) kamen im Jahr 2019 in jeder zweiten Veranstaltung zum Einsatz. Lernplattformen bzw. Lernmanagementsysteme¹⁴ (45 %) sowie Selbstlernprogramme (42 %) oder Social-Media-Anwendungen (z. B. Wikis und Facebook-Gruppen; 40 %) wurden jedoch bei weniger als jeder zweiten Einrichtung genutzt. Die Motive für den Gebrauch digitaler Medien umfassten eine große Bandbreite: Neben praktischen Aspekten (Vereinfachung des Abspielens von Audiofiles und der Präsentation von Lehrinhalten), betriebswirtschaftlichen Aspekten (Alleinstellungsmerkmal, Wirtschaftlichkeit, größere Reichweite zur Kundengewinnung) und Umweltschutzerwägungen (Einsparen von Papier und weiteren Materialien) wurden hierbei auch pädagogische Motive genannt. Christ et al. (2020) wiesen des Weiteren darauf hin, dass die Verwendung von Laptop und Beamer fast allen Lehrkräften geläufig sei, es jedoch Entwicklungsmöglichkeiten bei der medienpädagogischen Kompetenz, der Nutzung von Learning Analytics (zur Erhebung und Dokumentation des Lernstands und der Lernfortschritte) sowie der Befähigung zur Konzeption eigener digitaler Lerninhalte gäbe.

14 Lernmanagementsysteme unterstützen als webbasierte Systeme den Lehr-Lernprozess im E-Learning, da sie neben einer Benutzerverwaltung die Möglichkeit enthalten, Lernmaterialien bereitzustellen, Lernvorgänge zu organisieren und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen (Quelle: <https://www.e-teaching.org/technik/distribution/lernmanagementsysteme>) (13.07.2021). Bekannte Lernmanagementsysteme (auch Lernplattformen genannt) sind ILIAS und Moodle.

Um der heterogenen Teilnehmendengruppe gerecht zu werden, ist im Bereich der Integrationskurse eine „exakte Erhebung von Lernbedarf und -möglichkeiten jedes einzelnen Kursteilnehmers, ebenso wie eine passgenaue Einstufung sowie Vermittlung in ausdifferenzierte Sprachkursangebote“ (NAPI 2020: 17) erforderlich. Dies stellt für die Digitalisierung mancher Sprachkursangebote (z. B. Alphabetisierungskurse) eine neue Herausforderung dar, deren Teilnehmende nicht nur wenig Erfahrungswissen im Umgang mit digitalen Medien mitbringen, sondern vielfach auch über nur rudimentäre Bildungserfahrungen verfügen. Baier et al. (2020) konnten mit Bezug auf Geflüchtete zeigen, dass neben einer fehlenden Alphabetisierung auch fehlende Erfahrungen mit einem Schulsystem und mit dem „Lernen lernen“ den Spracherwerb vor allem bei Geflüchteten erschweren können. Hier sind Lehrkräfte besonders gefordert, da, wie Hattie (2009: 238f.) zusammenfassend feststellt, die Exzellenz in der Bildung

auch maßgeblich von den Lehrkräften und deren Einflussnahme auf das Lernen von Schülern und Schülerinnen abhängig ist. Lehrkräfte müssen ihre Schülerinnen und Schüler genau kennen, um diese individuell in den verschiedenen Phasen des Unterrichts unterstützen zu können. Sie müssen die Lernziele und Erfolgskriterien ihres Unterrichts kennen, einzelne Lerninhalte miteinander in Beziehung setzen und dadurch Wissen erweitern. Die Leitung der Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte müssen darüber hinaus eine lernunterstützende Umgebung schaffen, in der diagnostizierte Fehler als Lerngelegenheit angesehen werden. Darüber hinaus gehören Lehrkräfte häufig auch zu den ersten Ansprechpersonen für die vielfältigen Problemlagen der Teilnehmenden, die über den Spracherwerb hinausgehen (wie z. B. Kontakt- und Formularhilfe bei Verwaltungsangelegenheiten, Hilfe bei der Wohnungs- oder Arbeitsplatzsuche) (Tissot/Croisier 2020).

3 Forschungsfragen zu digitalem Lehren und Lernen im Integrationskurs

Das vorliegende Working Paper ist Teil des Forschungsprojektes „Evaluation der Integrationskurse“ (EvIk) (zum Gesamtprojekt siehe Tissot et al. 2019 sowie www.bamf.de/evik), welches sowohl Allgemeine Integrationskurse als auch Alphabetisierungskurse untersucht. Neben umfangreichen quantitativen Befragungen der Integrationskursteilnehmenden zu Beginn, zum Ende und ein Jahr nach dem Integrationskurs werden projektvertiefend qualitative leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Integrationskursträgern durchgeführt, um individuelle Motivationslagen sowie persönliche Erfahrungen und Einschätzungen mit Blick auf das Integrationskurssystem erforschen zu können. Diese Vorgehensweise erlaubt es, aktuelle und besonders relevante Themen, wie die Digitalisierung in den Integrationskursen aufgrund der Einschränkungen der Covid-19-Pandemie, explorativ zu untersuchen und einen aktuellen Einblick in die diesbezüglichen Wahrnehmungen, Ansichten und Wertungen der Lehrkräfte zu erhalten.

Vor dem Hintergrund der für alle am Integrationskursgeschehen Beteiligten neuen pandemiebedingten Situation und des damit einhergehenden verstärkten Einsatzes digitaler Medien stellen sich vor allem folgende Forschungsfragen:

- Aus welchen Gründen haben sich die Kursträger bzw. die Lehrkräfte jeweils für oder gegen das Unterrichten mit digitalen Medien entschieden?
- Welche Erfahrungen machten die Lehrkräfte mit digitalen Medien – insbesondere seit der durch die Pandemie bedingten Umstellung der Integrationskurse?

Die resultierenden Einblicke geben zugleich auch Aufschluss darüber,

- welche Vor- und Nachteile des Unterrichtens mit digitalen Medien und virtuellen Unterrichtsformen von den Lehrkräften wahrgenommen werden und

- welche Voraussetzungen aus Sicht der Lehrkräfte bestehen müssen, um digitale Medien und virtuelle Unterrichtsformen erfolgreich in den Integrationskurs einbinden zu können.

Auf der Grundlage der Interviews mit den Integrationskurslehrkräften kann zudem auch ein Blick auf das zukünftige Potenzial der Verwendung digitaler Medien und virtueller Unterrichtsformen für die Integrationskurspraxis geworfen werden. Hierbei stellt sich die Frage, welche Bedarfe und Möglichkeiten die Lehrkräfte für weitere Digitalisierungsprozesse in den Integrationskursen sehen. Welche Chancen und Realisierungsoptionen verbinden die Lehrkräfte mit einer verstärkten Nutzung digitaler Medien und welche Voraussetzungen müssen aus ihrer Sicht hierfür geschaffen oder verbessert werden?

Bei den genannten Fragestellungen geht es einerseits um den Einsatz von digitalen Medien im Präsenzunterricht, wie beispielsweise das Abspielen von Video- und Audiodateien oder die Verwendung von computer-gestützten Lernprogrammen oder Lernspielen. Andererseits geht es um das Unterrichten auf der Basis von internetbasierten Kommunikationstechnologien. Im ersten Fall wird der konventionelle Präsenzunterricht durch digitale Medien ergänzt, im zweiten Fall wird er durch deren Verwendung ersetzt. Um die beiden Formen begrifflich voneinander abzugrenzen, wird im Folgenden einerseits von der Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht und andererseits von virtuellem Unterricht gesprochen.

Zu diesen Forschungsfragen wurden im Zeitraum von Februar bis März 2021 17 leitfadengestützte qualitative Interviews, darunter zwei Gruppeninterviews, mit insgesamt 19 Lehrkräften aus allen deutschen Bundesländern geführt, die zum Interviewzeitpunkt einen Allgemeinen Integrationskurs oder Alphabetisierungskurs entweder (a) als Unterricht in Form des Virtuellen Klassenzimmers angeboten haben (sechs Interviews, LK-D) oder (b) im Präsenzunterricht gelehrt haben (elf

Info-Box 3: Kurzdarstellung der fünf Unterrichtsmodelle mit den jeweiligen Anforderungen

Um die Weiterführung bzw. Wiederaufnahme der Sprachförderung während der pandemiebedingten Einhaltung von Infektionsschutzregelungen und Hygienestandards (insbesondere von landes- und kommunalrechtlichen Auflagen) zu unterstützen, entwickelte das BAMF Rahmenbedingungen zur flexiblen Durchführung von Integrationskursen. Die Entscheidung, in welchem Modell der jeweilige Kursabschnitt durchgeführt werden soll, obliegt dem Träger und kann für jeden Kursabschnitt neu gewählt werden, falls die Umstände dies nötig machen. Die vom BAMF festgelegten qualitativen Mindeststandards für die jeweiligen Modelle sind für die Kursträger verbindlich.

■ **Modell 1: Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten**

Der Unterricht findet zu 100 % in Präsenz statt, wobei ein Mindestabstand von 1,5 Metern pro Teilnehmenden sowie die aktuellen Hygieneregeln eingehalten werden müssen. Dieses Modell wird als qualitativ beste Option empfohlen, was besonders für Alphabetisierungskurse gilt.

■ **Modell 2: Virtuelles Klassenzimmer**

Die Teilnehmenden nehmen über eine verfügbare Software vollständig virtuell am Unterricht in Form einer Videokonferenz teil. Geeignete Softwaremöglichkeiten, wie bspw. spezielle Apps, sollten hierbei als lernförderliche Tools einbezogen werden. Der Sprachunterricht im Virtuellen Klassenzimmer ist auf insgesamt vier Unterrichtseinheiten pro Tag begrenzt, um die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden nicht überzustrapazieren. Voraussetzung für die Durchführung eines Virtuellen Klassenzimmers ist, dass sowohl eine Audio- und Videofunktion als auch Funktionen für Textnachrichten vorhanden sind, so dass alle sprachlichen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – erworben werden können. Die Integrationskursteilnehmenden müssen zudem über eine Hardware verfügen (z. B. Laptop, Tablet oder PC), die über eine Bildschirmdiagonale von mindestens 25 cm verfügt.

■ **Modell 3: Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum**

Um den Mindestabstand von 1,5 Metern zu garantieren, kann die Teilnehmendengruppe auch auf zwei Klassenräume aufgeteilt werden. Das Kursgeschehen wird dabei in den jeweils anderen Kursraum übertragen, um eine kontinuierliche Kommunikation zwischen allen Teilnehmenden untereinander sowie mit der Kurslehrkraft zu gewährleisten. In regelmäßigen Abständen (z. B. alle 45 Minuten) wechselt die Lehrkraft den Raum. Die Räume sollten dabei nahe beieinanderliegen.

■ **Modell 4: Präsenzunterricht mit zugeschaltetem Virtuellem Klassenzimmer**

Der Kurs wird in eine feste Präsenzgruppe und eine feste virtuelle Teilnehmendengruppe eingeteilt. Im Klassenzimmer wird der Mindestabstand eingehalten, die digital zugeschalteten Sprachlernenden werden auf eine geeignete Fläche projiziert, um am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können.

■ **Modell 5: Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen**

Die Kursgruppe wird auf zwei Klassenzimmer verteilt, um den vorgeschriebenen Mindestabstand einzuhalten. Während für die eine Teilgruppe der Unterricht in Präsenz beginnt, lernt die zweite Teilgruppe in einem Kursraum in räumlicher Nähe selbstständig nach einem vorgegebenen Aufgabenplan und kann optional den Präsenzunterricht, der live übertragen wird, verfolgen (es findet jedoch keine Kommunikation mit der Lehrkraft und der anderen Teilgruppe statt). Außerdem können eine Aufsicht oder assistierende Lehrkraft eingesetzt werden. Nach einem gewissen Zeitraum (z. B. 45 Minuten) erfolgt ein Wechsel der Lehrkraft in den anderen Kursraum.

Für die Kursdurchführung in Form eines der Modelle wurde eine Pandemie-Zulage in Höhe von 1.500 Euro pro Kursabschnitt eingeführt (seit dem 1. Juli 2021 in Höhe von 1.250 Euro). Für die Alphabetisierungskurse wurde zudem die zur Gewährung der Garantievergütung zu erreichende Mindestteilnehmerzahl verringert.



Seit der Einführung der Modelle und bis zum Zeitpunkt der Interviewbefragung (März 2021) verteilte sich die Nutzung der Modellarten über die einzelnen Kursabschnitte wie folgt: Die überwiegende Mehrheit der begonnenen Kursabschnitte fand weiterhin im Präsenzunterricht statt (Modelle 1, 3 und 5). Dies betraf insgesamt 92,8 % der Kursabschnitte. Hiervon fanden 77,5 % als Präsenzkurs in einem ausreichend großen Raum (Modell 1), 14,3 % als Präsenzkurs mit zwei kleineren Räumen (Modell 5) und 1,0 % als Kurs mit einer Live-Übertragung in einen zweiten Raum (Modell 3) statt. Die virtuellen Unterrichtsmodelle machten 7,2 % aus. 6,4 % waren Virtuelle Klassenzimmer (Modell 2), weitere 0,8 % kombinierten das Virtuelle Klassenzimmer mit Präsenzunterricht (Modell 4).

Interviews, LK-A).¹⁵ Die Interviews erfolgten aufgrund der Pandemiesituation per Videokonferenz oder Telefonat, um ein Ansteckungsrisiko für alle Beteiligten auszuschließen. Die Gestaltung des Interviewleitfadens sowie die Durchführung der Interviews orientierte sich hierbei am Konzept des problemzentrierten Interviews (Witzel 2000).

Als forschungspragmatisches Vehikel, um die entsprechenden Gruppen an Lehrkräften zu erreichen, wurde auf die jeweiligen Kursmodelle zurückgegriffen, welche die Kursträger pandemiebedingt seit dem 1. Juli 2020 wählen können (siehe Info-Box 3, S. 18). Für die Interviews wurden über zufällig ausgewählte Träger in allen 16 Bundesländern sowohl Lehrkräfte angefragt, die im Virtuellen Klassenzimmer (Modell 2 oder Modell 4) unterrichteten, als auch Lehrkräfte, die weiterhin in einem der Präsenzmodelle (Modell 1, 3 und 5) lehrten.

Im Folgenden dienen diese beiden Gruppen als Ausgangspunkt für vergleichende Betrachtungen. Während die erste Vergleichsgruppe Lehrkräfte umfasst, die während der Pandemie ein Virtuelles Klassenzimmer leiteten und auf dieser Basis umfangreiche Praxiserfahrungen mit virtuellem Unterricht sammeln konnten, besteht die zweite Vergleichsgruppe aus Lehrkräften, die aus diversen Gründen kein Virtuelles Klassenzimmer durchgeführt haben und deren Erfahrungen mit virtuellem Unterricht sich auf das vhs-Lernportal (siehe Info-Box 2, S. 13) beschränkten. Vergleiche von verschiedenen Konstellationen innerhalb dieser beiden Gruppen, etwa zwischen Modell 2 und 4 oder zwischen unterschiedlichen Formen der Präsenzkursmodelle, stehen hingegen nicht im Vordergrund und sind auch nur in einem sehr begrenzten

Rahmen praktikabel. Zum einen kamen zwei der Unterrichtsmodelle, die Modelle 3 und 4, nur sehr selten zur Anwendung und sind daher auch in der Stichprobe der Studie kaum repräsentiert. Zum anderen haben die Lehrkräfte aus der zweiten Vergleichsgruppe in vielen Fällen in mehreren verschiedenen Präsenzkursmodellen unterrichtet. Die Bewertungen und Wahrnehmungen der betreffenden Lehrkräfte beruhen somit auf Praxiserfahrungen mit unterschiedlichen Präsenzkursformen und können im Nachhinein nur mit großen Schwierigkeiten einem bestimmten Präsenzkursmodell zugeordnet werden.

Zur Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften wurde das Instrumentarium der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse genutzt und eine induktiv-explorative Vorgehensweise gewählt. Für die methodische Herangehensweise war die Erfassung der Erfahrungen, Handlungen, Wahrnehmungen sowie Deutungen und Bewertungen der Integrationslehrkräfte bezogen auf digitale Medien zentral. Die Stärke des explorativen Ansatzes der qualitativen Inhaltsanalyse liegt hierbei in der Offenheit gegenüber Ergebnissen, die außerhalb des Blickfeldes von Hypothesen und Theorien des Forschungsfeldes oder von intuitiven Vorstellungen liegen.

Unter den insgesamt 19 Lehrkräften¹⁶, die an der Studie teilgenommen haben, waren 18 Lehrerinnen und ein Lehrer. Elf Lehrkräfte erhielten eine Direktzulassung als Lehrkraft in Integrationskursen, da sie die Zulassungskriterien auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 und 2 IntV erfüllten: 1) ein in Deutschland erworbener Hochschulabschluss in Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (auch als Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium oder Nebenfach), 2) ein Hochschulabschluss und einschlägig anerkannte (Hochschul-)Zertifikate DaF/DaZ oder 3) 1. oder 2.

¹⁵ Die Verweise in den Zitaten und anderen Textstellen beinhalten neben der Interview- und Absatznummer auch folgende Kürzel: **LK-D** steht für Interviews mit Lehrkräften, die zum Interviewzeitpunkt **digitale Formate** angeboten haben (gelb hinterlegte Zitate), und **LK-A** für Interviews mit Lehrkräften, die zum Interviewzeitpunkt **analogen Präsenzunterricht** angeboten haben oder deren Kurs gerade aufgrund der pandemiebedingten Beschränkungen ausgesetzt waren (blau hinterlegte Zitate).

¹⁶ Wir möchten uns ganz herzlich bei den Lehrkräften bedanken, die bereit waren, ihre Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche in Bezug auf digitale Medien mit uns zu teilen und unser Forschungsprojekt dadurch erst möglich zu machen. Unser Dank gilt auch den Trägern, die unser Projekt durch die Vermittlung von Kontakten zu den Lehrkräften unterstützt haben.

Staatsexamen/Lehrbefähigung Deutsch oder eine moderne Fremdsprache (einschl. Grundschullehramt). Die übrigen acht Lehrkräfte absolvierten die Zusatzqualifizierung¹⁷ des BAMF, wobei fünf von ihnen einen Hochschulabschluss in Germanistik hatten (oder dies als Zweit- oder Nebenfach studiert haben) und drei Lehrkräfte über einen anderen Hochschulabschluss verfügten. Sieben Lehrkräfte hatten außerdem noch die für den Unterricht in Alphabetisierungskursen notwendige Zusatzqualifikation. Zwei Interviewpartnerinnen hatten zeitgleich eine leitende Position in der Verwaltung des Kursträgers inne. Etwas mehr als die Hälfte der interviewten Lehrkräfte war festangestellt, der Rest arbeitete auf Honorarbasis. Zum Zeitpunkt des Interviews hatten alle Interviewpersonen Lehrerfahrungen im Integrationskursbereich, sei es im Allgemeinen Integrationskurs, im Alphabetisierungskurs oder in beiden Kursarten. Vielfach hatten die befragten Lehrkräfte zudem bereits Berufssprachkurse, Fachkurse für Mediziner oder andere Berufsgruppen, Frauenkurse, Jugendkurse, Intensivkurse oder private Sprachkurse (z. B. für Firmen oder Selbstzahler) unterrichtet. Vier Lehrkräfte verfügten über einen Dokortitel und zwei Lehrkräfte über eine DTZ-Prüfungsberechtigung. Ungefähr drei Viertel unterrichteten seit 2015 in Sprachkursen, ein Viertel verfügte über eine bis zu 30jährige Lehrerfahrung. Das Unterrichtspensum reichte von 15 bis zu 40 Wochenstunden, wobei die Mehrheit ausschließlich vormittags unterrichtete und somit bei 20 bis 30 Unterrichtsstunden lag.

Die Auswertungen der Interviews mit den Lehrkräften wurden durch drei Experteninterviews¹⁸ ergänzt, die im Juni und Juli 2021 mit Verantwortlichen¹⁹ des BAMF aus den für die operative Steuerung und das Qualitätsmanagement der Integrationskurse sowie für sprachliche und politische Bildung zuständigen Arbeitsbereichen geführt wurden. Diese Interviews dienen der Kontextualisierung der Befunde aus den Lehrkräftebefragungen sowie der Einordnung der dort berichteten Erfahrungen in die organisatorisch-administrativen Abläufe des Jahres 2020.

17 Die Zusatzqualifizierung wird gefordert, wenn die zukünftigen Integrationskurslehrkräfte über 1) einen Hochschulabschluss in Germanistik oder anderen Neu- und Altphilologien, 2) einen Hochschulabschluss als Übersetzer, 3) einen Hochschulabschluss in Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung, Erziehungswissenschaft, Psychologie (inkl. Lehramt für andere Schulfächer) oder 4) einen anderen Hochschulabschluss und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat verfügen. Für mehr Informationen zur Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html> (15.07.2021)

18 Die Verweise in den Zitaten und anderen Textstellen beinhalten neben der Interview- und Absatznummer auch das Kürzel **E** für Interviews mit **Experten** des BAMF (violett hinterlegte Zitate).

19 Vielen Dank den Verantwortlichen des BAMF, die uns für die Experteninterviews zur Verfügung standen und uns halfen, die Entwicklungen und Entscheidungen im Verlauf der pandemiebedingten Herausforderungen einzuordnen und nachzuvollziehen.

4 Die Integrationskurse während der Covid-19-Pandemie: Entwicklung und Erfahrungsberichte

Die Auswertungen der qualitativen Interviews bieten vielschichtige Einblicke in die Erfahrungen der Integrationskurslehrkräfte mit der Anwendung digitaler Medien und virtueller Unterrichtsformen während der Covid-19-Pandemie. Bevor sich Abschnitt 5 mit der Sicht der Lehrkräfte auf einzelne Vor- und Nachteile des digitalisierten Unterrichtens befasst, zeigen die Abschnitte 4.1 und 4.2, wie die Lehrkräfte die pandemiebedingten Umstellungen erlebten, welche Erwartungen sie an die Verwendung digitaler Unterrichtsmodelle knüpften und welche Rahmenbedingungen sie hierfür vorfanden. Abschnitt 4.1 bezieht sich hierbei auf die Phase des ersten „Lockdowns“ und der Online-Tutorien, Abschnitt 4.2 auf die Phase der optionalen Unterrichtsmodelle. Zur Kontextualisierung der Erfahrungsberichte wird dabei jeweils auch auf Hintergrunderläuterungen aus den Experteninterviews mit Verantwortlichen des BAMF zurückgegriffen.

4.1 „Lockdown“ und Online-Tutorien

Seit der frühen Phase der Pandemie, in der jegliche Zusammenkünfte von größeren Gruppen zunächst untersagt waren und ein Weiterführen des Präsenzunterrichtes somit nicht möglich war, konnten Kursträger für die Teilnehmenden der unterbrochenen Integrationskurse Online-Tutorien (siehe Info-Box 2, S. 13) anbieten, die durch das BAMF gefördert wurden. In den betreffenden Rundschreiben an die Kursträger wurde hierfür die Verwendung des vhs-Lernportals empfohlen (BAMF 2020b).

4.1.1 Die Online-Tutorien im Rahmen des vhs-Lernportals

Wie aus den Experteninterviews deutlich wird, ließ es das Tempo der Geschehnisse um die Covid-19-Pandemie kaum zu, dass Maßnahmen für den „Lockdown“

im Voraus geplant werden konnten (E 3: 6). Somit waren schnelle Entscheidungen erforderlich. Den Verantwortlichen des BAMF ging es hierbei in erster Linie darum, dass die von den Teilnehmenden bis dahin erreichten Lernerfolge erhalten werden können (E 1: 9). Ein wichtiges Handlungsmotiv in dieser Phase war auch das Ziel, das System der Integrationskurse vor langfristigen Schäden zu bewahren:

„Das heißt, von heute auf morgen können die Lernenden nicht mehr in den Kursen lernen, denn wir haben ja außer ein paar Modellprojekten [gemeint sind Modellprojekte im Bereich der Berufssprachkurse; Anm. d. A.] alles in Präsenzunterricht. Und aber auch für die Lehrkräfte war keine Möglichkeit des Unterrichtens mehr da und das heißt auch der Verdienstaustausch. Und auch für die Kursträger, also für diese drei Player, war die Gefahr, dass von heute auf morgen keine Kurse mehr umgesetzt werden konnten. Und wir wussten, dass das ja auch nur eine gewisse Zeit gehen kann, bevor dann Schäden eintreten wie, dass Kursträger dann auch bei der Rücknahme eines Lockdowns dann nicht mehr so weitermachen können oder so in finanzielle Schwierigkeiten kommen, dass sie als verlässlicher Kursträger dann wegfallen. Und darauf musste reagiert werden.“ (E 1: 7)

„Aus der Zeit der erhöhten Zuwanderung von Geflüchteten 2015 [...] kennen wir noch, wie es ist, wenn die Kapazitäten nicht ausreichen [...]. 2015 wurden ja die Kapazitäten im Integrationskursverfahren sehr stark gesteigert. Und deswegen war es jetzt auch wichtig für uns, dass wir auch in dieser Pandemie-Zeit die Trägerlandschaft erhalten, um auch danach weiterhin Integrationskurse flächendeckend anbieten zu können.“ (E 2: 8)

Ein erster Schritt bestand in dem Angebot, die Unterbrechung der Kurse während des „Lockdowns“ im März 2020 – und auch in nachfolgenden Phasen, sofern es aufgrund der Pandemielage zu Kursunterbrechungen kam – auf der Grundlage des vhs-Lernportals zu überbrücken und hierfür Fördergelder zu erhalten

(siehe Info-Box 2, S. 13). Vor dem Hintergrund, dass für eine unkalkulierbare Dauer jegliche Form von Präsenzunterricht ausgesetzt werden musste, sprach für diese Lösung, dass das vhs-Lernportal das zum damaligen Zeitpunkt einzige digitale Lehrangebot war, welches durch das BAMF bereits geprüft und als Lehrwerk zugelassen gewesen war (E 1: 9; E 2: 12; E 3: 8). Zudem beinhaltete das vhs-Lernportal bereits zum damaligen Zeitpunkt eine kostenlose, dreistündige Online-Fortbildung für die Lehrkräfte. Der Rückgriff auf ein bereits zugelassenes Lehrwerk ermöglichte es dem BAMF, zeitnah auf die neue Situation zu reagieren und zugleich den Mindestkriterien der Qualitätssicherung zu genügen (E 3: 12, 24).

Gleichwohl war das BAMF für alternative Vorschläge der Kursträger offen, sofern diese einer Überprüfung unter Gesichtspunkten der Qualitätssicherung standhalten konnten (E 3: 25-30). Im Verlauf der Förderung der Online-Tutorien wurden daher auch weitere Lernplattformen zugelassen (E 2: 12). Bereits im April 2020 war es darüber hinaus möglich, Integrationskurse im Format des Virtuellen Klassenzimmers, also als Unterricht auf der Basis von Videokonferenz-Anwendungen und digitalen Lernprogrammen weiterzuführen, sofern hierzu ein Unterrichtskonzept vorgelegt wurde, das den Qualitätssicherungsanforderungen des BAMF entsprach (E 3: 28). So gab es während des ersten „Lockdowns“ auch Lehrkräfte und Kursträger, die bereits zu dieser Zeit darauf vorbereitet waren und nach kurzer Zeit dazu übergehen konnten, Kurse in der Form des Virtuellen Klassenzimmers fortzuführen (LK-D 4: 36; E 1: 17; E 2: 16; E 3: 28).

Die Online-Tutorien waren von Beginn an nicht als Unterrichtersatz, sondern lediglich als Mittel zur Überbrückung von pandemiebedingtem Kursausfällen gedacht. (E 1: 9; E 3: 8).²⁰ Dementsprechend wirkte sich eine Teilnahme an Online-Tutorien auch nicht auf das Stundenkontingent der Teilnehmenden aus (E 1: 17; E 2: 14; E 3: 8). Mit Blick auf die Teilnehmenden bestand das Ziel der Förderung von Online-Tutorien darin, „zu verhindern, dass durch Nicht-Verwenden der deutschen Sprache bereits erlernte Kompetenzen wieder verlorengehen“ (E 1: 9).

Darüber hinaus bestand zum Zeitpunkt der Einführung der geförderten Online-Tutorien bei den Verantwortlichen des BAMF die Hoffnung, dass das Tutorium auch durch zusätzliche Aktivitäten über internetbasierte Kommunikationswege auf sinnvolle Weise ergänzt werden würde (E 3: 8). Wie aus den Interviews mit den Lehrkräften hervorgeht, gelang dies auch der Mehrheit: Während des ersten „Lockdowns“ im März 2020 sowie auch in späteren Phasen, in denen die Pandemielage zu Unterbrechungen der Präsenzkurse führte, hielten viele der befragten Lehrkräfte den Kontakt zu ihren Kursteilnehmenden über das Versenden von Hausaufgaben und Übungen per WhatsApp und Email (z. B. LK-A 2: 45; LK-A 3: 66; LK-D 4: 46; LK-D 6: 60; LK-D 9: 42). In einzelnen Fällen setzten sich Lehrkräfte auch für persönliche Unterstützungstreffen ein, um lernschwächere Teilnehmende zu fördern:

„Und wir haben dann auch entschieden und gesagt: Also wir müssen ein Angebot finden, was für alle möglich ist. Es bringt uns auch nichts dann mit den vier etwas fitteren Teilnehmenden einen Onlinekurs zu starten und alle anderen gucken in die Röhre. Das heißt, wir haben dann gesagt: Wir machen es analog. Wir erstellen Aufgaben, verschicken die auf Papier, sammeln die wieder ein, ne. Wir haben dann, als wir wieder/ als es die Verordnung wieder erlaubte, dann auch Konsultationen ermöglicht immer für eine Person. Oder wenn es ein Haushalt war aus einer Familie, dass die Familie kommen durfte. Mit der Lehrkraft im Einzelcoaching mal eine Stunde das besprechen oder so.“ (LK-A 16: 42)

Trotz der Einführung der Förderung von Online-Tutorien kam es in einigen Fällen jedoch auch dazu, dass Teilnehmende von unterbrochenen Integrationskursen über Online-Tutorien nicht erreicht und für eine längere Zeit nicht betreut werden konnten. Dies war meistens bei Alphabetisierungskursen der Fall und zudem auch bei einigen Allgemeinen Integrationskursen, bei welchen die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden noch wenig fortgeschritten und die Teilnehmenden wenig vertraut damit waren, auf der Basis von Übungsaufgaben selbstständig zu lernen (vgl. hierzu ausführlicher Punkt 5.4). Eine Lehrerin, die gemeinsam mit einer Kollegin dennoch versuchte, mit einem Alphabetisierungskurs in das Online-Tutorium zu wechseln, berichtete von entsprechend großen Schwierigkeiten:

„[...] mit zwei Handys/ Das heißt, ein Handy hat dann immer auf das andere Handy draufgeguckt, ja? Das heißt, ich habe eingegeben. Sie haben genau gesehen, was ich wo eingebe. Und die Teil-

²⁰ Mit Blick auf die Möglichkeit weiterer „Lockdowns“ wurde der Zeitraum der Förderung von Online-Tutorien während der Corona-Pandemie mehrmals ausgedehnt. In späteren Phasen der Pandemie musste im Rahmen der Antragstellung begründet werden, dass im Förderzeitraum keines der ab 1. Juli 2020 vorgesehenen Unterrichtsmodelle durchführbar ist (BAMF 2020d; 2020f).

nehmer haben es genauso gemacht. Ich konnte sehen, was sie eingeben. [...] Und dadurch haben wir es dann geschafft, Stück für Stück die Teilnehmer tatsächlich in diese Konferenz zu kriegen. [...] Wir haben eine Stunde lang mit denen sozusagen/ mit jedem einzelnen eine Stunde lang geschaut, wie gehen die einzelnen Übungen? Das heißt, wir haben die ersten Übungen mit denen zusammen gemacht. Gezeigt: Wo muss ich jetzt was drücken?“ (LK-D 9: 42)

Aufgrund der häufig unzureichenden Ausstattung auf Seiten der Träger und auch der Teilnehmenden berichteten einige Lehrkräfte, dass ihr Kurs für die Zeit bis Anfang Mai 2020 oder länger ausgesetzt wurde (LK-A 7: 28-30; LK-A 10: 48; LK-A 13: 59-60). Für viele Lehrkräfte bedeutete dies neben dem Unterrichtsausfall auch Kurzarbeit: „Wir haben einfach Pause gemacht und sind in Kurzarbeit gegangen“ (LK-A 12: 138). Auch die unsichere Planung durch die Covid-19-Pandemie schlug sich hierin nieder: „Also im Moment bin ich auch zu Hause, weil der Kurs ja nicht läuft und warte, dass es nächste Woche vielleicht startet“ (LK-A 15: 10). Ähnlich erging es den Lehrkräften und Kursträgern während weiterer „Lockdown-Phasen“²¹ im Laufe des Jahres 2020 (z. B. LK-A 7: 28; LK-A 12: 138; LK-A 15: 10).

4.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte mit den Online-Tutorien unter Nutzung des vhs-Lernportals

Der Umstieg auf die Online-Tutorien mit dem vhs-Lernportal gestaltete sich vor allem für diejenigen Lehrkräfte leichter, die Kurse mit einem fortgeschrittenen Modul und somit folglich einem höheren Sprachniveau leiteten (LK-A 2: 35-41, LK-A 10: 48). Startschwierigkeiten gab es aufseiten der Lehrkräfte vor allem deswegen, weil sie die Plattform und deren Möglichkeiten noch nicht kannten und sich somit selbst erst in das Aufgabenspektrum des Lernpor-

tals einarbeiten mussten, was je nach vorhandener digitaler Kompetenz einfacher oder schwieriger war (LK-A 16: 42; LK-A 7: 33-36). Einige der Lehrkräfte bereiteten ihre Kursteilnehmenden im Präsenzunterricht vor dem zweiten „Lockdown“ (ab Dezember 2020) bereits auf die Möglichkeit der Nutzung des vhs-Lernportals vor (LK-A 10: 50), mussten aber gleichzeitig auch die Grenzen aufseiten derjenigen Teilnehmenden erfahren, die nicht über die notwendige Ausstattung (Computer, Laptop oder Tablet) verfügten, einen begrenzten Zugang zum Internet hatten, selbst nicht mit digitalen Medien vertraut waren oder teilweise noch am Anfang des Schrifterwerbs standen (LK-A 2: 45; LK-A 14: 96-100):

„Da hatte ich, weil der Lockdown mehr oder weniger absehbar war, hatte ich vorher mit meinem [...] neuen Alpha-Kurs, ich war im Dezember [...] beziehungsweise bin ich in Modul 3, also noch in der Buchstabenlern-Phase, in der Alphabetisierungsphase. Habe dort vorher schon alle Mobiltelefonnummern aufgeschrieben, eine WhatsApp-Gruppe eingerichtet, um im Falle eines Lockdowns in der Lage zu sein, den Kontakt zu halten. Und konnte dann auch mit Hilfe dieser Telefonnummern konnte ich dann auch die Anmeldung für die Schüler machen. Das heißt, die Schüler, die jetzt Hilfe hatten von einem Ehemann, [... es waren ja ...] fast nur Frauen. Von einem Ehemann oder von jemandem aus der Familie oder von vielleicht etwas älteren Kindern. Da waren zwei mit dabei, die konnten sich, ja, mit Hilfe mit eigener Unterstützung anmelden, bei den anderen konnte ich die Anmeldung vornehmen. Und deswegen [...] funktioniert das jetzt mit diesem Kurs, dass die meisten meiner Teilnehmerinnen im vhs-Portal eigenständig Übungen machen können.“ (LK-A 10: 50)

Die Diskrepanz der Erfahrungen mit dem vhs-Lernportal zwischen einerseits Lehrkräften der Alphabetisierungskurse und andererseits Lehrkräften von Allgemeinen Integrationskursen mit fortgeschrittenen Kursteilnehmenden lässt sich exemplarisch anhand der folgenden beiden Zitate nachvollziehen und zeigt auch die „digitalen Ungleichheiten“ unter den Integrationskursteilnehmenden (vgl. Helbig/Hofhues 2018). So beschrieb die Lehrerin eines Alphabetisierungskurses, dass bereits die Anmeldung zum vhs-Lernportal große Schwierigkeiten bereitete:

„Mit dem Hintergrund, dass es ein sehr, sehr, ja, schwacher Kurs war und ich nicht die Möglichkeit gesehen habe, das komplett aus der Distanz her über entweder/ Gut, Virtuelles Klassenzimmer war zu dem Zeitpunkt noch nicht so ein Thema, aber

²¹ Ab 06.05.2020 ging die Verantwortung für weitere Lockerungen zu einem großen Teil auf die Bundesländer über (Bundesregierung 2020c). Grundsätzlich galt ab nun jedoch, dass in Landkreisen oder kreisfreien Städten mit besonders hoher Inzidenz schärfere Infektionsschutzmaßnahmen gelten sollten. In der Folge dieser sogenannten „Hotspot-Strategie“ gab es weitere, regional-begrenzte „Lockdown-Situationen“. Aufgrund weiterhin hoher Infektionszahlen verabredeten die Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der Länder gemeinsam mit der Bundeskanzlerin im Dezember 2020 eine erneute Verschärfung der Infektionsschutzmaßnahmen. Hierzu gehörte abermals auch die Schließung von Bildungseinrichtungen (Bundesregierung 2020f). Dieser sogenannte „Zweite Lockdown“ dauerte vom 16. Dezember 2020 bis zum 10. Januar 2021.

auch mit dem Onlineportal. Ich habe es [...] mit einzelnen Schülern [...] probiert, die Anmeldung zusammen zu machen. Aber es war wirklich zu aufwendig.“ (LK-A 10: 48)

Eine Lehrkraft, die mit einem Allgemeinen Integrationskurs relativ problemlos auf das Online-Tutorium umgestiegen ist, betonte hingegen:

„Das hat wirklich relativ problemlos geklappt. Aber das hat auch mit diesem Kurs nur problemlos geklappt, weil diese Teilnehmer einen ausgesprochen hohen Bildungshintergrund hatten. Die meisten haben studiert, die sind/ waren sehr technik-affin und wie gesagt schon im Modul 5 und hatten einen unglaublich guten Lernfortschritt.“ (LK-A 12: 48)

Das Ziel der Förderung von Online-Tutorien durch das BAMF bestand primär darin, den Lernfortschritt der Teilnehmenden durch webbasierte Angebote wie das vhs-Lernportal zu erhalten bzw. festigen und somit die Kursunterbrechung sinnvoll zu nutzen (E 3: 30). Viele Lehrkräfte begrüßten die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden im vhs-Portal eigenständig Übungen machen konnten, äußerten sich häufig jedoch genau zu diesen Punkt auch kritisch:

„Der Unterschied ist zum einen mit dem vhs-Lernportal, da mache ich nichts Neues. [...] Die Stunden laufen nicht weiter. Es wird nur der Status quo, der bleibt erhalten. Das heißt, die Schülerinnen wiederholen, wiederholen, wiederholen.“ (LK-A 10: 54)

Als ein zusätzliches Lernangebot, das die Integrationskurse durchaus ergänzen kann, wurde das vhs-Lernportal von den Lehrkräften dennoch positiv bewertet (LK-A 16: 42). Zugleich wurde aber betont, dass der interaktive Unterricht hierdurch bei weitem nicht ersetzt werden könne (LK-D 8: 86; LK A 15: 42). Als Gründe hierfür wurden neben der fehlenden Interaktion mit den anderen Teilnehmenden auch die besonders starke Abhängigkeit des Lernerfolgs von deren Lernmotivation (LK-D 1: 115; LK A 15: 42; LK-D 9: 42) und deren Kompetenzen im Umgang mit Internetangeboten (LK A 3: 46, 66, 88; LK-A 10: 184) genannt.

4.2 Aufrechterhaltung des Integrationskursunterrichts mit optionalen Unterrichtsmodellen

Je nach landesrechtlichen Vorgaben war in den meisten Regionen Deutschlands die Durchführung von Integrationskursen ab Mai 2020 wieder möglich, sofern Infektionsschutzauflagen wie insbesondere das Tragen von Schutzmasken und ein Mindestabstand zwischen den Teilnehmenden von mindestens 1,5 Metern eingehalten wurden (Bundesregierung 2020c). Um die Sprachförderung des Bundes unter der Einhaltung der Abstands- und Hygieneregulungen fortzuführen, wurde ein Maßnahmenpaket (BAMF 2020c, Anlagen 1-3) beschlossen, welches eine Flexibilisierung der Kursdurchführung in Form der sogenannten Pandemie-Modelle vorsah (siehe Info-Box 3, S. 18). Die Maßnahmen traten zum 1. Juli 2020 in Kraft und sind zum aktuellen Zeitpunkt noch bis 31. Dezember 2021 gültig.²² Interessant sind hier zum einen die Gründe der Träger und Lehrkräfte für die Wahl des für sie geeigneten Unterrichtsmodells und zum anderen die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Unterricht in verschiedenen Präsenzformaten (Modelle 1, 3 und 5) und im Virtuellen Klassenzimmer (Modelle 2 und 4).

4.2.1 Das Konzept der fünf optionalen Unterrichtsmodelle

Die Flexibilisierung der Kursdurchführung ermöglichte den Kursträgern die freie Wahl zwischen fünf verschiedenen Kursmodellen. Ein Teil der Modelle zielte darauf ab, analoge Unterrichtsformen mit regelmäßigen Präsenzterminen auch unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie zu ermöglichen (Modelle 1, 3 und 5). Darüber hinaus konnte mit dem Virtuellen Klassenzimmer (Modell 2) auch ein rein virtuelles Unterrichtsmodell gewählt werden. Ergänzend wurde mit dem vierten Modell auch die Möglichkeit gegeben, analo-

²² Seit der Einführung der Unterrichtsmodelle wurden diese aufgrund der pandemischen Situation mehrmals verlängert: Anfangs nur bis zum 31.12.2020 gedacht, wurden die Modelle zunächst bis 31.03.2021 verlängert, danach erneut bis zum 31.06.2021 und aktuell bis zum 31.12.2021. Mit dem Träger-rundschreiben Integrationskurse 14/21 (BAMF 2020c, Anlage 2) wurde eine Konkretisierung der verfahrenstechnischen Regelungen zur Durchführung von Integrationskursen im Virtuellen Klassenzimmer vorgenommen, die sich vor allem auf den Nachweis der Teilnahme beziehen. Mit dem Träger-rundschreiben Integrationskurse 15/2021 (BAMF 2020d) erfolgte eine Verlängerung der finanziellen Unterstützung für die Durchführung von Integrationskursen unter Pandemiebedingungen.

gen und digitalen Unterricht miteinander zu kombinieren (siehe Info-Box 3, S. 18). Das Konzept der fünf optionalen Modelle wurde – nach Aussage der befragten Verantwortlichen des BAMF – vor dem Hintergrund der Annahme entwickelt, dass die Sprachvermittlung im Normalfall für alle Teilnehmenden im Präsenzunterricht erfolgreicher ist (E 1: 45). Das BAMF hoffte daher auf einen möglichst hohen Anteil der Integrationskurse, die unter Einhaltung der Infektionsschutzauflagen als Präsenzkurse in ausreichend großen Räumen, also in der Form des Modell 1, durchgeführt werden (E 2: 18, 24; E 3: 42-46). Während dieser Zeit stand das BAMF in engem Kontakt mit Kursträgern und Trägerverbänden (E 2: 10). Sowohl das Virtuelle Klassenzimmer (Modell 2), als auch die anderen optionalen Unterrichtsmodelle beruhten in ihren Grundideen auf Vorschlägen der Kursträger (E 1: 27; E 3: 42). Neben den fünf zugelassenen Unterrichtsmodellen gab es noch weitere Vorschläge der Kursträger, die das BAMF aufgrund von Qualitätssicherungsaspekten jedoch ablehnte (E 1: 29; E 2: 26).

Die Empfehlungsliste mit fünf optionalen Unterrichtsmodellen resultierte aus einer Abwägung zwischen Qualitätssicherungsaspekten und dem Ziel, dass möglichst viele Kurse während der Pandemie weitergeführt werden sollten (E 1: 13). Sofern „*qualitative Mindeststandards*“ (E 1: 13; E 2: 18) nicht unterschritten wurden und davon auszugehen war, dass „*ein erfolgreicher Kursabschluss möglich*“ ist (E 2: 24), wurden Umsetzungsvorschläge der Kursträger in die Liste der zulässigen Modelle aufgenommen. Gleichwohl spiegelte die Nummerierung der fünf Modelle auch eine Priorisierung wider (E 1: 13; E 2: 24). Maßgeblich waren hierfür in erster Linie didaktische und pädagogischen Erwägungen. Für die Priorisierung des Präsenzunterrichts in ausreichend großen Räumlichkeiten sprach zum einen, dass für die Integrationskurse zu diesem Zeitpunkt Erfahrungswerte zur Beurteilung von Qualitätssicherungsaspekten ausschließlich für den konventionellen Präsenzunterricht vorlagen, nicht aber für virtuelle Unterrichtsformen oder für den Unterricht mit getrennten Kursräumen (E 3: 38). Konkrete Bedenken gegen den Einsatz virtueller Unterrichtsformen gab es zudem mit Blick auf die Akzeptanz und Kompetenzen der Teilnehmenden. Die große Heterogenität der Integrationskursteilnehmenden in Bezug auf Bildung und Medienkenntnisse ließ vermuten, dass ein großer Teil der Teilnehmenden virtuellen Unterricht ablehnen oder Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Lernprogrammen haben würde (E 1: 29, 37).

Vor dem Hintergrund fehlender Sprachkenntnisse der Teilnehmenden sahen die Verantwortlichen des BAMF außerdem die Gefahr, dass viele nicht dazu in der Lage

sein würden, eventuelle Technikprobleme konkret zu formulieren (E 1: 29). Weitere Bedenken bezogen sich darauf, dass die jeweiligen Belange der Teilnehmenden in konkreten Unterrichtssituationen im Virtuellen Klassenzimmer bei fehlender räumlicher Nähe von den Lehrkräften leichter übergangen und nicht adäquat eingeschätzt werden könnten (E 1: 37). Auch die im Virtuellen Klassenzimmer schneller einsetzende Ermüdung und stärker nachlassende Konzentration spielte in den Erwägungen eine wichtige Rolle (E 1: 37). Hieraus resultierte die Entscheidung, die Anzahl der Unterrichtseinheiten im Virtuellen Klassenzimmer auf maximal vier Stunden pro Tag zu begrenzen (im Gegensatz zu maximal fünf Stunden pro Tag bei Präsenzkursen), was jedoch eine langsamere Lernprogression und eine Verlängerung der Kursdauer bedeutet (E 1: 37). Darüber hinaus weisen die Verantwortlichen des BAMF auf die soziale-integrative Wirkung der Präsenztermine in den Integrationskursen hin. Die persönliche Begegnung vor Ort, insbesondere informelle Gespräche mit der Lehrkraft und anderen Kursteilnehmenden vor und nach dem Kurs sowie während der gemeinsamen Pausen, ermöglicht interkulturellen Austausch und soziale Interaktion, zumeist in deutscher Sprache, sowie die Netzwerkbildung im Allgemeinen (E 1: 62; E 2: 18).

Grundsätzliche Bedenken gegen virtuelle Unterrichtsformen bestanden zudem mit Blick auf die Alphabetisierungskurse, insbesondere während der ersten Kursabschnitte beginnend mit dem Sprachniveau A0, in denen die Lernenden sehr eng begleitet werden müssen. Aufgrund der fehlenden schriftsprachlichen Grundbildung der Teilnehmenden stellt ein virtueller Alphabetisierungsunterricht aus pädagogisch-didaktischer Sicht eine zu große Herausforderung sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Lehrkräfte dar (E 1: 52-54), um die Kursteilnehmenden handlungsorientiert und angemessen beim Spracherwerb unterstützen zu können. Rechtliche oder verfahrenstechnische Aspekte spielten bei der Auswahl und Priorisierung der fünf optionalen Modelle keine Rolle, waren aber relevant bei der Konkretisierung der Modellanforderungen (E 2: 20). Dies betrifft beispielsweise Regelungen in Bezug auf die Meldepflichten im Virtuellen Klassenzimmer (E 2: 20).

Aufgrund der genannten didaktischen und pädagogischen Erwägungen sieht das BAMF auch für die Zukunft vor, dass Integrationskurse vorwiegend als Präsenzveranstaltungen durchzuführen sind. Insofern ist das Konzept der fünf optionalen Unterrichtsmodelle als eine temporäre Maßnahme für die Zeit der Covid-19-Pandemie zu sehen (E 1: 41; E 2: 24). Angestrebt wird jedoch eine zunehmende Einbindung von digitalen Elementen wie interaktiven Lernprogrammen,

Lern-Spielen und digitalisierten Lehrwerken in die Unterrichtspraxis (E 1: 45). Grundsätzlich vorstellbar waren für die Verantwortlichen des BAMF auch flexiblere virtuelle Kursangebote für spezifische Zielgruppen wie Hochgebildete, Erwerbstätige und Personen in ländlichen Räumen (E 2: 32; E 3: 53–60).

Im Zusammenhang mit dieser Zielsetzung weisen die Verantwortlichen des BAMF auf die erfolgte Aufwertung des Themenfelds der digitalen Medien innerhalb der Lehrkräfte-Qualifizierung hin (E 1: 45): Im Rahmen der neu konzipierten Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung (ZQ DaZ) bietet das BAMF seit Ende 2020 das neue Wahlpflichtmodul „Medienkompetenz“ an. Das Wahlmodul fördert die Medienkompetenz der Lehrkräfte, in dem sie lernen, digitale Medien im Unterricht gezielt einzusetzen, diese sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und neben den einzelnen Kursteilnehmenden auch die Situation der Teilnehmendengruppe und die organisatorisch-technischen Voraussetzungen zu berücksichtigen.²³ Das Modul kann von angehenden Lehrkräften im Rahmen der ZQ DaZ als Wahlpflichtmodul besucht werden. Bereits zugelassene Lehrkräfte können als zusätzliches Fortbildungsangebot ebenfalls an diesem einzelnen Modul teilnehmen (BAMF 2020e).

4.2.2 Auswahl des Unterrichtsmodells durch die Lehrkräfte und Kursträger

Die Entscheidung, welches Modell für den jeweiligen Kurs gewählt wird, trafen die meisten Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie den Kursträgerverantwortlichen oder auch selbstständig, wobei die besonderen Anforderungen des aktuellen Kurses berücksichtigt wurden:

„Ich habe das schon mit den KollegInnen besprochen. Ich habe die Modelle vorgestellt, habe auch

gesagt: ‚Na ja, wie, was, welche Varianten kommen in Frage?‘ Und da war es dann schon eigentlich relativ klar, vor allem in den Alphakursen, dass nur geteilt und jeweils mit einer Lehrkraft geht. Denn da/ es ist ja auch so, dass die LernerInnen-autonomie ganz gering ist. Also selbst diese Option ‚man gibt denen dann mal ein paar Aufgaben und die machen das dann mal eine dreiviertel-Stunde‘ und so – das ist im Alphakurs echt schwierig. Man braucht wirklich die kleinschrittige Begleitung, wenn man was erreichen möchte. Und deswegen war eigentlich relativ schnell klar, dass jede Gruppe eigentlich vollständig begleitet werden muss von einer Lehrkraft, genau. Und deswegen war das eigentlich relativ schnell klar, welche Modelle wir da nehmen.“ (LK-A 16: 52)

Von den insgesamt 19 befragten Lehrkräften waren sieben Lehrkräfte nicht in die Modellentscheidung eingebunden. Wurde die Entscheidung allein vom Kurs-träger getroffen, wurde es häufig jedoch transparent kommuniziert, sodass viele der interviewten Lehrkräfte die Kriterien für die Entscheidung nachvollziehen konnten: „Das war völlig okay. Und das hat sich auch bewährt“ (LK-A 5.1: 88). Problematisch wurde es lediglich, wenn die Wahl auf Modell 5 (eine Kurslehrkraft in zwei Unterrichtsräumen) fiel: „Also unsere Schule hat sich für Modell 5 entschieden, was ganz ehrlich eine Zumutung (lachend) ist“ (LK-A 2: 55) oder „Ich habe schon die ganzen kritischen Stimmen gelesen und ich dachte auch so: ‚Nein, also Modell 5 ist überhaupt keine Option‘“ (LK-A 12: 78). Lehrkräfte bemängelten hier hauptsächlich, dass es für sie mehr Organisationsaufwand wäre, große Strecken zwischen weiter auseinanderliegenden Räumen in kürzester Zeit zurücklegen zu müssen und dies auch den Teilnehmenden nicht gerecht werden würde, da sie nach 45 Minuten Unterricht Aufgaben bekamen, die sie selbst bearbeiten mussten, damit der zweite Kursteil wieder Präsenzunterricht erhalten konnte (LK-A 7: 50; LK-A 15: 85–92). Auch Teilnehmende würden dieses Modell wegen des letztgenannten Grundes am kritischsten bewerten (LK-A 12: 86).

Die befragten Lehrkräfte gaben unterschiedliche Begründungen dafür an, warum die überwiegende Mehrheit der Kurse weiterhin in Präsenzform stattfand und das Modell des Virtuellen Klassenzimmers demgegenüber relativ selten blieb. Im Wesentlichen handelte es sich dabei um die folgenden drei Begründungen:

Erstens fehlte bei vielen Kursträgern die notwendige technische Ausstattung für virtuelle Unterrichtsformen (LK-A 12: 130; LK-A 3: 84; LK-A 14: 157–158). Hierin bestätigen sich Studienergebnisse von Christ et

²³ Das Wahlpflichtmodul „Medienkompetenz“ soll u. a. „Kenntnis über das Spektrum der analogen und digitalen Medien und deren Einsatzfelder im Integrationskurs, Kenntnis der Funktion von analogen und digitalen Lehr- und Lernmaterialien und Medien; das Wissen um die Relevanz mobiler Endgeräte für die DaZ-Lernenden, Kenntnis von aktivierenden Arbeitsformen mit digitalen Medien, Kenntnis von Apps und Web-Ressourcen für den Unterricht, den vielseitigen, kritischen und rechtssicheren Umgang mit Web-Ressourcen, Kenntnisse von Videokonferenz-Tools und anderen Funktionen, mit denen der Unterricht im Virtuellen Klassenzimmer stattfinden kann, Kenntnisse von Lernmanagementsystemen (LMS)“ (Goethe-Institut 2020: 23) beinhalten. Darüber hinaus wird auf die besondere Rolle der Lehrkraft als Lernberatende beim Einsatz digitaler Medien eingegangen (Goethe-Institut 2020: 202).

al. (2020), die zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Träger zwar über eine ausreichende technische Ausstattung für den Präsenzunterricht (z. B. Beamer und Endgeräte für Lehrkräfte), nicht aber für virtuellen Unterricht (Endgeräte für Teilnehmende) verfügt. Um eine ausreichende Anzahl an Online-Teilnehmenden betreuen zu können, muss nicht nur eine adäquate technische Ausstattung auf der Seite der Lehrkräfte, sondern ebenso auf der Seite der Teilnehmenden sichergestellt sein. Hierin sahen viele Lehrkräfte ein zentrales Problem. So verfügten viele Teilnehmende lediglich über ein Smartphone. Sie konnten somit digitale Lernangebote nicht im vollen Leistungsumfang nutzen und mussten zudem mit einer stark verkleinerten Darstellung²⁴ der Lehr- und Lerninhalte zurechtkommen (LK-A 10: 98; LK-A 2: 45).

Zweitens herrschte bei vielen Lehrkräften eine grundlegende Skepsis gegenüber rein virtuellen Unterrichtsformen. Diese Skepsis bezog sich insbesondere auf die Alphabetisierungskurse sowie auf Kurse mit Teilnehmenden, die über wenig Lernerfahrungen und wenig Erfahrungen mit Internetanwendungen verfügen (hierzu ausführlicher Punkt 5.3). Daneben fand sich bei vielen Lehrkräften jedoch auch eine allgemeine Skepsis gegenüber der Verwendung von digitalen Kommunikationswegen für den Sprachunterricht, wobei insbesondere die fehlende räumliche Nähe und die damit verbundenen Einschränkungen der Interaktionsmöglichkeiten betont wurden (dazu ausführlicher Punkt 5.4).

Drittens lassen die Interviews bei vielen Lehrkräften Bedenken hinsichtlich der eigenen Kompetenzen im Bereich von Online-Anwendungen erkennen (LK-A 5.2: 76; LK-A 14: 108). Hierbei waren sich die Lehrkräfte auch ihres eigenen Einflusses auf den Lernerfolg der Teilnehmenden (LK-A 5.2: 44-46; LK-A 5.1: 74) bewusst (Hattie 2009). Viele Lehrkräfte schätzten sich als „technisch nicht so begabt“ (LK-A 3: 114) ein und fühlten sich nicht ausreichend auf die Aufgabe des virtuellen Unterrichts vorbereitet:

„Aber also, wie gesagt, ich bin auch nur ein Anwender, ein User. Ich kann nichts am Computer. Wenn irgendwas schiefgeht, dann bin ich ganz schnell

aufgeschmissen. Kann nichts reparieren oder wieder neu herstellen oder so irgendwas. Also ich bin da wirklich/ ich bräuchte da schon eine gute Anleitung, bevor ich so etwas machen wollte. Und dann/ also zutrauen tue ich es mir auf alle Fälle. Aber, ja, nicht out of the blue. Ich kann das nicht einfach so per se.“ (LK-A 7: 36)

Die Kombination von fehlender Ausstattung, Skepsis gegenüber virtuellen Unterrichtsformen und fehlenden Kompetenzen im Umgang mit dazugehörigen Lehrmethoden führte dazu, dass der überwiegende Teil der Kursträger und Lehrkräfte eine Weiterführung des Präsenzunterrichts anstrebte. Vor diesem Hintergrund wurde in vielen Fällen die Verfügbarkeit von ausreichend großen Räumen zum ausschlaggebenden Entscheidungskriterium für die Auswahl der Modelle: „Also die Kurse waren zu groß für die Räumlichkeiten, die wir zur Verfügung hatten.“ (LK-A 2: 65) Wenn im Gebäude des Trägers entsprechende Räume zur Verfügung standen, um mit dem Modell 1 zu unterrichten, wurde dies meist auch umgesetzt:

„Wir haben den Raum gewechselt und wir sind in einen großen Raum umgezogen sozusagen. Also wir haben genug Platz und wir können dann Abstand halten. Und wir haben riesengroße Fenster und können auch regelmäßig lüften. Es ist ein großer, schöner, heller Raum. Wir sind eigentlich zufrieden mit dem Raum.“ (LK-A 3: 58)

Einige Träger suchten „händeringend [...] nach Optionen, nach Kontakten, ob nicht noch zusätzliche Räume angemietet werden können oder anderweitig, dass man Kulanz-mäßig von anderen Trägern oder von irgendeiner Institution was nutzt“ (LK-A 12: 84).

Wenn keine Räume mit ausreichender Größe verfügbar waren, Träger und Lehrkräfte aber dennoch ihre Kurse in der Form des Präsenzunterrichts weiterführen wollten, dann mussten entweder die Gruppengrößen der Kurse verringert (LK-A 5.1: 84), die Kurse geteilt (LK-A 7: 48) oder der Unterricht musste parallel in zwei kleineren Räumen (Modelle 3 und 5) durchgeführt werden. Bei einem Teil der Kurse mit zwei kleineren Räumen wurde der Unterricht von einer zweiten Lehrkraft unterstützt (LK-A 5.2: 60-62; LK-A 12: 79-86).

Das Fehlen von größeren Räumen veranlasste einen Teil der Lehrkräfte und Kursträger auch dazu, während der Covid-19-Pandemie Integrationskurse erstmals in der Form eines Virtuellen Klassenzimmers anzubieten (LK-D 1: 96; LK-D 6: 46; LK-D 4: 52). In der Regel traten noch weitere Beweggründe hinzu. Hierzu zäh-

24 In Anlage 2 zum Trägerrundschreiben Integrationskurse 26/20 (BAMF 2020g) wird für das Virtuelle Klassenzimmer festgelegt, dass Smartphones nicht zulässig sind und für den Unterricht Geräte (PC, Laptop, Tablet) benötigt werden, die eine Bildschirm-diagonale von mindestens 25 cm (10 Zoll) aufweisen. Kurzfristig kann das Virtuelle Klassenzimmer auch beginnen, wenn einzelne Teilnehmende (maximal die Hälfte) lediglich über Smartphones verfügt, jedoch muss spätestens nach dem ersten Kursabschnitt (100 Unterrichtseinheiten) die oben genannte Ausstattung vorhanden sein.

len zum einen weitere pandemiebezogene Gründe wie der Schutz vor Infektionen (LK-D 1: 96; LK-D 9: 70-72) und die Vermeidung von wiederholten Unterbrechungen der Kurse im Fall von weiteren „Lockdown-Maßnahmen“ (LK-D 6: 50; LK-D 11: 70, LK-D 8: 148). Große Vorbehalte gab es zum anderen gegen das Unterrichten einer Sprache mit Schutzmaske (LK-D 1: 83, 90-92; LK-D 9: 42):

„Sie müssen den Mund sehen. Sie müssen genau sehen, wie ein Laut gebildet wird. Und das geht nicht mit Maske.“ (LK-D 9: 42)

Darüber hinaus bestand bei den meisten Lehrkräften, die ein Virtuelles Klassenzimmer leiteten, auch ein grundsätzliches Interesse an virtuellen Unterrichtsformaten:

„Wir haben seit Jahren schon gesagt, im Team, ach komm, wir müssten mal Onlineunterricht auch anbieten. Und irgendwie war nie Zeit dafür. Also der Wunsch war immer da auch was Neues zu machen, etwas Interessantes. Und es hat sich nie ergeben. Und da kam das. Und da mussten wir. Und das ging auch zügig und da war ich sehr froh. Und ich glaube nicht nur ich, sondern auch das ganze Team.“ (LK-D 1: 138)

„Ich denke, das ist die Zukunft.“ (LK-D 8: 148)

Vor diesem Hintergrund entschieden sich mitunter auch Lehrkräfte und Kursträger für ein virtuelles Unterrichtsmodell, welche bis dahin noch über keine relevanten Erfahrungen damit verfügten (LK-D 9: 104, 88; LK-D 4: 98; LK-D 6: 62). Die Interviews lassen erkennen, dass die betreffenden Lehrkräfte viel Aufwand und Zeit investierten, um sich in sehr kurzer Zeit mit Schulungen (LK-D 1: 248; LK-D 4: 28; LK-D 31: 32), Hospitationen in anderen internetbasierten Sprachkursen (LK-D 1: 248; LK-D 9: 112) oder durch ein intensives Selbststudium (LK-D 6: 64; LK-D 1: 85) auf die neue Aufgabe vorzubereiten. Eine wichtige Rolle spielte hierbei auch die gegenseitige Unterstützung im Kollegenkreis (LK-D 1: 408; LK-D 4: 274; LK-D 8: 21; LK-D 9: 34), die in einigen Fällen auch von den Kursträgern organisiert wurde (LK-D 1: 39-329; LK-D 9: 156).

4.2.3 Erfahrungen mit analogen Unterrichtsmodellen

Die Erfahrungen in der Modellphase hängen stark mit dem gewählten Modell zusammen. Integrationskurs-

lehrkräfte, welche das Modell 5 (eine Lehrkraft in zwei Kursräumen) gewählt haben, berichteten von einem stark erhöhten Aufwand hinsichtlich der Vorbereitung und der Unterrichtsdurchführung (LK-A 5.2: 152):

„Ja, also das klappt wirklich nur mit sehr, sehr, sehr viel Engagement, ja, von beiden Seiten. Also die Schüler müssen sich extrem umstellen. Und die Dozenten müssen sich wirklich extrem anstrengen. Das ist in der Vorbereitungszeit wirklich/ Also man muss echt jede Sekunde vom Unterricht planen. Man muss fast für zwei Gruppen planen, also für zwei Klassen. Ich habe zum Teil wirklich/ Vor allem am Anfang habe ich ewig lang hier zu Hause gegessen und überlegt: Okay, wie mache ich das am besten, damit die Zeit sinnvoll benutzt wird?“ (LK-A 2: 55)

Während das Modell 3 (Live-Stream in einen zweiten Kursraum) für die Lehrkräfte etwas weniger aufwendig war, mussten sie sich hier häufiger mit dem Einfluss der äußeren Umstände auseinandersetzen:

„Es gab Leute [...]: ‚Ja, ich kann nichts hören; dann sollten wir lüften, [aber] wir sind [in einem Gebäude am...] Marktplatz, wegen Corona. ‚Das ist aber zu laut, ich kann in dem Raum nichts hören.‘ Oder für Hördateien. Das war komplizierter als ein normaler [...] Onlineunterricht. [...] Die sehen nur mich und die sehen aber die Reaktion von den anderen nicht. Das heißt, es gibt auch einen Affenzirkus, wenn jemand reden will, ich mit der Kamera ‚Jetzt will A. etwas sagen‘, mit der Kamera ‚A, damit einfach die Kommunikation stattfindet, weil die eine Gruppe konnte die anderen Gruppe nicht sehen und die haben nur MICH gesehen.“ (LK-A 5.2: 88-94)

Aber auch Lehrkräfte, die froh waren, mit ihren Kursen in ausreichend große Räume wechseln zu können (Modell 1) und in den gewohnten Präsenzunterricht zurückzukehren, kamen aufgrund der Hygiene- und Abstandsregeln zeitweise an ihre Grenzen. Für Alphabetisierungskurse zeigte sich diese Problematik besonders bei der Erklärung der Lautbildung:

„Die hatten alle Maske an. Natürlich, das war auch, wie gesagt, schwer die zu verstehen. Wenn die die Laute lernen müssen, die sollen schon meinen Mund sehen, wie ich diese Laute artikuliere, dass alles funktioniert, mit der Mimik und Gestik.“ (LK-A 5.2: 104)

Vielfach zeigte sich, dass bisherige didaktische Methoden aus dem Präsenzunterricht nicht mehr problemlos angewandt werden konnten. Dies betraf neben den Al-

phabetisierungskursen auch die Allgemeinen Integrationskurse:

„Die Gruppenarbeit oder so, das geht ja alles nicht. Du kannst sie ja nur einzeln setzen mit 1,5 Meter Abstand. Das heißt, die Schwächeren sind auch immer auf sich gestellt gerade. Die sitzen alleine an ihrem Tisch. Also das heißt, die Teilnehmenden brauchen jetzt in der Situation sogar noch mehr Begleitung. Vorher hatte ich mal die Möglichkeit auch sozusagen stärkere Teilnehmende einzubinden. Dass man auch sagt: Okay, man macht mal eine PartnerInnenarbeit. Setzt die [Beiden] mal [zusammen], dann können die sich unterstützen. [... Auch] dass man auch mal was erarbeiten lässt. Man kann ja auch mal sagen: 'Okay, ihr klebt jetzt mal ein Plakat – und ich bin in einer halben Stunde wieder drüben bei euch!'; oder so. Aber, wenn man das Abstandsgebot einhalten will, mit Maske und allem, und die Kontakteinschränkung einhalten möchte, geht das eigentlich nicht, ja. Also eigentlich hat man nur die Lehrkraft, die vorne was erklärt. Und dann maximal, also bilateral mit den TeilnehmerInnen dann noch mal sozusagen in Interaktion tritt. Und die Aufgaben erklärt und so. Also das war so zumindest unsere Erfahrung.“ (LK-A 16: 56)

Trotz dieser Einschränkungen aufgrund der pandemiebedingten Hygieneregeln wurden die Rituale zu Beginn des Unterrichts kaum geändert: Viele Lehrkräfte der analogen Unterrichtsmodelle begannen mit einer Begrüßung und fragten nach Befinden und Freizeitaktivitäten in den letzten Tagen oder am Wochenende, ehe gleichzeitig mit einer Wiederholung der letzten Lektion die Hausaufgaben kontrolliert und besprochen wurden. Anschließend wurde häufig eine neue Lektion gemeinsam erarbeitet (z. B. LK-A 3: 82; LK-A 5.2: 86; LK-A 14: 112). Größere Veränderungen spürten die analogen Lehrkräfte zum einen darin, dass sie zum Neustart des Kurses wesentlich mehr Zeit für Wiederholungen einplanen mussten, gerade auch wenn ihr Kurs länger unterbrochen war und es keine virtuellen Unterrichtsformate als Ersatz gab:

„Denn letztendlich sind ja die Stunden, die man pro Lektion hat, die sind ja recht eng getaktet. Normalerweise schaffe ich eineinhalb Lektionen in der Woche und dann komme ich mit den Büchern gut durch. Aber wenn Sie wiederholen müssen, dann brauchen Sie manchmal eine ganze Woche nur für eine Lektion. Am Anfang sogar fast eineinhalb. Und die Zeit fehlt ihnen dann zum Schluss. Also nach so einer längeren Unterbrechung, das wäre wirklich mal eine Anregung, vielleicht vier Wochen Wie-

derholung mit einschieben. Also das wäre wirklich sinnvoll.“ (LK-A 5.1: 100)

Ein weiteres Problem, mit dem sich Lehrkräfte im Präsenzunterricht konfrontiert sahen, war die Erarbeitung und Nutzung neuer didaktischer Methoden, da viele der bisher verwendeten Spiele (wie z. B. das Zuwerfen von Bällen), Aktivierungen der Teilnehmenden durch Singen und Tanzen sowie andere Übungsformate bedingt durch Hygiene- und Abstandsregeln im Präsenzunterricht nicht mehr umsetzbar waren (LK-A 5.2: 106; LK-A 15: 95-98):

„Gruppenarbeit in Corona-Zeiten ist nicht erlaubt, darf man nicht. Und das war dann Oktober bis Dezember [...] ein fast reiner Frontalunterricht und das ist kein angenehmes Lernen für die Schülerinnen. Für mich als Lehrkraft auch nicht.“ (LK-A 10: 122)

Wenn bei Trägern die technische Ausstattung nicht zur Verfügung stand und die Lehrkräfte lediglich die Auswahl zwischen Modell 1 (ausreichend großer Raum) und Modell 5 (eine Lehrkraft in zwei Räumen) hatten, wurde klar auf die Nachteile der geteilten Gruppe in Modell 5 hingewiesen und eher in Kauf genommen, die Gruppen für den Präsenzunterricht in Modell 1 zu verkleinern bzw. zu teilen (LK-A 5.1: 82-84; LK-A 7:48). Die Herausforderung für die Lehrkräfte in Modell 5 bestand in der Beschäftigung der Kursteilnehmenden, die gerade keinen Frontalunterricht erhielten, da sie selbstständig Aufgaben bearbeiten sollten:

„Also die Teilnehmenden sind gar nicht so autonom, dass sie eine Unterrichtseinheit allein mit Übungen verbringen können und das ist für die verlorene Zeit, ganz ehrlich. Die Guten, klar, die schaffen das natürlich [...]“ (LK-A 2: 55)

Ein weiterer Punkt war, dass viele das Gefühl hatten, im Modell 5 weniger Zeit zur Verfügung zu haben, was auch für die berichtete Wahrnehmung der Teilnehmenden gilt:

„Die negativen Seiten sind: Es gibt wenig Zeit für Erklärung. Es gibt wenig Zeit mit der Lehrerin. Es gibt zu wenig Wiederholungszeit für Grammatik. Und, was sie [die Teilnehmenden in der Evaluation des Kurses, Anm. d. A.] auch geschrieben haben: hundert Prozent Gebühren, fünfzig Prozent Lehrerin.“ (LK-A 12: 94)

Bezogen auf die Kommunikationssituation mit den Trägern berichteten die Lehrkräfte der analogen Unterrichtsmodelle von einem guten Kontakt mit und

Unterstützung durch den Träger (LK-A 3: 90; LK-A 12: 148; LK-A 13: 170). Auch ihre Kolleginnen und Kollegen beschrieben die analogen Lehrkräfte als sehr hilfsbereit und unterstützend: „Ich hatte einen Kurs mit einem ganz tollen Kollegen und wir haben uns gegenseitig wirklich geholfen [...]“ (LK-A 2: 55). Viele konnten hierbei von den Erfahrungen ihrer Lehrkollegen und -kolleginnen profitieren (z. B. LK-A 2: 150; LK-A 3: 110; LK-A 5.2: 186; LK-A 12: 56). Der Austausch erfolgte hier teilweise vor Ort, per Telefon oder auch über Zoom (LK-A 2: 150; LK-A 5.2: 186; LK-A 13: 170).

4.2.4 Erfahrungen mit virtuellen Unterrichtsmodellen

Ebenso wie die Lehrkräfte der analogen Unterrichtsmodelle berichteten auch die Lehrkräfte, die sich für die Durchführung des Integrationskurses als Virtuelles Klassenzimmer (Modell 2) oder für eine Kombination von Präsenzunterricht und Virtuellem Klassenzimmer (Modell 4) entschieden hatten, von einer Zunahme der Kommunikation und des Austauschs mit den Kollegen und Kolleginnen und auch mit den Verantwortlichen des Kursträgers. Insbesondere in der Anfangsphase nach dem Start der Virtuellen Klassenzimmer standen die betreffenden Lehrkräfte in regem Austausch, leisteten sich gegenseitige Unterstützung und berichteten sich untereinander von ihren Erfahrungen (LK-D 1: 408; LK-D 4: 274; LK-D 8: 21; LK-D 9: 34; LK-D 33: 234). An den Gesprächen, Hilfsangeboten und Erfahrungsberichten beteiligten sich auch die Träger (LK-D 1: 327-329; LK-D 9: 156; LK-D 11: 240).

In Bezug auf die Lernerfolge der Teilnehmenden berichteten die Lehrkräfte der Virtuellen Klassenzimmer mehrheitlich davon, dass der virtuelle Unterricht ihre Erwartungen übertroffen habe (z. B. LK-D 1: 193; LK-D 4: 98; LK-D 11: 162). Überwiegend positiv waren auch die Erfahrungen mit den didaktischen Möglichkeiten der digitalen Lernmanagementsysteme (LK-D 1: 246; LK-D 4: 62; LK-D 6: 80; LK-D 11: 90). Im Gegensatz zu den Präsenzkursen waren Sprachübungen ohne Schutzmasken in den Virtuellen Klassenzimmern möglich und vor allem konnten dort Gruppenarbeiten und Gruppengespräche problemlos stattfinden (z. B. LK-D 6: 190) (siehe dazu auch Punkt 5.4).

Eine Ausnahme war hierbei allerdings der Fall eines im virtuellen Klassenzimmer stattfindenden Alphabetisierungskurses (LK-D 9: 38). Zum einen lässt dieser Fall erkennen, dass virtueller Unterricht unter der Bedingung fehlender schriftsprachlicher Kompetenzen der Teilnehmenden nur mit großen Schwierigkeiten um-

gesetzt werden kann (LK-D 9: 54). Zum anderen macht der Fall deutlich, dass auch viele spezifische Unterrichtselemente der Alphabetisierungskurse, z. B. handschriftliche Übungen oder Schwungübungen, im Virtuellen Klassenzimmer kaum umgesetzt werden können (LK-D 9: 114) (dazu ausführlicher Punkt 5.3).

Große Bedenken gab es anfänglich mit Blick auf die technische Ausstattung der Teilnehmenden (LK-D 8: 251). Die Kursteilnehmenden nutzten, vor allem in der Anfangsphase, anstelle eines PCs oder Laptops häufig ein Tablet oder Smartphone. Im späteren Kursverlauf waren hingegen Computer oder Laptops die Regel (LK-D 8: 164, 263-265). Wie aus den Interviews hervorgeht, setzten sich in einigen Fällen die Kursträger dafür ein, Ausstattungsmängel seitens der Teilnehmenden zu reduzieren. Beispielsweise wurden Laptops bereitgestellt, die aus früheren Computerkursen stammten (LK-D 9: 54), Computer aus den Schulungsräumen des Trägers an Teilnehmende verliehen (LK-D 6: 56) oder die Anschaffung von Laptops mit der Pandemiezulage des BAMF finanziert (LK-D 1: 293). Für Teilnehmende, die in ihren privaten Wohnungen oder Unterkünften keine geeigneten Bedingungen vorfinden konnten, richtete ein Träger außerdem neue Einzel-Arbeitsplätze in den Schulungsräumen ein (LK-D 6: 54). Dennoch berichten einige Lehrkräfte auch davon, dass Kursteilnehmende sich eigens für den Integrationskurs einen Laptop gekauft haben (LK-D 6: 112).

Zusammengefasst deuten die Berichte der Lehrkräfte der Virtuellen Klassenzimmer darauf hin, dass weder die technische Ausstattung der Teilnehmenden noch deren Einstellungen gegenüber dem Online-Unterricht zentrale Hindernisse gewesen sind. Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht allerdings nicht hervor, wie viele Personen den Integrationskurs aufgrund einer mangelnden Ausstattung vorzeitig beendet²⁵ oder sich aufgrund des Unterrichtformats gegen eine Teilnahme entschieden haben. In den Interviews mit Verantwortlichen des BAMF wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die durchschnittliche Kursgröße der Integrationskurse im Jahr 2020 deutlich niedriger war als in früheren Jahren (E 1: 45). Es sei denkbar, „dass viele Teilnehmer nicht teilnehmen können“, und „dass das größtenteils eben mit der Affinität zur Technik zu tun hat oder eben einfach mit den fehlenden technischen Ausstattungsmitteln“ (E 1: 45). Möglicherweise beruhen also die positiven Erfahrungen in den Virtuellen Klassenzimmern in Teilen auch darauf, dass es insbesondere bei Teilnehmenden mit wenig Erfah-

25 Für eine Analyse der Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs für die Jahre 2018 und 2019 siehe Homrighausen/Saif 2021.

rungen im Umgang mit digitaler Technik und bei Teilnehmenden mit schlechten Zugangsmöglichkeiten zu Endgeräten häufig zu Kursabbrüchen kam oder diese einen Kurs gar nicht erst begonnen hatten.

5 Vor- und Nachteile von Präsenz- und digitalem Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte

In den Interviews mit den Lehrkräften kam vielfach zur Sprache, welche Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien im Präsenzunterricht und der Anwendung virtueller Unterrichtsformate sie erlebt haben oder für die Zukunft antizipieren können. Die betreffenden Aussagen geben Aufschluss darüber, welche Vor- und Nachteile digitaler Unterrichtselemente von den Lehrkräften wahrgenommen werden.

Übergreifend lässt sich feststellen, dass die Vor- und Nachteile digitaler Unterrichtselemente von ausschließlich analog unterrichtenden Lehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften der Virtuellen Klassenzimmer unterschiedlich bewertet wurden. Letztere betonten die positiven Aspekte digitaler Unterrichtsformate, wenngleich sie auch deren Schwächen und Grenzen sahen. Lehrkräfte, die in der Studie angaben, nach Bekanntgabe der Modelle wieder Integrationskurse im Präsenzunterricht angeboten zu haben, betonten hingegen die Vorteile des analogen Unterrichts sowie die (vermuteten) Nachteile eines virtuellen Unterrichts, waren jedoch gegenüber der Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht sehr aufgeschlossen und sahen hierin durchaus viele Vorteile für die Teilnehmenden, aber auch für sich und ihren Unterricht.

5.1 Auswirkungen digitaler Unterrichtsformen auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte

Der Sprachunterricht unter Pandemiebedingungen bedeutete für viele Lehrkräfte erhebliche Umstellungen, einen zusätzlichen qualitativen Arbeitsaufwand und auch einen Anstieg ihres Arbeitspensums. Dies betrifft insbesondere die Zeit der Online-Tutorien während des ersten „Lockdowns“ sowie die Anfangsphase der Virtuellen Klassenzimmer. In diesen Phasen mussten sich die Lehrkräfte neben der regulären Vorbereitung der Unterrichtsinhalte jeweils mit den jeweiligen

neuen Rahmenbedingungen und Anwendungsmöglichkeiten vertraut machen. Die Lehrkräfte berichteten von vermehrtem Kommunikationsaufwand (z. B. LK-A 2: 49; LK-D 1: 320) sowie von zusätzlichen Vorbereitungsstunden, um die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten. Unterrichtselemente mussten reorganisiert, technische Probleme gelöst und Lehrmaterialien angepasst werden (z. B. LK-A 2: 45; LK-A 12: 168; LK-A 13: 148; LK-D 1: 259-267; LK-D 4: 180; LK-D 6: 102; LK-D 8: 168; LK-D 9: 120; LK-D 11: 190). Viel Zeit beanspruchte beispielsweise das Scannen der Lehrmaterialien, weil viele der benötigten Texte und Schaubilder noch nicht in digitaler Form verfügbar waren (LK-D 8: 209, 294). Zudem berichteten Lehrkräfte der virtuellen Unterrichtsmodelle von einem angestiegenen Zeitaufwand für Verwaltungsarbeiten (LK-D 6: 104; LK-D 11: 286). Viele gaben auch an, dies unbezahlt in ihrer Freizeit zu übernehmen, damit die Integrationskursteilnehmenden keine Nachteile durch die pandemiebedingten Einschränkungen haben (LK-A 5.1: 54; LK-A 5.2: 44, 152):

„Also das war schon sehr aufwendig. [...] Ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, das habe ich nicht wegen dem Geld gemacht. Das, was übriggeblieben ist... Das war lächerlich. Aber ich habe das wirklich für die Leute gemacht.“ (LK-A 2: 45)

In einigen Fällen wurde darüber hinaus auch berichtet, dass rein virtueller Unterricht eine wesentlich stärkere Konzentration über einen längeren Zeitraum benötigt und teilweise durch das lange Sitzen vor dem PC gesundheitliche Probleme auftreten (LK-A 12: 190, 202; LK-A 13: 124). Den Mehrbelastungen während der Zeit der Online-Tutorien und während der Anfangsphase der Virtuellen Klassenzimmer steht allerdings entgegen, dass mit dem internetbasierten Unterricht aufgrund des Wegfalls von Anfahrtswegen auch deutliche Zeitersparnisse verbunden waren (LK-D 11: 194; LK-A 3: 110; LK-A 10: 98).

Neben den erwähnten Auswirkungen des virtuellen Unterrichts auf den Umfang, die Intensität und mögliche Gesundheitsbelastungen wurden in den Inter-

views auch Auswirkungen auf die Work-Life-Balance diskutiert. Beim virtuellen Unterrichten ist die Erreichbarkeit der Lehrkräfte nicht auf die Präsenzzeiten in den Schulungsräumen begrenzt, sondern dehnt sich in hohem Maße auch auf andere Zeiträume aus (LK-D 1: 332; LK-D 8: 444). So berichteten Lehrkräfte, die ein Virtuelles Klassenzimmer geleitet haben, dass sich deren Kursteilnehmende sowohl im Fall von Fragen zum Unterricht als auch im Fall von außerschulischen Anliegen nicht nur in den Zeiten vor dem Beginn und nach dem Ende der Unterrichtseinheiten, sondern über Messenger-Dienste und per Telefon auch zu ganz anderen Zeiten an die Lehrkräfte wanden (LK-D 4: 228; LK-D 6: 114; LK-D 8: 116; LK-D 9: 152; LK-D 11: 230, 232). Zugleich lassen die Interviews jedoch vermuten (vgl. hierzu auch Tissot et al. 2019: 108ff. und Tissot/Croisier 2020: 9), dass Lehrkräfte in virtuellen Unterrichtsmodellen von den Teilnehmenden seltener als Ansprechperson für ihre außerschulischen Probleme angefragt wurden als ihre Kolleginnen und Kollegen in analogen Unterrichtsmodellen:

„Also was manchmal anstrengend ist, dass die Teilnehmer natürlich viele von ihren persönlichen Problemen auch oft mitbringen. Und ich rufe auch öfter mal bei Behörden zum Beispiel an. Oder [...] bei der Post, wenn ein Paket verloren gegangen ist oder so. Was natürlich eigentlich bei uns die Sozialberatung machen würde. Bloß die erzählen mir viel aus ihrem Leben oder so und das nehme ich dann mit nach Hause. Das würde Online natürlich wegfallen. Aber für mich macht das den Beruf irgendwie aus und deswegen stört mich das nicht. Das ist halt dann sehr individuell.“ (LK-A 14: 126)

5.2 Auswirkungen des digitalen Unterrichts auf die Medienkompetenz der Teilnehmenden und deren Einstellungen zu digitalen Lernangeboten

Entgegen den anfänglichen Befürchtungen vieler Lehrkräfte (LK-D 1: 209; LK-D 6: 108; LK-D 8: 251-253) gab es in den Allgemeinen Integrationskursen weder Schwierigkeiten mit der Akzeptanz des virtuellen Unterrichts seitens der Teilnehmenden, noch mit deren digitaler Kompetenz. Häufig wurde zwar von Anfangsschwierigkeiten berichtet – viele Teilnehmende zeigten sich zwar routiniert mit dem Smartphone oder Tablet

(vgl. Stapf 2019), aber nicht so sehr im Umgang mit Computer oder Laptop (LK-D 6: 90, 110; LK-D 4: 246) – jedoch waren diese Probleme nach wenigen Unterrichtseinheiten überwunden und das Hinzugewinnen von digitaler Kompetenz wurde zugleich als Bestandteil des Kurses verstanden und akzeptiert:

„Aber die Teilnehmer haben, und vor allem auch Ältere, gesagt so, wow, wir lernen nicht nur Deutsch, wir lernen auch, mit Computern umzugehen und das ist so cool.“ (LK-D 1: 276)

Dieser zusätzliche Lerneffekt wird dabei nicht zuletzt auch mit Blick auf dessen Relevanz für den Integrationserfolg bewertet. Mit Blick auf die Zunahme der digitalen Kompetenzen bei ihren älteren Kursteilnehmenden äußerte sich eine Lehrerin wie folgt:

„Aber die Älteren, sprich über 30 (lacht) oder in meinem Alter, die haben enorm an Kompetenz dazugewonnen. (...) Ich meine, das ist ja später für die Arbeitssuche genauso wichtig vielleicht, wie die Sprache.“ (LK-D 4: 246)

Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtete zudem von einer überwiegend positiven Einstellung der Teilnehmenden gegenüber den digitalen Unterrichtsmethoden. Dem stehen allenfalls einzelne Teilnehmende (LK-D 8: 351-352) oder kleinere Gruppen von zwei bis drei Teilnehmenden gegenüber, welche eine skeptische Haltung zum Ausdruck brachten (LK-D 6: 120). Mehrere Lehrkräfte berichteten auch davon, wie sich solche skeptischen Haltungen im Laufe der ersten Unterrichtseinheiten zurückbildeten:

„Aber es ist klar, bei der zweiten Wiederholerin habe ich große Bedenken gehabt, wie das bei ihr funktionieren würde, weil, die hat mein Alter. Und sie hat von Anfang an gesagt ‚Oh, C. oh, Computer, nein, nein, ich will nicht‘ [...] Das hat drei Tage gedauert, da war die drin. Also die sitzt jetzt mit einem Computer von unten bei sich zuhause (lacht) und alles gut. Also da mache ich mir überhaupt keine Gedanken. Ja.“ (LK-D 6: 38)

„Also die Anfangseinstellung ist immer dieses, ich lerne so nicht. Ich kann das nicht, ich will das nicht. Ich kann Sie dann auch nicht hören, ich kann Sie nicht verstehen. Und wenn man das eins/ eine Woche reicht, ein Tag reicht manchmal. Wenn man das gemacht hat und sieht, toll, ich kann auch in einer kleinen Gruppe mit Leuten sprechen. Und die Frau S. ist wirklich immer da, wenn ich sie was fragen möchte. Dann ist das ziemlich schnell weg und

„sie merken auch, dass das besser ist als alle hintereinander zu sitzen mit Maske.“ (LK-D 4: 296)

Größere Schwierigkeiten mit der Medienkompetenz und auch mit der Akzeptanz digitaler Unterrichtselemente gab es allerdings in den Alphabetisierungskursen. Auf diese Problematik wird im nachfolgenden Abschnitt gesondert eingegangen.

5.3 Eingeschränkte Nutzungsmöglichkeiten digitaler Unterrichtselemente bei Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse

Während die Lehrkräfte der Allgemeinen Integrationskurse auf Basis ihrer Erfahrungen mit dem Virtuellen Klassenzimmer nur von geringen Schwierigkeiten mit der digitalen Kompetenz der Teilnehmenden und deren Akzeptanz des virtuellen Unterrichts berichteten, zeigten sich diesbezüglich deutlich größere Probleme bei den Alphabetisierungskursen. Eine Lehrerin, die einen Alphabetisierungskurs in der Form eines Virtuellen Klassenzimmers unterrichtete, berichtet zwar von Verständnis und „Geduld“ bei den Teilnehmenden, aber diese sehnten die Rückkehr in den Präsenzunterricht herbei (LK-D 9: 136). Gravierend war vor allem, dass digitale Kompetenzen oft auf schriftsprachlichen Kompetenzen beruhen, welche bei der Zielgruppe der Alphabetisierungskurse nicht vorausgesetzt werden können. Dies betrifft beispielsweise bereits das Auffinden und Betreten der Lernplattformen (LK-D 9: 54). Nach Aussage der Kursleiterin war die Durchführung eines virtuellen Alphabetisierungskurses daher nur deswegen möglich, weil der betreffende Kurs zum Zeitpunkt des Wechsels bereits weit fortgeschritten war (LK-D 9: 114, 168). Hinzu kommt das Problem, dass viele spezifische Unterrichtselemente der Alphabetisierungskurse – wie Handschrift-Übungen, Schwungübungen und handschriftliche Diktate – im Online-Modus kaum umgesetzt werden können (LK-D 9: 114). Technische Lösungen hierfür mag es zwar bereits geben (LK-D 4: 278; LK-D 11: 249-252), diese sind jedoch noch kaum verbreitet und im Hinblick auf ihre didaktische Eignung noch wenig erprobt. So konstatierte die Lehrerin eines Alphabetisierungskurses:

„Ja, oder Modul eins, wenn die vielleicht noch ihre Schwungübungen machen sollen. Oder wie halte ich meinen Stift? Das kann ich nicht korrigieren. Da brauche ich das Händische.“ (LK-D 9: 114)

Wie die Interviews verdeutlichen, bestand in den Alphabetisierungskursen zudem ein spezifisches Problem mit der technischen Ausstattung der Teilnehmenden: Häufig fehlte ein Drucker. Lehrmaterialien, die in Papier-Form vorliegen müssen (z. B. für Handschriftübungen), konnten oft nicht von den Teilnehmenden ausgedruckt und somit für den virtuellen Unterricht häufig nicht genutzt werden (LK-D 9: 54, 120, 214).

Viele Teilnehmende der Alphabetisierungskurse verfügten weder über die Lernautonomie noch über die Ausdauer, über längere Strecken konzentriert und aktiv im Virtuellen Klassenzimmer mitzuarbeiten:

„Und das ist die Gefahr bei digitalen Medien, dass die Teilnehmer, Teilnehmerinnen dann, ja, stumpf weitermachen und nicht merken, dass sie sich eigentlich nicht mehr konzentrieren können.“ (LK-A 10: 98)

Aber auch der ungewohnte Umgang mit einer Tastatur, und speziell einer deutschen, stellte viele Kursteilnehmende vor größere Herausforderungen (LK-A 2: 120; LK-A 5.2: 106).

Viele Lehrkräfte, die einen Alphabetisierungskurs leiteten, antizipierten diese Probleme. Sie verzichteten daher bewusst darauf, den betreffenden Kurs in der Form eines Virtuellen Klassenzimmers weiterzuführen, und entschieden sich stattdessen für ein analoges Unterrichtsformat. Die betreffenden Lehrkräfte konstatierten, dass virtuelle Lernangebote für Integrationskursteilnehmende, die keine oder nur eine geringe Bildungserfahrung aufweisen, nicht geeignet sind:

„Wir sind Menschen, die schriftbasiert aufgewachsen sind. Wir können unsere Sprache lesen und schreiben. Für uns ist es selbstverständlich uns Sprache auch über Schrift anzueignen. Das ist für einen Menschen, der seine Sprache nicht lesen und schreiben kann, ganz anders. Also da kann man viele Dinge überhaupt nicht voraussetzen. [...] Natürlich, für Menschen, die selbstverständlich gelernt haben damit umzugehen, ist das eine gute Idee. Aber, wenn ich es mit Menschen zu tun habe, die diese Voraussetzung nicht haben, auch mit Schriftlichkeit umzugehen, besonders für die, ist es eigentlich eine riesen, riesen Hürde. Und dann jetzt auch noch der Sprung in den digitalen Raum. [...] Ich muss eine fremde Sprache lernen, habe eigentlich

keine Erfahrung überhaupt mit Lesen und Schreiben. [...] Gleichzeitig sprechen und hören und lesen und schreiben. Und jetzt auch noch digital. Da frage ich mich wirklich: Wie soll das gehen? Also wie soll der Mensch das schaffen?“ (LK-A 16: 58)

Gerade für Kursteilnehmende, die (noch) nicht ausreichend lesen und schreiben können, stelle der virtuelle Unterricht daher eine unüberwindbare Hürde dar:

„Im Präsenzunterricht, ich glaube, für die Alpha-Leute, die primäre Analphabeten sind, für sie ist die Präsenz des Lehrers [...] sehr wichtig. Manchen Schülern muss erst beigebracht werden, wie man einen Stift so richtig in der Hand hält. Es muss gezeigt werden, dass es einfach und schneller geht zum Beispiel, wenn man Wörter, nicht mal Wörter, Buchstaben in lateinischer Schrift von links nach rechts schreibt und nicht einfach so den Buchstaben abmalt wie ein Bild, in der Mitte beginnend oder rechts. Ja, also im Präsenzunterricht, vor allem bei Anfängern, die noch keine Erfahrung im Kontakt mit einem Lehrer haben, kann man eher das Vertrauen aufbauen oder irgendwie Empathie zeigen, was auch für die Integration dieser Leute in der Gesellschaft sehr wichtig ist, denke ich mal. Dann ist die Persönlichkeit des Lehrers in unmittelbarer Nähe sehr wichtig.“ (LK-A 3: 46)

5.4 Die Rolle von räumlicher Distanz und der Interaktionsformen im virtuellen Unterricht

Eine grundlegende Skepsis gegenüber dem virtuellen Unterricht bestand bei vielen Lehrkräften nicht nur mit Bezug auf die Alphabetisierungskurse, sondern auch in genereller Hinsicht. Problematisch gesehen wurde vor allem die räumliche Distanz in den Virtuellen Klassenzimmern. Die räumliche Distanz machte sich nicht nur auf der emotionalen Ebene bemerkbar, sondern auch sehr praktisch bei Sprachübungen wie dem Artikulieren von Lauten, Schreibübungen für Analphabeten oder den sonst üblichen Gruppenarbeiten, bei denen sich die Teilnehmenden gegenseitig unterstützen können (LK-A 7: 66; LK-A 5.1: 66; LK-A 14: 208; LK-A 16: 56). Im Präsenzunterricht hingegen seien die Lehrkräfte sehr viel mehr in der Lage, eine Beziehung zu den Teilnehmenden aufzubauen und die Stimmung jedes Einzelnen wahrzunehmen (LK-A 16: 70; LK-A 3: 50). Darüber hinaus sei die Kommunikation und der

Austausch der Kursteilnehmenden im Präsenzunterricht leichter und fände somit öfter statt (LK-A 5.2: 126; LK-A 10: 98). Fehler bei Schreibaufgaben könnten durch die Lehrkräfte oftmals schneller entdeckt und für alle nochmals erklärt werden (v. a., wenn diese an der Tafel/dem Smartboard bearbeitet werden) (LK-A 10: 94). Auch Hemmungen, sich bei Verständnisproblemen zu melden, seien im Präsenzunterricht seltener bzw. könnten anhand der Reaktion von den Lehrkräften leichter erkannt werden (LK-A 10: 98; LK-A 14: 120).

Diese Einschätzungen waren allerdings vor allem bei den anlog unterrichtenden Lehrkräften verbreitet, welche über nur wenige oder keine Erfahrungen mit digitalen Unterrichtsmethoden verfügten. Lehrkräfte, die während der Covid-19-Pandemie mit ihren Integrationskursen in das Format des Virtuellen Klassenzimmers wechselten, kamen hingegen zu einer anderen Einschätzung. Aus ihrer Sicht wirkte sich die räumliche Distanz weitaus weniger gravierend auf die Lernmöglichkeiten im virtuellen Unterrichtsmodell aus. Betont wurde hingegen, dass digitale Lernprogramme spezifische Interaktionsmöglichkeiten bieten, die mit nennenswerten Vorteilen für eine effektive Unterrichtsgestaltung verbunden sind. So boten die internetbasierten Lernmanagementsysteme den Lehrkräften die Möglichkeit, auf unkomplizierte Weise Arbeitsgruppen zu bilden, Partnerarbeit zu organisieren und vertrauliche Einzelgespräche zu führen (LK-D 1: 246; LK-D 4: 62, 90; LK-D 6: 88; LK-D 8: 547-551). Im Vergleich zu Gruppen- und Partnerarbeiten im Präsenzunterricht gelang die Organisation von separaten Gruppen im Unterricht mit internetbasierten Lernplattformen sehr unkompliziert und schnell:

„Zum Beispiel Partnerarbeit, Gruppenarbeit, das ist nur ein Klick. Ja? Man muss nicht sagen: ‚So du gehst dahin, du machst das‘“ (LK-D 1: 190)

Aufgrund dieser Möglichkeiten fand das Einüben von Lerninhalten in den virtuellen Unterrichtsformen häufiger als im Präsenzunterricht in kleinen Gruppen statt. Wie Lehrkräfte der Virtuellen Klassenzimmer berichteten, funktionierte in der Folge die sprachliche Interaktion zwischen den Kursteilnehmenden sogar besser als im Präsenzunterricht (LK-D 4: 90) oder fand zumindest mit der gleichen Häufigkeit und Intensität statt (LK-D 11: 214). In den Arbeitsgruppen interagierten die Teilnehmenden selbstständiger und offener miteinander, dabei tauschten sie sich untereinander in deutscher Sprache aus und übten auf diese Weise ihre Deutschkenntnisse (LK-D 4: 90; LK-D 1: 193; LK-D 11: 218):

„Und der Austausch – also über Zoom klappt das sogar viel besser, dass die sich gegenseitig auch was fragen. Also ich erinnere, in Präsenz, wahrscheinlich durch die Masse auch, ich weiß es nicht [...] das ist natürlich das, was man will, dass die freiwillig Deutsch sprechen, das versuchen und schon formulieren können.“ (LK-D 4: 90)

Eine wichtige Rolle spielte hierbei die geringere Hemmschwelle der Teilnehmenden. Wie die Lehrkräfte berichteten, herrschte in den separierten Kleingruppen nicht nur eine höhere Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an Übungen, sondern es wurden auch häufiger Verständnisfragen an die Lehrkraft gestellt. In Bezug auf die Hemmschwellen der Teilnehmenden findet sich in den Interviews mit den Lehrkräften der Virtuellen Klassenzimmer somit eine gegenteilige Meinung gegenüber den analog unterrichtenden Lehrkräften:

„Oder dann schreiben sie, ‘A., ich weiß, das hast du schon dreimal erklärt, aber ich habe es immer noch nicht verstanden.’ [...] Aber das läuft eben über den Privat-Chat bei Zoom. Und das würden sie vielleicht nicht fragen, wenn da neunzehn andere Ohrenpaare (lachend) zuhören, ne. Das ist eigentlich ganz gut.“ (LK-D 4: 160)

5.5 Der Verlust der sozialen Funktion des Integrationskurses im Virtuellen Klassenzimmer

Wie die Lehrkräfte der Virtuellen Klassenzimmer bestätigten, bietet der Online-Unterricht durchaus gute Bedingungen für sprachliche Interaktionen zwischen den Teilnehmenden und positive Effekte auf ihren Spracherwerb. Gleichwohl stellten die Lehrkräfte eine große Schwachstelle des Online-Unterrichtens fest, welche ebenfalls den Bereich der Interaktionen zwischen den Beteiligten betrifft: Es fehlten die zwischenmenschlichen Begegnungen vor und nach den Unterrichtseinheiten (z. B. LK-D 1: 286). Viele Lehrkräfte sahen die Gefahr, dass die soziale Funktion der Integrationskurse, d. h. die Bedeutung der Kurse für die Entstehung von persönlichen Beziehung sowie für den Austausch von Erfahrungsberichten und von gegenseitiger Unterstützung, hierdurch stark beeinträchtigt wird (LK-D 8: 347; LK-D 4: 108, 112, 220; LK-D 1: 372).

„Ich hatte aber auch eine Teilnehmerin, die meinte, sie hat keine sozialen Kontakte. Und das finde ich

sehr problematisch. Das ist natürlich der Pandemie geschuldet, aber das fand ich dann auch traurig, dass sie sagt, ja, aber ich kenne niemanden. Und alles was ich mache ist online. Denn meine Familie ist nicht hier. Und ich finde, für die Leute ist ein Präsenzkurs sehr, sehr wichtig. Um eben auch mal rauszukommen und vielleicht auch mit den Teilnehmern dort dann nochmal einen Kaffee trinken zu gehen. Ja? Und das fehlt. Und wenn man wirklich nur/ die vereinsamen ja total.“ (LK-D 1: 372)

„Ja, der Nachteil ist tatsächlich nicht so sehr in fachlicher Hinsicht, sondern die/ viele Integrationskursbesucher haben natürlich keine Kontakte hier. Und deren soziales Leben spielt sich sonst oft über den Integrationskurs ab.“ (LK-D 4: 108)

Lehrkräfte, die überwiegend im Präsenzunterricht tätig waren, fanden ebenfalls, dass den Teilnehmenden in virtuellen Lehr- und Lernformaten die soziale Funktion des Integrationskurses fehle:

„Also abgesehen von der Sprachvermittlung, fehlt denen halt auch der soziale Kontakt. Also so diese Kurse sind ja immer so wie ein geschlossener Raum so ein bisschen, wo alle Leute irgendwie ein ähnliches Schicksal teilen. Und das ist ja immer dann mehr als nur, also zumindest in meinen Kursen, immer noch mehr als nur Sprachunterricht. Und das fehlt denen, glaube ich, sehr.“ (LK-A 14:22)

Es wurde berichtet, dass die Kursteilnehmenden gerne in die Präsenzveranstaltung kommen, da sie dort Gleichgesinnte treffen, mit denen sie sich austauschen können „und es geht nicht nur ums Deutschlernen“ (LK-A 7: 60). Die Präsenz-Lehrkräfte, die mit ihren Teilnehmenden nur für die Zeit des „Lockdowns“ in die Form des Online-Unterrichts gewechselt sind, berichteten jedoch auch über positive Veränderungen in der Gruppendynamik, da sich nun alle Kursteilnehmenden mit Namen begrüßen würden, Spannungen zwischen den Nationalitäten weniger stark hervortreten würden und die gegenseitige Wertschätzung gewachsen sei (LK-A 10: 100, 104). Der fehlende persönliche Kontakt zeigte sich laut der Lehrerin auch durch einen veränderten Umgang miteinander:

„Und einmal die Woche arbeite ich mit Breakout-Rooms, in denen ich vorher eine Aufgabe gebe. Mal etwas enger gefasst, mal etwas weiter. Und da ist es wirklich zu sehen, wie geduldig alle geworden sind. Das war/ Im Unterricht ist das nicht immer so gewesen, im Präsenzunterricht. Da waren manchmal auch die, die schon besser waren, die wollten dann unbedingt weitermachen und waren nicht

ganz so geduldig. Und das ist jetzt anders, die dann auch erklären, dem anderen erklären, wie es richtig ist und ja, die Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen, habe ich das Gefühl, ist deutlich gestiegen. Die Sehnsucht nacheinander auch. (lacht)“ (LK-A 10: 100)

Über die Teilnehmenden der Präsenzkurse, berichteten die Lehrkräfte häufig, dass „die Gruppe zusammenhält und auch zusammenarbeitet“ (LK-A 12: 94, aber auch LK-A 13: 124) und auch, dass der Wunsch und die Freude, die anderen Teilnehmenden wieder persönlich im Kurs zu sehen, sehr stark ausgeprägt gewesen sei – besonders bei denjenigen, deren Kurs in den „Lockdown-Phasen“ ausgesetzt wurde (LK-A 3: 62; LK-A 5.2: 68; LK-A 7: 42, LK-A 12: 78).

5.6 Ambivalente Auswirkungen des virtuellen Unterrichts auf die Integrationsbedingungen von Frauen mit kleinen Kindern

Tissot et al. (2019) und Tissot (2021) konnten zeigen, dass vor allem geflüchtete Frauen mit kleinen Kindern eine nachteilige Ausgangslage für die Integrationskursteilnahme aufweisen, die sich sowohl auf der individuell-familiären Ebene (z. B. klassische Rollenaufteilung zwischen den (Ehe-)Partnern oder negative Erfahrungen mit bestimmten Einrichtungen) als auch auf der strukturellen Ebene zeigt (z. B. größere geographische Entfernungen zwischen Wohnort und Integrationskurs bzw. Kinderbetreuung sowie Mangel an Regelbetreuungsangeboten). Diese Sachverhalte wurden teilweise auch von den befragten Lehrkräften aufgegriffen, wobei jedoch die Frage, welche Implikationen das virtuelle Unterrichten für die Integration von Frauen hat, unterschiedlich bewertet bzw. eingeschätzt wurde.

Ein Teil der befragten Lehrkräfte vermutete, dass der Online-Unterricht den Bedürfnissen der Mütter mit kleinen Kindern entgegenkommt, weil das Lernen in der eigenen Wohnung die Vereinbarkeit mit den Aufgaben der Versorgung und Betreuung der Kinder erleichtert:

„Gerade, die in Familienarbeit sind, die finden das sehr praktisch. Das ist ja eine Stunde mindestens, die man spart.“ (LK-D 4: 222)

„Und wir haben einige stillende Mamas, die sonst nie [...] hätten lernen können.“ (LK-D 1: 357)

Ein anderer Teil der Lehrkräfte sah im Lernen von zuhause für die betroffenen Frauen eher eine zusätzliche Barriere. Hierbei spielen zwei Argumente eine Rolle: Das erste Argument betrifft weniger den Online-Unterricht an sich, sondern vielmehr den Umstand, dass das Virtuelle Klassenzimmer der Integrationskurse zeitgleich mit dem Homeschooling in den Schulen eingeführt wurde. Diese Konstellation machte es vielen Frauen schwer, ihre Teilnahme am Integrationskurs mit der Betreuung der Kinder zu vereinbaren (LK-D 4: 116-118). Das zweite Argument betrifft das grundsätzlichere Problem, dass vielen Frauen, sobald sie im familiären Wohnbereich sind, aufgrund tradiert Geschlechterrollen die gesamte Hausarbeit obliegt, so dass sie dort aufgrund der Beanspruchung durch zahlreiche andere Verpflichtungen wenig Zeit haben und am konzentrierten Lernen gehindert werden:

„Die hat gesagt: ‘Ganz im Ernst, wenn ich nach Hause gehe, habe ich die ganze Zeit meine Kinder um mich herum. Wenn ich zur Schule bin, dann sieht mein Mann das ein, er muss aufpassen. Wenn ich Zuhause bin, macht der keinen Schlag mehr und ich soll ihm noch Essen nebenbei machen.’ Das hat die so gesagt. Ja. Sagt sie dann das bringt für sie nichts, denn ihr Mann würde sie da nicht entlasten zuhause. Das macht der nur, weil sie in der Schule ist. Aber wenn sie zuhause wäre, dann sagt er: ‘Ist doch nur ein Computer. Dann mache du die Kinder, mache du Essen, mache du sauber.’ Hat sie mir so gesagt. Kommt sie nicht gegen ihn an.“ (LK-D 11: 208)

„Was Frauen zum Beispiel betrifft vor allem in Alphakursen zum Beispiel, Frauen, die zu Hause sind, vor allem syrische Frauen haben tausend Aufgaben, die sie erledigen müssen und die sind für alles zuständig. Wenn sie in der Schule sind, haben sie nur Deutsch. [...] Sie haben manchmal zu Hause nicht mal die Zeit, die Hausaufgaben zu machen und das glaube ich ihnen, weil die, wie gesagt, für so viele Sachen zuständig sind und das heißt, wenn sie nur Digitalunterricht haben, dann laufen die Kinder rum [...]. Im Portal zum Beispiel hatte ich Frauen, die sich nachts eingeloggt haben und die haben die Übungen nachts von zwölf bis zwei Uhr gemacht, weil sie gesagt haben, es sind die einzigen zwei Stunden, die ich zur Verfügung habe.“ (LK-A 2: 110)

Dieses Problem wurde auch von Lehrkräften erkannt, die im Präsenzunterricht lehren. Da die Kursteilneh-

merinnen häufig mehrere Kinder haben, wovon einige noch im Kleinkindalter sind, fehle ihnen sowohl die Zeit als auch die Ruhe, um Lern-Aufgaben am Computer oder einem anderen Endgerät zu erledigen:

„Ja, und meine Kursteilnehmer haben im Durchschnitt, würde ich sagen, vier Kinder zu Hause, von denen, naja, wahrscheinlich so ungefähr zwei im Kleinkindalter sind, und sie haben zu Hause auch keine Arbeitsräume, kein Arbeitszimmer oder so was in der Art. Sie haben also keine Möglichkeit, drei, vier Stunden pro Tag vor dem Computer sitzen und sich auf den Unterricht konzentrieren und nicht gestört werden. Sie werden natürlich von den Kindern abgelenkt und man braucht schon viel Disziplin, ein gutes Zeitmanagement, um online lernen zu können. Und das haben die Leute normalerweise nicht.“ (LK-A 3: 48)

Das Problem der fehlenden Vereinbarkeit von Lern-tätigkeiten in der eigenen Wohnung mit den tradierten Rollenvorstellungen und Arbeitsteilungsmustern in der Familie wird laut der Berichte der Lehrkräfte bereits in den Präsenzkursen deutlich, sobald dort Hausaufgaben und das selbstständige Nachbereiten des Unterrichtsstoffes für den Lernerfolg relevant werden: Für Frauen, die mehrere Rollen erfüllen müssen, kann dies zu einer Herausforderung werden, da sie zum einen wenig Erfahrungen mit dem selbstständigen Lernen haben (LK-A 3: 66) und sich zum anderen um die Kinder und den Haushalt kümmern müssen (LK-A 5.1: 66; LK-A 16: 70):

„Also die Frauen, wenn sie in den Kurs kommen, sind erst mal sehr hoch motiviert. Oft mehr als die Männer. In A1 und A2 kommen sie auch noch super mit, weil man dort, wenn man halbwegs intelligent ist, auch [...] ohne nacharbeiten zurechtkommt. Spätestens in B1 kommt dann das große Problem, weil sie müssten zu Hause etwas tun und das funktioniert dann nicht. Ja. Und dann haben sie ihre fünf Kinder und den Mann, der die Pantoffel haben will und das/ ich habe wirklich hochintelligente Leute, die dann sagen: ‚Ich kann zu Hause nichts machen. Ich schaffe es nicht. Ich muss jeden Tag kochen. Ich habe die vielen Kinder. Mein Mann will dies und das und das.‘ Und kommt natürlich auch nicht auf die Idee ihr zu helfen. Und das ist ein echt großes Problem.“ (LK-A 5.1: 68)

Die hier angesprochenen Einschränkungen der Lernmöglichkeiten für Integrationskursteilnehmerinnen dürften umso schwerer wiegen, wenn nicht nur die Übungsaufgaben und die Nachbereitung der Präsenzunterrichtsstunden im eigenen Haushalt zu erledigen

sind, sondern – wie im Format des Virtuellen Klassenzimmers – dort auch der gesamte Unterricht zu absolvieren ist.

5.7 Auswirkungen des virtuellen Unterrichts auf das Lernverhalten unterschiedlicher Teilnehmendengruppen

Neben den ambivalenten Erfahrungsberichten über die Auswirkungen virtueller Unterrichtsmodelle auf die Lernsituation von Frauen mit kleinen Kindern enthalten die Interviews zahlreiche weitere Einblicke über die Folgen für das Lernverhalten der Integrationskursteilnehmenden. Die befragten Lehrkräfte aus den Virtuellen Klassenzimmern berichteten diesbezüglich meist von positiven Effekten des virtuellen Unterrichts auf das Lernverhalten der Teilnehmenden. Positive Effekte wurden insbesondere den häufig stattfindenden Gruppenarbeitsphasen attestiert, die mit den digitalen Lernmanagementsystemen auf sehr einfache und unkomplizierte Weise organisiert werden können. Demnach arbeiteten in den Lerngruppen meistens Kursteilnehmende mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammen, so dass die Verständigung in der Regel in deutscher Sprache erfolge (LK-D 4: 198). Darüber hinaus arbeiteten die Teilnehmenden in den Virtuellen Klassenzimmern sehr eigenständig (LK-D 1: 193):

„Ich finde die Teilnehmer werden auch selbstständiger. Also sie können jetzt, selbst wenn sie in Gruppen arbeiten, ist einer dabei, der den Bildschirm teilt. Der andere sagt, ach komm, wir erstellen dafür ein Yopad, wir schreiben das auf dem Yopad. Das heißt, die werden viel selbstständiger. Und das ist eigentlich genau das, was wir immer haben wollen in den Kursen. Dass man es/ selbstständig wird. Und genau das passiert dadurch auf jeden Fall. Die fangen auch mehr an, sich selbst noch Dinge zu suchen online vielleicht. Ja? Was kann man denn noch machen? Und teilen das dann mit dem gesamten Kurs und, ja. (...)“ (LK-D 1: 193)

Auch mit Blick auf die Konzentration der Kursteilnehmenden wurden den virtuellen Unterrichtsformen positive Auswirkungen zugesprochen. Wenn etwas nicht funktioniert, brachten die Teilnehmenden stets viel Geduld auf (LK-D 9: 136), insgesamt gäbe es weniger

Störungen des Unterrichts durch Unruhe und Zwischengespräche (LK-D 1: 274, 302).

Hinsichtlich der Motivation der Kursteilnehmenden wurde die Wirkung des virtuellen Unterrichts von den Lehrkräften ebenfalls eher positiv als negativ gesehen. Zugestanden wurde allerdings, dass unmotiviertere Teilnehmende sich „leichter aus dem Geschehen zurückziehen“ (LK-D 1: 205) konnten und dass dies bei einigen Teilnehmenden zu einer sehr passiven Haltung führte:

„Ich hatte/ habe jetzt auch im Moment ein paar Fälle, die sind dann der Meinung, ach, die haben das eh digital, es wird ja eh von mir quasi im Unterricht vorgeführt, wozu dann das Buch kaufen?“ (LK-D 8: 212)

Auch kam es häufig vor, dass Probleme mit den Anwendungsprogrammen oder mit der Internetverbindung von Teilnehmenden als Ausrede für fehlende Unterrichtsbeiträge verwendet wurden (LK-D 8: 358-359; LK-D 1: 416; LK-D 11: 162). Dennoch berichteten die Lehrkräfte mehrheitlich von einer auffällig hohen Lernmotivation bei vielen Teilnehmenden der Virtuellen Klassenzimmer (LK-D 1: 292; LK-D 9: 144; LK-D 11: 56).

Diese Einschätzung der Lehrkräfte aus den Virtuellen Klassenzimmern ist allerdings vor dem Hintergrund zu sehen, dass deren Kursteilnehmende vermutlich ein vergleichsweise hohes Ausgangsniveau der Sprach- und Lernkompetenzen mitbrachten (siehe dazu auch Abschnitt 4.2.4). Lehrkräfte, die eine leistungsschwächere Schülerschaft im Blick hatten, bewerteten die Frage der Lernautonomie in virtuellen Unterrichtsmodellen daher sehr viel kritischer.

Im Bereich der Präsenzlehre waren die Lernautonomie und die Lernerfahrung der Teilnehmenden die häufigsten Themen der Lehrkräfte, neben der bereits erwähnten speziellen Lernsituation von Frauen mit kleinen Kindern. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Präsenzkurse häufig aus Teilnehmenden bestanden, die bildungsfern sind und nicht nur eine neue Sprache lernen, sondern vielfach auch alphabetisiert werden müssen (LK-A 16: 24, 42, 66). Die Lernsituation wurde hier durch multiple Problemlagen erschwert, da die Kursteilnehmenden zum einen die deutsche Sprache noch nicht (ausreichend) konnten, zum anderen aber auch in ihrer Herkunftssprache häufig nicht lesen konnten (siehe auch Baier et al. 2020). In Kombination mit fehlender Erfahrung im Umgang mit internetfähigen Endgeräten ergab sich für viele eine schwierige Lernsituation:

„Ja. Und im Alphakurs sind auch vorwiegend Afghanen und die meisten sind Frauen und sie haben gar keine Lernerfahrung. Und mit ihren Smartphones können sie auch nicht so gut umgehen. Sie können nur ihre Männer anrufen mal, also haben ein paar also zusammen Funktionen gelernt und machen das automatisch und mehr können sie nicht. Ins Internet gehen, da vielleicht nach Informationen suchen, was recherchieren, das geht nicht. Ich habe ihnen beigebracht, wie sie vielleicht übersetzen, Google Translator oder so was Ähnliches benutzen können, aber ist auch schwierig, weil sie in ihrer Muttersprache weder lesen noch schreiben können. Auch wenn ich bei Google Translator ein deutsches Wort eintippe und da steht die Übersetzung ins Persische, das können sie nicht ablesen. Sie können nicht auf Persisch lesen oder, ja, schreiben, verstehen. Ja. Als Lehrkraft muss man schon viele Bildkarten oder Gestik und Pantomime und ruft jemanden zu Hilfe, der beide Sprachen kann, Deutsch und Persisch, und so. Ja, es ist schwierig, wenn die wirklich Analphabeten sind.“ (LK-A 3: 66)

Im Bereich der Alphabetisierungskurse berichteten die Lehrkräfte von nur wenigen Gruppen, die den Umstieg auf das vhs-Portal schafften (LK-A 2: 49, 57, 61). Eine Lehrerin wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie sich nicht sicher sei, „ob die Teilnehmer im Alphakurs, die nicht lerngewohnt sind, ob sie genug Selbstdisziplin haben für ein virtuelles Lernen. Ja, da muss man schon seinen Alltag gut organisieren können“ (LK-A 3: 48). Auch der Umstand, dass die Kursteilnehmenden aus Alphabetisierungskursen schnell ihre Konzentration verloren, wenn eine Aufgabe zu lange dauerte und sie deswegen mehr Abwechslung brauchten, erschwerte die Lernsituation (LK-A 3: Abs. 82). Da viele Präsenzlehrkräfte Lernautonomie als eine wichtige Voraussetzung für das Virtuelle Klassenzimmer ansehen, befürworteten sie für lernungewohnte und bildungsferne Teilnehmende den Präsenzunterricht und verwiesen darauf, dass sie im Präsenzunterricht das Lernverhalten der Teilnehmenden unterstützen und fördern können:

„Zum Beispiel, ich sage denen, weil, autonomes Lernen spielt bei mir eine riesige Rolle. Wenn man einfach guckt, dass einige in den Integrationskursen oder in den Alphakursen, aus welchem Lernumfeld hier vorbeikommen. Einige haben das Lernen nicht gelernt. Wie lernt man? Wie lerne ich alleine zu Hause ohne meine Lehrerin? Ich investiere viel Zeit auf dieses Thema. Wie kann ich, wie sagt man, in der Küche etwas lernen. Wir haben auch das geübt, wie kann ich im Badezimmer etwas lernen?“ (LK-A 5.2: 116)

5.8 Bereicherung des Integrationskursunterrichts durch den Einsatz digitaler Medien

Während die Interviews erkennen lassen, dass die Auswirkungen virtueller Unterrichtsformen auf das Lernverhalten je nach Zielgruppe unterschiedlich zu bewerten sind, zeigt sich in den Interviews eine ungeteilt positive Bewertung des Einsatzes einzelner digitaler Medien wie Online-Videos, Online-Spiele oder digitalisierter Lehrmaterialien im Präsenzunterricht. Dies ist unabhängig davon, ob es sich um Lehrkräfte analoger oder virtueller Unterrichtsmodelle handelt. Auch zwischen den Lehrkräften von Alphabetisierungskursen und von Allgemeinen Integrationskursen bestehen diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede.

Digitale Medien können das Sprachlernen verbessern (vgl. Herzig 2014), indem neue Begriffe durch Bilder, Beschreibungen oder Übersetzungsprogramme im Internet leichter erklärt werden können (LK-A 5.1: 108). Auch das Arbeiten mit dem Smartboard, welches in vielen Klassenzimmern vorhanden ist, wurde von den Lehrkräften häufig als großer Vorteil betont, da dort neben der Nutzung als herkömmliche Tafel auch das Zeigen von Youtube-Videos sowie das Arbeiten mit der digitalen Version des Lehrbuchs ermöglicht wird und somit auch die Übungsaufgaben einfach für alle gezeigt und gemeinsam bearbeitet werden können (LK-A 5.2: 126). Viele Lehrkräfte haben auch die Möglichkeit der Nutzung vielfältiger Lehrmaterialien für ihren Unterricht sowie die parallele Nutzung verschiedener Medien entdeckt, welche sich auch für den Orientierungskurs als sehr hilfreich herausgestellt haben (LK-A 13: 110, 122, 130):

„Aber im Laufe der Zeit, wo ich auch mit den digitalen Medien, wo ich gesehen habe, es gibt so viele digitale Medien, habe ich dann recht schnell gesehen, und dann auch eine große Erleichterung sozusagen gehabt, dass man auch dann wirklich sehr gut arbeiten kann, vor allem auch mit den Medien, sagen wir mal, ‚Schritte PLUS‘ / ‚Schritte PLUS neu‘, da kann man ja wirklich auch schreiben, vergrößern, hören, also das war wirklich eine sehr große Erleichterung.“ (LK-A 13: 116)

Online-Spiele wie Kahoot!²⁶ wurden ebenfalls von vielen Lehrkräften gern im Präsenzunterricht genutzt, um das Miteinander zu fördern und die Grammatik spielerisch zu vertiefen bzw. zu wiederholen (LK-A 2: 51).

Gleichwohl wiesen viele Lehrkräfte darauf hin, dass es für viele Möglichkeiten, die der Präsenzunterricht bietet, keinen adäquaten Ersatz durch digitale Lern-Anwendungen gibt. Ein Beispiel hierfür sind Exkursionen (LK-A 12: 184-186):

„Also was ich gerne mache, sind Exkursionen. Was ja auch leider wegfällt gerade. [...] Also Exkursionen halte ich für total sinnvoll im realen Leben. Ich bin mal, als das Thema Reise war, sind wir hier zum Bahnhof kurz rübergegangen und haben einen Fahr-, einen Stadtplan geholt. Die Aufgabe war, dass sie eine Fahrinformation aus dem Automaten ziehen sollten und solche Sachen. Das kann man online halt nicht machen, oder?“ (LK-A 12: 186)

Ein weiteres häufig genanntes Beispiel sind Sprachspiele mit motorischen Einheiten (wie z. B. Ballspiele oder das Legen von Karten), welche insbesondere im Alphabetisierungsbereich für viele Lehrenden ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind (LK-A 5.1: 80).

²⁶ Bei Kahoot! handelt es sich um eine spielebasierte Lernplattform, welche das Lernen unterhaltsam gestalten und so die Lernenden motivieren soll. Lehrkräfte können dabei Lernspiele selbst erstellen oder eine Fragendatenbank nutzen, um zu testen, ob der Lernstoff verstanden wurde, Hausaufgaben zu überprüfen oder Aufmerksamkeit auf Besonderheiten zu lenken. Lernende können die Spiele über Computer oder Smartphones gemeinsam im Unterricht spielen, da Fragen und Antworten auf einem gemeinsamen Bildschirm angezeigt werden können. Häufig treten die Lernenden dabei auch in einen spielerischen Wettbewerb miteinander (siehe auch www.kahoot.com).

6 Blick in die Zukunft: Perspektiven und Wünsche der Lehrkräfte

Durch die neuen Erfahrungen mit den Online-Tutorien und Virtuellen Klassenzimmern konnten sich die Lehrkräfte ein Bild von den Möglichkeiten und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Unterrichtselemente machen und antizipieren, was eine zunehmende Nutzung digitaler Medien und virtueller Unterrichtsformate für das Lehren und Lernen in den Integrationskursen bedeuten würde. Die folgenden Abschnitte zeichnen nach, welche zukünftigen Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens die Lehrkräfte antizipieren (Punkt 6.1) und welche Unterstützung sie sich von Seiten der Kursträger sowie des BAMF hierbei wünschen würden (Punkt 6.2).

6.1 Zukunftsperspektiven: Differenzierte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen

In Anbetracht der Heterogenität der Teilnehmenden von Integrationskursen plädierten alle befragten Lehrkräfte dafür, differenzierte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen zu schaffen (z. B. LK-D 1: 357-363; LK-A 2: 122; LK-D 6: 142; LK-A 15: 64; LK-D 4: 284). Befürwortet wurde eine optionale Einbindung von digitalen Medien und digitalen Lern-Anwendungen in den Integrationskursunterricht, die je nach Zusammensetzung der Kursgruppe unterschiedlich umfangreich und auf flexible Weise auf die Kompetenzen und Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten sein sollte (z. B. LK-D 4: 104-106):

„Also ich finde, das kann auch eine große Chance sein [...] und ich finde, man sollte den Teilnehmern vielleicht die Chance und Möglichkeit lassen, je nach Kapazitäten, je nach technischer Ausstattung. Dass man eben auch weiterhin die Möglichkeit hat, ach, ich mache den Deutschkurs einfach von Zuhause aus.“ (LK-D 1: 357)

„Also eine Wahlmöglichkeit würde ich auf jeden Fall wollen.“ (LK-D 4: 252)

Das geringste Potenzial für zukünftige Digitalisierungsprozesse sahen die Lehrkräfte bei den Alphabetisierungskursen sowie bei Allgemeinen Integrationskursen mit überwiegend bildungsschwachen Teilnehmenden (z. B. LK-A 7: 84). Diese Sichtweise wird auch von der Mehrheit der Lehrkräfte aus den Virtuellen Klassenzimmern geteilt (z. B. LK-D 1: 367; LK-D 4: 252-254; LK-D 284-290). Insbesondere für die Alphabetisierungskurse hielten die meisten Lehrkräfte nur einen geringen Anteil digitaler Unterrichtselemente für sinnvoll: *„Ich würde aber für einen Alphakurs [...] den Anteil an Präsenzzeiten deutlich höher halten“* (LK-A 10: 150). Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Befürchtung, *„dass man einen Teil der Schüler verliert. Also ich habe auch Schüler, die nie zur Schule gegangen sind. Also richtig primäre Analphabeten [...] Und die sind nicht internetaffin.“* (LK-A 5.1: 126). Generell sollten virtuelle Unterrichtsformen in Kursen mit bildungsschwachen Teilnehmenden nach Ansicht der Lehrkräfte erst in späteren Kursabschnitten (LK-A 3: 90) und erst dann zum Einsatz kommen, wenn absehbar ist, dass ausreichende Kompetenzen der Teilnehmenden vorhanden sind (LK-A 7: 86; LK-A 14: 178).

Für bildungsstärkere Kursgruppen hingegen wurde eine umfangreichere Einbindung digitaler Elemente in den Integrationskursunterricht von den Lehrkräften meist positiv gesehen. Dies betrifft insbesondere das Konzept des Blended Learning. Ein häufig vorgebrachtes Argument für die Verwendung von Blended-Learning-Konzepten war, dass mit der Kombination von analogen und virtuellen Unterrichtselementen die Vorteile virtueller Unterrichtselemente genutzt werden können, ohne zugleich die soziale Funktion der Integrationskurse zu gefährden (LK-D 8: 411; LK-D 1: 349-355; LK-D 9: 168). So wollen viele Lehrkräfte beispielsweise das vhs-Lernportal auch zukünftig im Rahmen des Unterrichts zu nutzen (z. B. LK-A 10: 120; LK-A 14: 186), sofern die Teilnehmenden die hierzu notwendigen schriftsprachlichen Grundkompetenzen mitbringen.

Ein Teil der befragten Lehrkräfte hielt es darüber hinaus ausdrücklich für sinnvoll, für bestimmte Zielgruppen weiterhin Kurse im Format des Virtuellen Klassenzimmers anzubieten. In den Blick genommen wurden

hierbei zum einen Teilnehmende aus ländlichen Regionen, die auf diese Weise längere Fahrtzeiten vermeiden könnten, und zum anderen hochqualifizierte und erwerbstätige Teilnehmende, die über eine größere Routine im Umgang mit Internetanwendungen verfügen (LK-D 1: 355, 362; LK-D 4: 284, 252). Um dem Verlust der sozialen Funktion der Integrationskurse entgegenzusteuern, wurden für die zukünftigen Virtuellen Klassenzimmer gelegentliche persönliche Treffen der Kursteilnehmenden oder gemeinsame Exkursionen vorgeschlagen (LK-D 1: 357-363).

6.2. Unterstützungswünsche

Um eine umfangreichere und auf die jeweilige Kursgruppe zugeschnittene Einbindung digitaler Unterrichtselemente realisieren zu können, sind nach Ansicht der befragten Lehrkräfte diverse Veränderungen der Rahmenbedingungen notwendig. Verbesserungen wünschten sich die Lehrkräfte insbesondere mit Blick auf die technische Ausstattung, das „On-Boarding“ der Teilnehmenden, Schulungsangebote sowie Informationen über digitale Lehrmethoden und digitale Lehrmaterialien.

Vor dem Hintergrund, dass viele Teilnehmende lediglich mit einem Smartphone, nicht aber mit einem Computer oder Notebook ausgestattet waren, und dass nur wenige Kursträger den Bedarf der Teilnehmenden durch Leihgeräte decken konnten (Punkt 4.2.2), wurde in den Interviews häufig das Problem der fehlenden technischen Ausstattung angesprochen. Hierbei spielte in den Erwägungen der Lehrkräfte die Chancengleichheit unter den Teilnehmenden eine zentrale Rolle (LK-A 2: 124; LK-A 5.1: 128; LK-A 12: 198). Befürchtet wurde, dass neben den ungleichen Kompetenzen der Teilnehmenden auch deren ungleiche Ausstattung mit Endgeräten und Internetverbindungen gravierende Benachteiligungen nach sich zieht:

„Ich finde es gut, wenn es für alle die Möglichkeit besteht, diese [digitalen Medien, Anm. d. A.] auch zu verwenden. Also wenn es wirklich nicht so wie es im Moment ist, dass nur die Guten praktisch weiterkommen und das Angebot nutzen können und die, die Möglichkeit nicht haben, sei es aus persönlichen Gründen, aus bildungsbedingten Gründen oder aus, was weiß ich, wie gesagt, wegen einer Internetverbindung, weil die keinen PC zu Hause haben und so weiter. Dann finde ich es gut. Aber, wie gesagt, es muss für alle diese Möglichkeit be-

stehen, diese Medien auch nutzen zu können.“
(LK-A 2: 122)

Eine wichtige Voraussetzung für eine zukünftige Ausweitung der Digitalisierung in den Integrationskursen war daher aus der Sicht der Lehrkräfte, dass in ausreichender Menge Leihgeräte für die Teilnehmenden verfügbar sind (LK-A 3: 73; LK-D 1: 392; LK-A 13: 152).

Um auch der Benachteiligung von Teilnehmenden entgegenwirken zu können, die größere Schwierigkeiten damit haben, sich in den digitalen Lern-Anwendungen zurechtzufinden, sahen viele Lehrkräfte darüber hinaus einen Bedarf an zusätzlichen Unterrichtseinheiten, die für das „On-Boarding“, also für die Einweisung der Teilnehmenden in die Anwendung digitaler Lernprogramme genutzt werden können (z. B. LK-A 12: 125-126; LK-A 15: 132). Das „On-Boarding“ sollte vorzugsweise in vorgelagerten Unterrichtseinheiten im Präsenzformat stattfinden. Beispielsweise wünschte sich eine Lehrkraft rückblickend auf das Online-Tutorium während des „Lockdowns“, dass sie in dieser Phase die Möglichkeit gehabt hätte, den Teilnehmenden mithilfe einer Präsenzveranstaltung den Einstieg in das digitale Lernprogramm zu erleichtern:

„Ich hätte mir gewünscht, dass es eine Möglichkeit gibt, doch etwas in Präsenzform anzubieten und selbst, wenn es nur ein Meeting ist, also in meinem Kurs sind 14 Teilnehmerinnen. Wenn ich mich an einem Tag mit vier oder fünf hätte treffen können, um das direkt im Klassenzimmer für alle mit dem Beamer hätte machen können, dann wären alle mit den Handys da gewesen. Ich glaube, die Schutzmöglichkeit wäre trotzdem da gewesen, dann wären das zwei, drei Termine gewesen, aber gerade so in der Anfangsphase ist es leichter, wenn man sich wirklich gegenüber sitzt. Vor allen Dingen in einem Alpha-Kurs, um zu sehen, wo die Probleme sind. Weil ja auch über WhatsApp. Jetzt funktioniert das alles relativ gut. Aber Nachrichten schreiben funktioniert nur, wenn ich die Nachrichten auch gleichzeitig spreche. Ich versuche, möglichst einfache Wörter zu benutzen. Das gelingt mir mal besser, mal schlechter. Mal ist sie zu lang. Dann überfordere ich sie.“ (LK-A 10: 60)

In vielen Interviews kam zudem der Wunsch nach einer Schulung zum Ausdruck, mittels derer sich die Lehrkräfte adäquat auf den Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht und auf die Anwendung virtueller Lehrformate vorbereiten können (z. B. LK-D 1: 63; LK-D 8: 157; LK-D 9: 120). Auch im Rückblick auf die Zeit der Covid-19-Pandemie hätten sich viele Lehr-

kräfte eine entsprechende Schulung oder eine ausführliche Einweisung durch eine Ansprechperson gewünscht:

„Und, ja, wie [...] man damit umgeht, da war das alles noch neu, und man möchte das ja auch gut machen und richtig vorbereitet sein, als Lehrkraft, und nicht sagen, okay, ich kucke mal, und wie. Und [... es ...] wäre am Anfang, ja, besser, wenn man wirklich, [...] so eine Mediennutzung, ja, also vielleicht so im Crashkursformat, so ein Wochenende, dass man sagt, das und das, und so funktioniert das. Dass man da so ein bisschen mehr die Lehrkräfte da, ja, so ein bisschen eingeführt hätte. Also, noch qualitativer. Aber ich denke, für alle war das noch ganz neu. Für jeden war das neu. Aber das hätte ich mir im Allgemeinen gewünscht, wenn man, [...] bestimmtes Fachpersonal, [...] so ein Profi, sage ich mal, der / die früher damit gearbeitet haben, dass man sagt, okay, jetzt kommt jemand und erzählt dann noch einmal Schritt für Schritt, dass ich als Lehrkraft sozusagen nicht so vor dem PC sitzen musste, oder überhaupt als Gedanke, so, kann ich das? Schaffe ich das?“ (LK-A 13: 82)

Der Wunsch nach Schulungsmöglichkeiten fand sich aber nicht nur bei Lehrkräften, die noch keine eigenen Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnten. Auch diejenigen, die bereits ein Virtuelles Klassenzimmer geleitet hatten, wünschten sich Weiterbildungsmöglichkeiten (z. B. LK-D 9: 120, 196; LK-D 4: 264, 274; LK-D 6: 158).

Die große Bedeutung, welche die Lehrkräfte einer vorangehenden Schulung beimessen, kam auch darin zum Ausdruck, dass ein Zusammenhang zwischen der grundsätzlichen Bereitschaft zum Einsatz von digitalen Unterrichtselementen und den zuvor in einer Schulung oder im Selbststudium erworbenen Kenntnissen über die technischen und didaktischen Möglichkeiten virtueller Lehre gesehen wurde (LK-D 4: 278). Einige Lehrkräfte wiesen explizit darauf hin, dass mehr Kollegen und Kolleginnen zu virtuellen Unterrichtsformaten bereit gewesen wären, wenn sie auf diese Aufgabe vorbereitet worden wären (LK-D 1: 77; LK-D 8: 455).

„Das kann ich nicht, das verstehe ich nicht und das will ich auch nicht. Und das war so von allen glaube ich das/ oder von vielen so das erste, was man gehört hat. [...] Also ich glaube, die konnten sich gar nicht darunter vorstellen, dass wir live da sind, so wie wir jetzt und wirklich unterrichtet wird. Ja. Musste erst mal so an sie herangeführt werden.“ (LK-D 1: 77)

Andere Lehrkräfte berichteten, dass sie zur Verwendung virtueller Unterrichtsformen motiviert wurden, indem Kolleginnen oder Kollegen ihnen von den betreffenden Anwendungsmöglichkeiten und Unterrichtsmethoden berichteten und diese vorführten (LK-D 4: 186; LK-D 9: 104).

Schulungen im Bereich der Medienkompetenz und der internetbasierten Lernprogramme sind demnach ein zentraler Faktor der Bereitschaft zur Anwendung digitaler Unterrichtselemente. Dies entspricht den Schlussfolgerungen von Herzig (2014), wonach eine entsprechende Schulung der Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für innovative Handlungsmuster der Vermittlung von „Medienkompetenzen“ im Unterricht sind. Der hohe Stellenwert, der den Schulungen von den Lehrkräften zugesprochen wurde, bestätigt darüber hinaus die Neukonzeption des BAMF für die Zusatzqualifikation der Integrationskurslehrkräfte, welche mit der Implementation des Wahlpflichtmoduls „Medienkompetenz“ eine Aufwertung der Thematik des digitalen Lehrens und Lernens beinhaltet (siehe Punkt 4.2.1). Das Wahlpflichtmodul „Medienkompetenz“ wurde von den Lehrkräften ausnahmslos positiv bewertet (z. B. LK-A 2: 32; LK-A 14: 34):

„Finde ich eine gute Sache, weil ich selbst die Erfahrung gemacht habe, dass ich auch am Gucken bin: Was kann ich überhaupt benutzen? Was ist schon da? Was muss ich selbst erstellen? Was hilft mir? Und ich würde mir von so einem Modul Medienkompetenz würde ich mir erhoffen, dass ich dort erstmal eine Auswahl bekomme, was es überhaupt gibt und wie ich das in meinem Unterricht integrieren kann. Und so kann ich ja nur auf das zurückgreifen, was ich mir/ was ich entweder schon kenne, aber selbst erarbeite. Aber da würde ich mir von erwarten, dass da einfach eine viel größere Auswahl geboten wird.“ (LK-A 10: 30)

Neben Schulungsangeboten kamen in den Interviews noch weitere Unterstützungsmöglichkeiten zur Sprache. Einige Lehrkräfte brachten in diesem Zusammenhang die Idee einer Ansprechperson ins Spiel, die zum einen für Fragen der Anwendung digitaler Lernprogramme und der Didaktik in virtuellen Unterrichtsformen (z. B. LK-A 10: 62; LK-A 12: 58-60; LK-D 8: 572-587), zum anderen aber auch bei Unsicherheiten im Umgang mit Regelungen und Vorgaben des BAMF (z. B. LK-A 12: 148; LK-A 15: 93-94) zur Verfügung stehen könnte. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten, die von vielen Lehrkräften begrüßt werden würden, sind die Bereitstellung von digitalen Lehrmaterialien (z. B. LK-D 6: 96; LK-D 8: 527-532), von kurzen Video-

Tutorials für Lehrkräfte über digitale Lernprogramme (z. B. LK-A 13: 186; LK-D 1: 401; LK-D 4: 259-260) sowie von Informationen über geeignete und empfohlene Websites für den Sprachunterricht (z. B. LK-A 13: 148; LK-A 14: 182). Als hilfreich und unterstützend erachteten die meisten Lehrkräfte auch eine FAQ-Seite oder einen Newsletter mit Best-Practice-Beispielen (z. B. LK-A 10: 160; LK-D 6: 152; LK-D 9: 189-190). Ein Handbuch hingegen wurde von den meisten Lehrkräften abgelehnt (z. B. LK-D 1: 405-406; LK-D 8: 467-482; LK-D 1: 405-406; LK-D 8: 467-482), es sei denn, es würde sich um eine Art Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Bedienung des Programms handeln (LK-A 5.2: 179-184).

7 Fazit

Die Auswertungen der Interviews haben gezeigt, dass das digitale Lehren und Lernen in den Integrationskursen mit diversen Herausforderungen, mitunter aber auch mit spezifischen Potenzialen verbunden ist. Während der Einsatz von digitalen Medien in Präsenzunterrichtsformaten – also zum Beispiel die Nutzung von digitalen Anschauungs- und Lehrmaterialien – von den Lehrkräften ausnahmslos als eine positive Bereicherung des Unterrichts angesehen wird, ergibt sich mit Blick auf die Anwendungsmöglichkeiten von rein virtuellen Unterrichtsformen – wie den Virtuellen Klassenzimmern und Online-Tutorien – ein wesentlich komplexeres Bild. So wurden auf Basis der Interviews neben einigen Vorteilen auch diverse Schwierigkeiten und Nachteile der virtuellen Unterrichtsinteraktion deutlich. In vielen Fällen ist virtueller Unterricht mit großen Herausforderungen für Lehrkräfte, Kurs-träger und Teilnehmende verbunden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass der Präsenzunterricht auch in der Zeit der Covid-19-Pandemie das vorherrschende Unterrichtsmodell geblieben ist. Sofern der Bestand an ausreichend großen Unterrichtsräumen es ermöglichte, dass Integrationskurse unter Einhaltung der Hygieneauflagen als Präsenzkurse stattfinden konnten, entschieden sich Kursträger und Lehrkräfte in der Regel gegen das Modell des Virtuellen Klassenzimmers.

Entscheidungen gegen das virtuelle Unterrichtsmodell wurden in den Interviews häufig mit unzureichenden technischen Voraussetzungen bei Lehrkräften und Teilnehmenden, mit fehlenden Kenntnissen der Lehrkräfte über die dazugehörigen Unterrichtsmethoden und in einigen Fällen auch mit Bedenken hinsichtlich der grundsätzlichen Eignung dieser Unterrichtsform für den Integrationskurs begründet. Mit Blick auf die technischen Voraussetzungen bestätigten die Interviews den Befund früherer Untersuchungen, dass die Mehrheit der Kursträger zwar über eine ausreichende technische Ausstattung für einen Präsenzunterricht mit digitalen Elementen, nicht aber über eine ausreichende Ausstattung für virtuellen Unterricht verfügt (Christ et al. 2020). Insbesondere fehlt es an Endgeräten für die Integrationskursteilnehmenden. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass mit diesem Problem auch viele der Kursträger und Lehrkräfte konfrontiert waren, die während der Covid-19-Pandemie in den virtuellen Unterricht wechselten. Aus den Berichten dieser

Lehrkräfte wurde deutlich, dass die Organisation einer ausreichenden Ausstattung der Teilnehmenden mit Laptops oder Computern im Verlauf der Kurse nach und nach bewerkstelligt werden konnte. Mit Bezug auf die fehlenden Kenntnisse über digitale Unterrichtsmethoden ist ebenfalls zu konstatieren, dass anfangs viele der virtuell unterrichtenden Lehrkräfte hiervon ebenso betroffen waren wie diejenigen, die ausschließlich in Präsenzkursen unterrichteten. Der Übergang zum Virtuellen Klassenzimmer konnte in den meisten Fällen nur deswegen bewerkstelligt werden, weil sich die betreffenden Lehrkräfte mit einem hohen Grad an Eigeninitiative und mit viel Zeitaufwand auf diese Aufgabe vorbereiteten.

Die grundsätzlichen Bedenken einiger Lehrkräfte gegen die Verwendung virtueller Unterrichtsformate in den Integrationskursen bezogen sich häufig darauf, dass ein Teil der Teilnehmenden in den Integrationskursen weder die sprachlichen Voraussetzungen noch ausreichende Erfahrungen im Umgang mit Internetanwendungen und Endgeräten mitbringt. Eine Bestätigung finden diese Bedenken darin, dass gemäß den Erfahrungsberichten der Lehrkräfte die Nutzungsmöglichkeiten und der Erfolg virtueller Unterrichtsmodelle in hohem Maße von der Zusammensetzung der Kursgruppe abhängig waren. So wurden vorwiegend positive Erfahrungen aus Kursen berichtet, deren Teilnehmende vergleichsweise gute (schrift-)sprachliche Voraussetzungen und Routine im Umgang mit Internetanwendungen mitbrachten. Im Gegensatz dazu zeigten sich große Schwierigkeiten in Kursen mit bildungsferneren Gruppen, hierzu gehören insbesondere Alphabetisierungskurse. Die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen mit virtuellen Unterrichtsformen betrifft nicht zuletzt auch die Lernautonomie der Teilnehmenden. Lehrkräfte mit Teilnehmenden, die sich routiniert im Internet zurechtfinden, stellten eine verbesserte Unterrichtspartizipation und eine erhöhte Selbstständigkeit der Teilnehmenden in den Virtuellen Klassenzimmern fest. Das Gegenteil wurde für Teilnehmende mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen berichtet, die sich oft nur mit Hilfe anderer in digitalen Lernangeboten zurechtfinden konnten.

Neben der Abhängigkeit der Nutzungsmöglichkeiten digitaler Lernprogramme von der Sprachkompetenz und dem Bildungshintergrund der Teilnehmenden

ließen die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte weitere Nachteile des virtuellen Unterrichts erkennen. Hierzu gehört die Gefahr des Verlusts der sozialen Funktion des Integrationskurses. Viele Interviews brachten die Sorge zum Ausdruck, dass die große Bedeutung, welche die Integrationskurse gemeinhin für die Entstehung von persönlichen Beziehungen, für den Austausch von Erfahrungsberichten und für die gegenseitige Unterstützung der Beteiligten haben, im Falle eines rein virtuellen Integrationskursunterrichts zu einem großen Teil verlorengeht.

Zu den Vorteilen und Potenzialen virtueller Unterrichtsformen zählt hingegen die Steigerung der Kompetenzen der Teilnehmenden im Umgang mit digitalen Medien und Internetanwendungen. Darüber hinaus sahen viele Lehrkräfte einen wichtigen Vorzug des virtuellen Unterrichts in den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der Interaktionsformen und den hieraus resultierenden häufigen Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten und Einzelgesprächen. Uneinheitlich und ambivalent waren hingegen die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Frage nach den Auswirkungen virtueller Unterrichtsformate auf Partizipationschancen von Frauen mit kleinen Kindern in den Integrationskursen.

Die genannten Vorteile des digitalen Lehrens und Lernens legen nahe, dass eine Einbindung digitaler Unterrichtselemente in die Praxis der Integrationskurse auch in der Zukunft gewinnbringend sein kann. Die Auswertungen zeigen aber auch, dass digitale, insbesondere rein virtuelle Lehrmethoden für bestimmte Teilnehmendengruppen der Integrationskurse zu voraussetzungsvoll sind. Eine Schlussfolgerung hieraus könnte sein, dass zukünftige Digitalisierungsprozesse in den Integrationskursen flexibel und in Abhängigkeit von den Bildungsvoraussetzungen der Kursteilnehmenden zu gestalten sind: Sie sollten auf die Merkmale der Kursteilnehmenden zugeschnitten sein und mit deren Lernfortschritt abgestimmt werden. Mit Blick auf die soziale Funktion der Integrationskurse sollten sie darüber hinaus ausreichend Raum und Gelegenheiten für persönliche Begegnungen zulassen. Aus den Interviews geht hervor, dass diese Zukunftsperspektive von der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte geteilt wird. Die Lehrkräfte befürworteten eine optionale Einbindung von digitalen Medien und digitalen Lern-Anwendungen in den Integrationskursunterricht, die je nach Zusammensetzung der Kursgruppe unterschiedlich umfangreich sein sollte. Nur ein geringes Potenzial für die Anwendung digitaler Medien und insbesondere virtueller Unterrichtsformen sehen die Lehrkräfte insbesondere bei den Alphabeti-

sierungskursen. In Bezug auf weiter fortgeschrittene Kursgruppen sprechen sich die meisten Lehrkräfte hingegen für eine umfangreichere Einbindung digitaler Elemente in den Integrationskursunterricht aus.

Aus den Interviews geht ferner hervor, welche Wünsche die Lehrkräfte mit Blick auf zukünftige Digitalisierungsprozesse in den Integrationskursen haben. Hieraus lassen sich Handlungsoptionen ableiten, die zu besseren Voraussetzungen für eine zunehmende Einbindung von digitalen Unterrichtsformen in die Integrationskurse beitragen können. Neben einer Verbesserung der technischen Voraussetzungen für den internetbasierten Unterricht bezogen sich die Wünsche der Lehrkräfte auf zusätzliche Unterrichtszeit für das sogenannte „On-Boarding“ sowie auf eine bessere Unterstützung durch spezielle Schulungen, Informationsmaterial und Ansprechpersonen. Eine Schlüsselrolle kommt hierbei den Schulungen zu, mittels derer sich Lehrkräfte auf die Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht und auf die Anwendung virtueller Unterrichtsformen vorbereiten können. In den Interviews kam dies in mehrfacher Hinsicht zum Ausdruck. So trauten sich während der Covid-19-Pandemie nur wenige Lehrkräfte ausreichende Kompetenzen im Bereich des virtuellen Unterrichts zu. Zudem bekräftigten fast alle Lehrkräfte, dass sie sich in dieser Zeit eine Unterstützung durch vorbereitende Schulungen gewünscht hätten. Lehrkräfte, die während der Pandemie ein Virtuelles Klassenzimmer leiteten, berichteten zudem, wie sie durch vorangegangene Einblicke in die Anwendungsmöglichkeiten der digitalen Lernprogramme hierzu ermutigt wurden und ihre anfängliche Skepsis verloren haben.

Resümierend lassen sich den Eindrücken und Erfahrungen, welche die Integrationskurslehrkräfte während der Covid-19-Pandemie im Bereich des digitalen Unterrichts sammeln konnten, somit zwei übergreifende Handlungsempfehlungen entnehmen:

Erstens sollten digitale Unterrichtselemente stets auf die jeweilige Zusammensetzung der Kursteilnehmenden zugeschnitten sein. Daher sollten Lehrkräfte sowohl den Umfang als auch die spezifischen Formen des digitalen Unterrichts möglichst flexibel bestimmen und je nach den kursspezifischen Rahmenbedingungen anpassen können. Um hierzu in der Lage zu sein, benötigen möglichst viele Lehrkräfte neben didaktischen und methodischen Kompetenzen, die speziell auf digitale Medien ausgerichtet sind, auch gute Kenntnisse über das gegenwärtige Spektrum der digitalen Lehrprogramme und deren Anwendungsmöglichkeiten.

Daher sollten den Lehrkräften zweitens regelmäßige Fort- und Weiterbildungen angeboten werden, die sich diesen Kompetenzen widmen. Mit der Erweiterung der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache um das Wahlpflichtmodul „Medienkompetenz“ und die Möglichkeit für bereits zugelassene Lehrkräfte, dieses einzelne Modul zu absolvieren, wurde auf diesen Bedarf bereits reagiert. Wünschenswert sind weitere Bestrebungen, die darauf abzielen, dass dieses Angebot möglichst viele Lehrkräfte der Integrationskurse erreicht und somit zu einer weiten Verbreitung von Kompetenzen im Bereich des digitalen Unterrichtens beiträgt.

Literaturverzeichnis

Albrecht, Steffen/Revermann, Christoph (2016): Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt. Arbeitsbericht Nr. 171 – Juni 2016. Online: <https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf> (09.07.2021)

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2018): Handbuch E-Learning. 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Baier, Andreea/Tissot, Anna/Rother, Nina (2020): Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation. Kurzanalyse 04|2020 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. Nürnberg: BAMF.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020a): Trägerrundschreiben Integrationskurse 06/20 „3. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem Coronavirus“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-06_20200318.pdf (09.07.2021)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b): Trägerrundschreiben Integrationskurse 09/20 „6. Aktuelle Information im Zusammenhang mit dem Coronavirus – Förderung von Online-Tutorien“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-09_20200330.pdf (09.07.2021).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020c): Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/20 „11. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem Coronavirus“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-14_20200629.html?nn=282656 (09.07.2021)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020d): Trägerrundschreiben Integrationskurse 15/20 „12. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem Coronavirus – Fortsetzung der Förderungen von Online-Tutorien bis 30. September 2020“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-15_20200630.pdf (09.07.2021)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020e): Trägerrundschreiben Integrationskurse 18/20 „Neue Fortbildungsmöglichkeit für bereits zugelassene Lehrkräfte“. Online: [bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-18_20201006.pdf?__blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-18_20201006.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (10. 07.2021)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020f): Trägerrundschreiben Integrationskurse 21/20 „14. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem ‚Coronavirus‘ – Bedarfsorientierte Förderung von Online Tutorien“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-21_20201126.html?nn=282656 (09.07.2021)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020g): Trägerrundschreiben Integrationskurse 26/20 „18. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem ‚Coronavirus‘ Verlängerung der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Integrationskursen unter Pandemiebedingungen“. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-26_20201218.html?nn=282656 (11.07.2021)

- Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Eichler, Dana** (2015): Abschlussbericht zum DFG-Projekt „Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien im Unterricht der Fächer Deutsch, Mathematik und Informatik. Berlin: Humboldt-Universität.
- Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yuliya/Kröger, Hannes/Pietrantonio, Giuseppe/Rother, Nina und Schupp, Jürgen** (2019): Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Kurzanalyse 01|2019 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen** (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 20 des Forschungszentrums Integration, Migration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (2021): Deutsch lernen. Online: <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Fachkraeftesicherung-und-Integration/Migration-und-Arbeit/Anerkennung-und-Qualifizierung/deutsch-lernen.html> (14.07.2021)
- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium für Wirtschaft und Energie/Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur** (2017): Legislaturbericht Digitale Agenda 2014-2017. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/meilensteine-fuer-eine-digitale-gesellschaft-461876> (14.07.2021)
- Bundesregierung** (2019): Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung zur Sprachförderung und Integration. Aktualisierung 2019. Online: https://www.bmbf.de/files/P123772_Zarbock_Bundesregierung_Sprachf%C3%B6rderung_barrierefrei_UA_FINAL.pdf (14.07.2021)
- Bundesregierung** (2020a): Leitlinien zu Kampf gegen die Corona-Epidemie vom 16.03.2020. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/leitlinien-zum-kampf-gegen-die-corona-epidemie-vom-16-03-2020-1730942> (12.07.2021)
- Bundesregierung** (2020b): Erweiterung der beschlossenen Leitlinien zur Beschränkung sozialer Kontakte. Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder vom 22.03.2020. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/besprechung-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-vom-22-03-2020-1733248> (09.07.2021)
- Bundesregierung** (2020c): Pressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel, Ministerpräsident Söder und dem Ersten Bürgermeister Tschentscher im Anschluss an das Gespräch mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder, 6. Mai 2020. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenzen/pressekonferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-ministerpraesident-soeder-und-dem-ersten-buergermeister-tschentscher-im-anschluss-an-das-gespraech-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-1751050> (09.07.2021)
- Bundesregierung** (2020d): Zuwanderern die Integration erleichtern. Fragen und Antworten zum Nationalen Aktionsplan. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/aktionsplan-integration-1772030> (15.07.2021)
- Bundesregierung** (2020e): Zusammenhalt stärken – digital und analog. Fragen und Antworten zum 12. Integrationsgipfel. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/integrationsgipfel-1800392> (14.07.2021)
- Bundesregierung** (2020f): Telefonkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 13. Dezember 2020. Online: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1827366/69441fb68435a7199b3d3a89bff2c0e6/2020-12-13-beschluss-mpk-data.pdf?download=1> (09.07.2021)
- Christ, Johannes/Koschek, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hana/Widany, Sarah** (2020): Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- de Paiva Lareiro, Cristina/Rother, Nina/Siegert, Manuel** (2020): Geflüchtete verbessern ihre Deutschkenntnisse und fühlen sich in Deutschland weiterhin willkommen. Kurzanalyse 1|2020 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.
- Deutscher Volkshochschul-Verband** (2020): Deutsch unterrichten: vhs-lernportal.de / Deutsch. Bedienungsanleitung für Tutorinnen und Tutoren. Online: <https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wms/anleitungen-und-handreichungen.php?sid=11221284903783264162616811681930Sfd577822> (13.07.2021)
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration** (Hrsg.) (2020): Nationaler Aktionsplan Integration. Bericht Phase II – Erstintegration: Ankommen erleichtern – Werte vermitteln. Online: <https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/resource/blob/1723748/1798222/403a846607fd39ad65591ce1f8c0d309/bericht-phase-ii-data.pdf?download=1> (09.07.2021)
- Goethe Institut** (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (11.08.2021)
- Goethe-Institut** (2020): Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-neu-pdf> (07.07.2021)
- Hattie, John A. C.** (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Helbig, Christian/Hofhues, Sandra** (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. MedienPädagogik 30, (26. Februar), 1-17. Online: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.26.X> (09.07.2021)
- Herzig, Bardo** (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf (14.04.2021)
- Homrighausen, Pia/Saif, Salwan** (2021): Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs. Kurzanalyse 07|2021 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.
- Lochner, Susanne/Büttner, Philipp/Schuller, Karin** (2013): Das Integrationspanel. Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen. Working Paper 52 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.
- Siegert, Manuel** (2019): Die sozialen Kontakte Geflüchteter. Kurzanalyse 4|2019 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.
- Stapf, Tobias** (2019): Die Bedeutung der Sozialen Medien für Ankommen, Orientierung und Teilhabe von Neuzugewanderten in Deutschland. O. A.: Mensch und Buch Verlag.
- Tissot, Anna** (2021): Hürden beim Zugang zum Integrationskurs. Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern. Kurzanalyse 03|2021 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.
- Tissot, Anna/Croisier, Johannes** (2020): Problemlagen geflüchteter Integrationskursteilnehmender. Bedarfe und Nutzung von Migrationsangeboten. Kurzanalyse 03|2020 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.

- Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantonio, Giuseppe/Baier, Andreea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian** (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ – Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.
- vhs-lernportal.de** (2021): Über das vhs-Lernportal. Online: <https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wms/ueber-das-vhs-lernportal.php?sid=60100713183363449362332273227850S48c82c76> (09.07.2021)
- WHO – World Health Organization. Regional Office for Europe** (2020): WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic. Online: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic> (09.07.2021)
- Witzel, Andreas** (2000). Das problemzentrierte Interview, in: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1), 22. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (09.07.2021)

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|--|
| AufenthG | Aufenthaltsgesetz |
| BAMF | Bundesamt für Migration und Flüchtlinge |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| DTZ | Deutshtest für Zuwanderer, Deutshtest für Zuwanderer |
| GER | Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen |
| GPS | Gesamtprogramm Sprache |
| IntV | Integrationskursverordnung |
| MOOCs | Massive Open Online Courses |
| NAPI | Nationaler Aktionsplan Integration |

Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl

Working Paper

- WP 90** Zuverlässig, aktuell, interoperabel: Datenmanagement im Asylverfahren in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Janne Grote (2021)
- WP 89** Anwerbung und Arbeitsbedingungen von Saisonarbeitskräften. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Claudia Lechner (2020)
- WP 88** Anwerbung und Förderung von außereuropäischen Startups auf Bundes- und Landesebene. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Janne Grote in Kooperation mit Ralf Sänger und Kareem Bayo (2020)
- WP 87** Menschen mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern in Deutschland. Analysen auf Basis des Mikrozensus 2018).
Verfasst von: Katrin Pfündel, Anja Stichs und Nadine Halle (2020)
- WP 86** Die Rolle von Migrationsbehörden im Umgang mit Drittstaatsangehörigen, die eine Gefahr für die öffentliche Sicherheit darstellen. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Friederike Haberstroh (2020)

Forschungsberichte

- FB 38** Muslimisches Leben in Deutschland 2020 – Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz.
Verfasst von: Katrin Pfündel, Anja Stichs und Kerstin Tanis (2021)
- FB 37** Evaluation der AnKER-Einrichtungen und der funktionsgleichen Einrichtungen.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021)
- FB 36** Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen.
Verfasst von: Tabea Rösch, Hanne Schneider, Johannes Weber und Susanne Worbs (2020)
- FB 35** Ausländische nicht-akademische Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Eine Bestandsaufnahme vor dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes
Verfasst von: Johannes Graf und Barbara Heß (2020)

Kurzanalysen

- 07/2021** Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs.
Verfasst von: Pia Homrighausen und Salwan Saif (2021)
- 06/2021** Neue Erkenntnisse zu Hilfebedarfen und zur Nutzung von Beratungsangeboten.
Verfasst von: Susanne Schührer (2021)
- 05/2021** Lebenssituationen älterer Geflüchteter in Deutschland.
Verfasst von: Amrei Maddox (2021)

- 04/2021** Vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran. Verfasst von: Wenke Niehues, Nina Rother und Manuel Siegert (2021)
- 03/2021** Hürden beim Zugang zum Integrationskurs. Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern. Verfasst von: Anna Tissot (2021)
- 02/2021** Geflüchtete Frauen in Deutschland – Freizeitverhalten und soziale Kontakte. Verfasst von: Cristina de Paiva Lareiro (2021)
- 01/2021** Zu Lebenssituationen von jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung. Verfasst von: Wenke Niehues (2021)
- 05/2020** Entwicklungen in der Wohnsituation Geflüchteter. Verfasst von: Kerstin Tanis (2020)
- 04/2020** Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation. Verfasst von: Andreea Baier, Anna Tissot und Nina Rother (2020)
- 05/2021** Lebenssituationen älterer Geflüchteter in Deutschland. Verfasst von: Amrei Maddox (2021)
- 04/2021** Vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran. Verfasst von: Wenke Niehues, Nina Rother und Manuel Siegert (2021)
- 03/2021** Hürden beim Zugang zum Integrationskurs. Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern. Verfasst von: Anna Tissot (2021)
- 02/2021** Geflüchtete Frauen in Deutschland – Freizeitverhalten und soziale Kontakte. Verfasst von: Cristina de Paiva Lareiro (2021)
- 01/2021** Zu Lebenssituationen von jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung. Verfasst von: Wenke Niehues (2021)

- 05/2020** Entwicklungen in der Wohnsituation Geflüchteter. Verfasst von: Kerstin Tanis (2020)
- 04/2020** Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation. Verfasst von: Andreea Baier, Anna Tissot und Nina Rother (2020)

Regelmäßig erstellte Berichte

- MB** **Migrationsbericht** des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Bericht 2019 (2020)
- JB** Migrations- und Integrationsforschung – **Jahresbericht** 2020 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021)
- PB** Migration, Integration, Asyl in Deutschland 2019. Politische und rechtliche Entwicklungen. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) – „Politikbericht“ (2021)

Berichtsreihen zu Migration und Integration

- MoBEMi** Monitoring zur Bildungs- und Erwerbsmigration: Erteilung von Aufenthaltstiteln an Drittstaatsangehörige. Jahresbericht 2020 Verfasst von: Johannes Graf (2021)
- WM** Wanderungsmonitoring: Bildungs- und Erwerbsmigration nach Deutschland. Halbjahresbericht 2019 Verfasst von: Johannes Graf (2020)
- FM** Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Staatsangehörigen nach Deutschland. Halbjahresbericht 2020 Verfasst von: Johannes Graf (2020)
- FM** Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Staatsangehörigen nach Deutschland. Jahresbericht 2020 Verfasst von: Johannes Graf (2021)

SoKo Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten. Halbjahresbericht 2020
Verfasst von: Barbara Heß (2020)

SoKo Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten. Jahresbericht 2020
Verfasst von: Barbara Heß (2021)

Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Nationale EMN-Kontaktstelle und Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl
90461 Nürnberg

Verfasser:

Ramona Kay | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Jan Eckhard | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Anna Tissot | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Stand:

10/2021

Druck:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Gestaltung:

BAMF

Bildnachweis:

Zitation:

Kay, Ramona/Eckhard, Jan/Tissot, Anna (2021): Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs – Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte. Working Paper 91 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg: BAMF.

ISSN:

1865-4967

Diese Publikation wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Die Publikation wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Besuchen Sie uns auf

www.facebook.com/bamf.socialmedia



@BAMF_Dialog



www.bamf.de/forschung

