



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Landschaftswissenschaften und Geomatik

# **Digitalisierung und Spracherwerb von Zugewanderten**

## **- Eine Analyse im Raum M-V -**

Master-Thesis

Studiengang Digitalisierung und Sozialstrukturwandel

vorgelegt von

Ludwig, Kathleen

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0657-7

Datum der Abgabe: 07.04.2022

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Kraehmer

Zweitprüfer: Prof. Dr.-Ing. Andreas Wehrenpfennig

## **Kurzzusammenfassung**

### **Hintergrund**

Befasst man sich mit der durch die pandemische Lage notwendigen adhoc Umstellung der Sprachförderung von Zugewanderten in das virtuelle Klassenzimmer, stößt man auf eine wenig ausführliche Literatur- und Forschungslage. Bisher sind ausschließlich Sichtweisen von Expert\*innen analysiert worden. Untersuchungen zu gemachten Erfahrungen und Meinungen der Sprachkursteilnehmer\*innen sind nicht vorhanden. Ziel dieser Arbeit ist es, die Auswirkungen der Digitalisierung auf den Spracherwerb von Zugewanderten in Deutschland unter den Bedingungen einer Pandemie zu erheben, damit Empfehlungen für einen zukünftigen Einsatz des virtuellen Klassenzimmers formuliert werden können.

### **Methodik**

Die Erfahrungen der Sprachkursteilnehmer\*innen sowie der Expert\*innen ist mithilfe des Mixed-Methods-Ansatzes untersucht worden. Dabei handelt es sich um 96 ausgefüllte Kurzfragebögen ergänzt um zwei semistrukturierte Interviews. Die quantitativen Daten sind durch das univariate Verfahren der deskriptiven Statistik analysiert, beschrieben und grafisch visualisiert. Die qualitativen Ergebnisse wurden durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse thematisch präsentiert, um abschließend die Ergebnisse beider Verfahren tabellarisch integrativ darzustellen.

### **Ergebnisse**

Anhand der erhobenen Daten konnten sowohl bei den Sprachkursteilnehmer\*innen als auch bei den Expertinnen positive Erfahrungswerte identifiziert werden. Auf Basis der Erhebungen zeigt sich, dass die Umstellung des Deutschsprachunterrichts für Zugewanderte in den virtuellen Raum keine signifikanten Auswirkungen auf die Abschlussergebnisse hatte. Der künftige Einsatz des virtuellen Klassenzimmers jeweils in Abhängigkeit der Breitbandverfügung, des Bildungsstands der Teilnehmer\*innen und des zu erreichenden Zielsprachniveaus ist vorstellbar.

### **Schlussfolgerung**

Auf organisatorischer Ebene der Sprachbildungsträger bewirkt die zunehmende Digitalisierung weitreichende Veränderung. Der Einsatz des virtuellen Klassenzimmers bedarf einer Festschreibung in einer Strategie. Dafür braucht es neben der Bereitstellung von Endgeräten und einer beständigen Internetverbindung ebenso eine angepasste Lehrmethodik bzw. -didaktik. Zugleich sind Sprachkursteilnehmer\*innen, im Speziellen aus Drittstaaten auf ihre Medienkompetenz zu prüfen und zu fördern. Vorgeschaltete oder kursbegleitende Medienkompetenzmodule fördern eine erfolgreiche Teilnahme am virtuellen Klassenzimmer.

### **Schlüsselwörter**

Digitalisierung, Migration, Sprachförderung, virtuelles Klassenzimmer

## **The Summary**

### **Background:**

When you deal with the immerging necessity for restructuring associated with the supporting and financing of the language courses for the immigrants who are attending the virtual classroom you will definitely be encountered with a lack of literature and an insufficient research situations. Worth to mention that this necessity has increasingly emerged due to the pandemic condition! So far, only the experts' point of view and perspective were analysed, but till this moment the experience and opinion of the attendees of the language course have not been assessed and are hence not available. The purpose of this work presented to your good self is to determine the effects of the digitization on the language acquisition by the immigrants in Germany under the condition of a pandemic, with the aim that proper recommendations for future utilization of the virtual classroom can be formulated.

### **Methodology**

The experience of the language course participants and also the experts were surveyed and assessed utilizing the mixed methods approach. Hence a total of 96 short questionnaires were prepared, filled out by the Respondents, and then supplemented by two semi-structured interviews. The quantitative data are analysed, described and characterized, and then graphically visualized utilizing the univariate method of descriptive statistics. The qualitative results were presented thematically by means of a summarizing content analysis in order to finally present the output of both methods in a tabular form.

### **Results**

Based on the collected data, the attendees of the language course and the experts in like manner have both demonstrated values that indicate a positive experience. Therefore it can be concluded from the results of the survey that conducting German language lessons for immigrants within a virtual space has no significant impact on their final results. Which leads for a solid conclusion that the future use of the virtual classroom depends on the availability of broadband, the level of education of the attendee and the targeted language level to be achieved.

### **Conclusion**

On the organizational level of the language education providers, the increasing digitization leads to extensive alterations. The use of the virtual classroom requires commitment and consolidation in the strategy. In addition to the deployment of end devices and a steady Internet connection, this also requires adapted teaching methods and didactics. At the same time, language course attendees, especially from the third countries, should be examined and supported in terms of their technology skills. Technology competency modules that precede or accompany the course will definitely facilitate the successful participation in the virtual classroom.

### **Keywords**

Digitization, migration, language support, virtual classroom

## **Danksagung**

Eine wissenschaftliche Arbeit wie diese braucht Unterstützung, um zum Abschluss zu kommen. Mein Dank gilt daher allen Wegbegleitern, die mir jederzeit mit Rat und Geduld zur Seite standen.

Anfänglich gebührt mein Dank Herrn Prof. Dr.-Ing. Andreas Wehrenpfennig, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für sein Interesse und die stets konstruktiven Kritiken bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei der Geschäftsführung der genres e. V., im speziellen Frau Sylvia Büttner. Mit Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft trug die Geschäftsleitung maßgeblich dazu bei, dass diese Masterarbeit in dieser Form vorliegt.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Teilnehmer\*innen und Expert\*innen meiner Erhebung. Nicht nur für die sofortige Bereitschaft mich zu unterstützen, sondern auch für die Begeisterung und die positive Resonanz, die sehr motivierend wirkten.

**Kathleen Ludwig**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken habe ich als solche kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, 07.04.2022

Ort, Datum

Unterschrift

## Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzzusammenfassung</b> .....	<b>I</b>
<b>The Summary</b> .....	<b>II</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>III</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	<b>IV</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1 Einleitung und Motivation</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Theoretische Einführung</b> .....	<b>5</b>
2.1 Migration .....	5
2.1.1 Flüchtling .....	6
2.1.2 Asyl .....	7
2.1.3 Visaarten .....	7
2.1.4 Fachkräfteeinwanderungsgesetz .....	9
2.2 Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache.....	10
2.2.1 <i>Bundesamt für Migration und Flüchtlinge</i> .....	10
2.2.2 <i>Sprachkursarten bzw. -niveau</i> .....	10
2.2.3 <i>Zugang zu Sprachkursen</i> .....	12
2.3 Digitalisierung .....	13
2.3.1 <i>Abgrenzung Digitalisierung in der Bildung</i> .....	14
2.3.2 <i>Aktueller Stand in Deutschland und Mecklenburg Vorpommern</i> .....	14
2.3.3 <i>Herausforderungen</i> .....	17
<b>3 Das Bundesland Mecklenburg–Vorpommern und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte</b> .....	<b>18</b>
<b>4 Stand der empirischen Forschung</b> .....	<b>21</b>
<b>5 Forschungsfrage</b> .....	<b>25</b>
<b>6 Forschungsteil</b> .....	<b>27</b>
6.1 Quantitative Erhebung .....	29
6.1.1 <i>Erhebungsinstrument</i> .....	29
6.1.2 <i>Zugang zum Feld</i> .....	30
6.1.3 <i>Auswertung</i> .....	31
6.2 Qualitative Erhebung.....	37
6.2.1 <i>Erhebungsinstrument</i> .....	37
6.2.2 <i>Auswertung</i> .....	39
<b>7 Integrative Darstellung der Ergebnisse und Auswertung</b> .....	<b>45</b>
<b>8 Diskussion der Ergebnisse und Fazit</b> .....	<b>49</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>55</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>59</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammensetzung Digital-Index .....	15
Abbildung 2: Königsteiner Schlüssel 2020 .....	19
Abbildung 3: Herkunftsländer in M-V .....	19
Abbildung 4: Verpflichtungen bzw. -berechtigungen Integrationskurs .....	28
Abbildung 5: Verpflichtungen bzw. -berechtigungen Berufssprachkurs .....	28
Abbildung 6: Verteilung nach Geschlecht.....	31
Abbildung 7: Verteilung in Alterskohorten.....	32
Abbildung 8: Beteiligung Herkunftsländer nach Kontinenten .....	33
Abbildung 9: Vorerfahrung mit digitalen Medien nach Herkunftsländern .....	34
Abbildung 10: Häufigkeiten der Probleme im virtuellen Unterricht.....	35
Abbildung 11: Vergleich der Problemarten nach Geschlecht .....	36
Abbildung 12: Prognose Erreichung Sprachkursziel.....	36

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Zugänge zu Sprachkursen.....	13
Tabelle 2: Breitbandversorgung Stadt/Land (in % der Haushalte).....	16
Tabelle 3: Breitbandversorgung Bundesländer (in % der Haushalte) .....	16
Tabelle 4: Sprachkurs-Trärgemeinschaft MSE .....	20
Tabelle 5: Integrative Ergebnisse–Vorerfahrung .....	45
Tabelle 6: Integrative Ergebnisse–Problemlagen .....	46
Tabelle 7: Integrative Ergebnisse–Probleme/ Geschlecht .....	47
Tabelle 8: Integrative Ergebnisse–Probleme/Herkunftsland .....	47
Tabelle 9: Integrative Ergebnisse–potentieller Einsatz .....	48

## Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat
BSK	Berufssprachkurs
BQFGMV	Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz M-V
BVFG	Bundesvertriebenengesetz
EU-DSGVO	Europäische Datenschutzgrundverordnung
EvIk	Evaluation der Integrationskurse
DeuFöV	Deutschsprachförderverordnung
DSGVO	Datenschutzgrundverordnung
DTZ	Deutsch-Test für Zuwanderer
EMRK	Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten
EU	Europäische Union
ESF	Europäischer Sozialfond
FKEG	Fachkräfteeinwanderungsgesetz
FOG	Forschungsorganisationsgesetz
genres	Gesellschaft für nachhaltige Regionalentwicklung und Strukturforchung
GER	Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen
HSNB	Hochschule Neubrandenburg
IntV	Integrationskursverordnung
LID	Leben in Deutschland
MSE	Mecklenburgische Seenplatte
NWS	Nationalen Weiterbildungsstrategie
RKI	Robert Koch Institut
UE	Unterrichtsstunden
WHO	Weltgesundheitsorganisation

## 1 Einleitung und Motivation

Anfang des Jahres 2020 wurde in China ein neues Virus mit dem Namen ‚Sars-CoV-2‘ entdeckt, das schwere Atemwegserkrankungen auslöst und sich auf der ganzen Welt verbreitete. Folglich stufte der Generaldirektor der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus am 11. März 2020 den Covid-19-Ausbruch zu einer Pandemie ein (vgl. WHO 03/2020). Das Robert Koch-Institut (RKI) definierte 2009 den Begriff Pandemie folgendermaßen: „Eine Pandemie bezeichnet eine weltweite Epidemie. [...] Die Weltgesundheitsorganisation weist darauf hin, dass auch ein pandemisches Virus, das bei gesunden Menschen überwiegend vergleichsweise milde Symptome verursacht, durch die hohe Zahl von Erkrankten in einem begrenzten Zeitraum die Gesundheitssysteme eines Staates überlasten könne [...].“ (RKI:2009) Am 12. März 2020 fassten die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder weitreichende Beschlüsse mit dem Ziel, die Ausbreitung des Virus zu verlangsamen um eine eventuelle Überlastung des Gesundheitssystems abzuwenden. Unter anderen konstatiert der fünfte Beschluss folgenden Inhalt: In Regionen und Bundesländern mit sich abzeichnendem dynamischem Ausbruchsgeschehen sind die Verschiebung des Semesterbeginns an den Universitäten und die vorübergehende Schließung von Kindergärten und Schulen, etwa durch ein verlängerndes Vorziehen der Osterferien, weitere Optionen. Die Entscheidung dazu obliegt jeweils den Ländern (Bundesregierung 03/2020). Aufgrund des föderalen Systems in Deutschland beschloss die Landesregierung Mecklenburg Vorpommern (MV) am 14. März 2020 einen landesweiten Maßnahmenplan für die erforderlichen landesweiten Schulschließungen. Alle staatlichen und freien allgemein-bildenden und beruflichen Schulen wurden vom 16. März bis einschließlich 19. April 2020 geschlossen (vgl. Regierungsportal M-V 03/2020). Die bundesweite flächendeckende Schließung der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und die am 22. März 2020 durch die Regierung beschlossene Reduzierung der Kontakte, in Form einer Beschränkung auf den eigenen Hausstand, der Schließung aller gastronomischen Betriebe und die Vermeidung aller körpernahen Dienstleistungen, sollten einen unkontrollierten Anstieg der Fallzahlen verhindern (vgl. Bundesregierung 03/2020). Diese Beschränkungen des öffentlichen Lebens zur Eindämmung der COVID-19-Epidemie wurden am 15. April 2020 in einem gemeinsamen Beschluss der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder bis zum 03. Mai 2020 verlängert (vgl. Bundesregierung 04/2020). Dem Vorgehen folgend wurden

je nach Entwicklung des Infektionsgeschehens in Deutschland und den daraus gezogenen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen die beschlossenen Maßnahmen gelockert oder angezogen. Dieser Schlingerkurs zieht sich aktuell bis zum März 2022 durch. Wie sich zukünftige Maßnahmen gestalten, wird in hohem Maße von Politik und Gesundheitswirtschaft bestimmt werden. Die Auswirkungen der bundesweiten oder auch regional beschlossenen ‚Lockdowns‘, (aus dem Englischen so viel wie ‚Ausgangssperre‘- hatten nicht nur erhebliche finanzielle Folgen in vielen Bereichen, sondern in erheblichem Maße auch für den gesamten Bildungssektor. Die andauernde Coronakrise und die damit einhergehenden einschränkenden Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie führten zu neuen Herausforderungen.

Im Zuge der vorliegenden Analyse wird der Blick in den Fort- und Weiterbildungsbereich der Sprachbildung für Ausländer in Deutschland vertieft. In der ersten Welle der Coronapandemie war die Teilhabe der Ausländer am Spracherwerb zeitweilig vollständig aufgehoben. Das führte bei Sprachkursteilnehmer\*innen zu einer erheblichen Verschlechterung des bis dahin erworbenen Sprachniveaus. Vor diesem Hintergrund hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Ende Juni 2020 fünf neue zulässige Unterrichtsmodelle in abhängig von der jeweils geltenden landesrechtlichen Regelung definiert:

- Modell 1: Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten;
- Modell 2: Virtuelles Klassenzimmer für maximal vier Unterrichtseinheiten täglich;
- Modell 3: Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum;
- Modell 4: Präsenzunterricht mit zugeschaltetem virtuellem Klassenzimmer für maximal vier Unterrichtseinheiten täglich;
- Modell 5: Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen (vgl. BAMF 2021).

Die Wahl des entsprechenden Unterrichtsmodells obliegt den Trägern der Sprachbildung unter Einhaltung eines Mindestabstands von 1,5 Metern zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Bamf 06/2020).

In dieser Arbeit werden die Auswirkungen der Umsetzung des Modells 2 im Zuge des Masterstudiums analysiert. Das Forschungsinteresse entspringt der sozialpädagogischen Vollzeitbeschäftigung im Unternehmen: ‚Gesellschaft für nachhaltige Regionalentwick-

lung und Strukturforschung e.V.‘ (genres e.V.). genres wurde im November 2003 gegründet und engagiert sich als gemeinnützige Unternehmung im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern (MV) für nachhaltige Entwicklung mit Schwerpunkten in der Region Mecklenburgische Seenplatte (MSE) und Vorpommern-Greifswald. Zu den Handlungsfeldern zählen Partizipation bzw. Teilhabe (Integration), Bildung und Gesundheit, die Förderung bürgerschaftlichen Engagements und Umweltschutz. genres bietet neben dem Bereich der Aus- und Weiterbildung auch Beratungsdienstleistungen an und wirkt u. a. im Netzwerk: ‚Netzwerk Arbeit für Flüchtlinge plus‘ (NAF plus) mit Standorten in Neubrandenburg, Rostock und Schwerin mit. Ziel des Verbundprojekts ist es, Asylbewerber und Flüchtlinge mit ihren besonderen Barrieren nachhaltig auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren und ihnen damit eine eigenständige Sicherung des Lebensunterhaltes zu ermöglichen. Dieser Integrationsprozess erfolgt mehrstufig und umfasst neben der teilweise notwendigen beruflichen Anpassungsqualifizierung auch die sprachliche Eignung. Die angestrebten Tätigkeitsbereiche setzen bestimmte Sprachniveaus voraus. Daher setzt genres unterschiedliche Sprachkursarten in verschiedenen Sprachniveaus um. Bildungsangebote im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache richten sich an Spracherlernende in verschiedenen Altersklassen und Lebenssituationen. Die Sprachschule der genres bietet Integrationskurse nach der Integrationskursverordnung (IntV) mit dem Zielsprachniveau B1 und Berufssprachkurse nach der Deutschförderungsverordnung (DeuFöV) mit den Zielsprachniveaus B2 und C1 sowie individuellen Sprachunterricht an.

Die vorliegende Masterarbeit ist in neun Hauptkapitel untergliedert. Im ersten Schritt wird der theoretische Bezug dargestellt, womit allgemeine Schlagwörter und spezielle Fachbegriffe sowie deren rechtlicher Bezug im Kontext dieser Abhandlung erörtert werden. Im anschließenden Abschnitt werden die strukturellen Bedingungen des Bundeslandes MV, konkret die Besonderheiten des Landkreises Mecklenburgische Seenplatte (MSE), dargelegt. Des Weiteren umfasst der vierte Abschnitt den aktuellen Stand der Forschung, ein in diesem Kontext noch junges Feld. Die daraus resultierende Forschungsfrage: ‚Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf den Spracherwerb für Zugewanderte in Deutschland?‘, zu deren Beantwortung Gedankengänge aufgezeigt und Unterfragen formuliert werden, wird im fünften Abschnitt thematisiert. Der Untersuchungsverlauf wird im nachfolgenden Abschnitt 6 vorgestellt. Der Mixed-Methods-Ansatz spielt in der folgenden Analyse eine entscheidende Rolle, da er die Möglichkeit bietet, den Forschungsgegenstand, die Digitalisierung und den Spracherwerb von Zugewanderten, aus

verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und Fragen zu beantworten, die durch eine ausschließlich quantitative oder qualitative Erhebung nicht beantwortet werden können. In diesem Zusammenhang werden die Methoden der einzelnen Erhebungen beleuchtet. In der ersten Phase des Forschungsteils, die sich über den Zeitraum von Anfang Juli bis Mitte August 2021 erstreckte, steht der quantitative Ansatz im Mittelpunkt. Es wird ein Überblick über die Erfahrungen und die Zufriedenheit der Zugewanderten mit dem Angebot des virtuellen Klassenzimmers ermittelt, ausgewertet und grafisch dargestellt. Die zweite Phase der Forschung, die sich über den Zeitraum von Mitte Dezember 2021 bis Ende Januar 2022 erstreckte, wird im Abschnitt 6.2 vorgestellt. Die qualitativen Grundlagen werden durch die Befragung der Expert\*innen der Trägern der Sprachbildung geschaffen. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Erhebungsmethode, deren Zugang im Feld und die Auswertungsmethode der qualitativen Erhebung besprochen. Beide Erhebungsergebnisse werden in Verbindung gebracht, damit im Abschnitt 8 die Unterfragen beantwortet und diskutiert werden kann. Dem Folgend wird die Antwort auf die Forschungsfrage sowie ein Fazit formuliert wird.

## 2 Theoretische Einführung

Bevor eine Reihe zentraler Begriffe im Kontext dieser Masterarbeit benutzt wird, müssen diese zum besseren Verständnis definiert und erläutert werden. Angemerkt werden soll, dass in der Erklärung der einzelnen Termini starke Einschränkungen vorgenommen werden müssen, da die vollständigen Ausführungen den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Ausgehend von der Forschungsfrage wird der Begriff ‚Migration‘ in Unterscheidung zum Wort ‚Flüchtling‘ dargestellt, und die unterschiedlichen Rechtsfolgen zum Aufenthalt in Deutschland werden erörtert. In diesem Kontext folgen ebenso die gesetzlichen Erläuterungen zu den Begriffen ‚Asyl‘, ‚Visum‘ und ‚Fachkräfteeinwanderungsgesetz‘, die alle samt für einen dauerhaften Aufenthalt ein Mindestmaß an deutscher Sprache erfordern. Nachdem die Hintergründe einer Zuwanderung nebst den rechtlichen Folgen zum Aufenthaltsstatus in Deutschland geschildert wurden, folgt eine kurze Darstellung der zuständigen Bundesbehörde ‚Bundesamt für Migration und Flüchtlinge‘. Veranschaulicht werden die Regelungen zum Spracherwerb, einer zentralen Integrationsleistung für Zugewanderte. Auf Grundlage der Änderungen der Sprachkursangebote werden der Begriff ‚Digitalisierung‘ sowie der aktuelle Stand der Digitalisierung in Deutschland, im Speziellen in Mecklenburg-Vorpommern, veranschaulicht. Die daraus gezogenen Herausforderungen spiegeln den Handlungsbedarf der Digitalisierungsprozesse wider.

### 2.1 Migration

*Der Begriff der Migration stammt von dem lateinischen Wort „migrare bzw. migratio“ (wandern, wegziehen, Wanderung). Es ist in den letzten Jahren, beeinflusst durch das weltweit verwendete Wort „migration“, sowohl in der deutschen Alltagssprache als auch in der Begriffssprache der Sozialwissenschaften heimisch geworden. [...] In den Sozialwissenschaften werden unter dem Begriff der Migration allgemein solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum (spatial movement) verstanden, die einen dauerhaften Wohnortwechsel (permanent change of residence) bedingen. (Han 2016:6)*

Menschen, die auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, aus eigenem Antrieb heraus ihren Lebensmittelpunkt verlagern, werden als Migrant\*innen bezeichnet. Bewegen sich hingegen Menschen aufgrund festgeschriebener äußerer Einflüsse zur Flucht, werden sie Flüchtlinge genannt. Somit kann zwischen Migration und Flucht differenziert werden.

### 2.1.1 Flüchtling

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) ist ein internationaler völkerrechtlicher Vertrag für den Schutz von Flüchtlingen. Für Deutschland trat dieses Abkommen 1954 in Kraft und konstatiert insbesondere die Voraussetzungen für die Flüchtlingseigenschaften und die daraus resultierende zu gewährende Rechtsposition. Demnach gelten Menschen als Flüchtlinge, die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen oder ihrer politischen Überzeugung verfolgt werden. Im deutschen Recht bildet diese Definition die Grundlage für die Anerkennung nach Art. 16a GG und § 3 Abs.1 AsylG (vor dem 1. Dezember 2013 § 60 Abs. 1 AufenthG). Im Asylgesetz führt § 3 die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft auf:

Ein Ausländer ist Flüchtling [...], wenn er sich

1. aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe
2. außerhalb des Landes (Herkunftsland) befindet,
  - a) dessen Staatsangehörigkeit er besitzt und dessen Schutz er nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht nicht in Anspruch nehmen will oder
  - b) in dem er als Staatenloser seinen vorherigen gewöhnlichen Aufenthalt hatte und in das er nicht zurückkehren kann oder wegen dieser Furcht nicht zurückkehren will.

Demnach liegt die Vermutung nahe, dass viele Flüchtlinge als Asylberechtigte bzw. Flüchtlinge nach der GFK durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) anerkannt werden. Im Betrachtungszeitraum 2020 wurden insgesamt 145 071 Entscheidungen zu Erst- und Folgeanträge durch das BAMF getroffen. Davon wurden lediglich 37 818 Anträgen die Rechtsstellung als Flüchtling (§ 3 Abs. 1 AsylG oder Art. 16a GG) zugestanden. Das sind 26,1 % aller Entscheidungen. Zusätzlich gibt das BAMF Folgendes in diesem Kontext an:

Allgemeine Notsituationen – wie Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen oder Arbeitslosigkeit – scheiden grundsätzlich als Gründe für eine Asylgewährung aus. In diesen Fällen wird geprüft, ob möglicherweise subsidiärer Schutz zu gewähren ist oder ein Abschiebungsverbot besteht. (BAMF: 2020)

Trotz der Erklärungen zu ‚Flüchtling und Migration‘ wird im Verlauf dieser Analyse der Begriff ‚Ausländer‘ verwendet. Damit kann die Gesamtheit aller in diesem Kontext gemeinten Menschen abgebildet werden. Der Begriff ermöglicht auch, alle Personen ohne die spezifischen Unterschiede in der Ursache der Migration zu berücksichtigen. Im juristischen Sinne zählen als Ausländer alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Abs. 1 des Grundgesetzes sind.

### 2.1.2 Asyl

Wenn ausländischen Staatsangehörigen die in Punkt 1.1.1 dargestellten Flüchtlingseigenschaften nicht zugesprochen werden, können unter bestimmten Umständen verschiedene Arten von Schutz gewährt werden.

In Abgrenzung zum Flüchtling gelten Menschen, die in Deutschland einen Asylantrag gestellt haben, über diesen aber noch nicht entschieden wurde, als Asylsuchende. Diese Personen erhalten nach § 63 AsylG eine Bescheinigung über die Aufenthaltsgestattung in Deutschland.

Wenn stichhaltige Gründe vorgebracht werden können, dass dem Antragsstellenden im Herkunftsland ein ernsthafter Schaden entstehen würde, beispielsweise durch willkürliche Gewalt, Folter oder Todesstrafe, ist die Zuschreibung eines subsidiären Schutzberechtigten nach § 4 Abs. 1 AsylG möglich.

Wenn die Voraussetzungen zur Asylberechtigung und zum Flüchtlingsschutz sowie die des subsidiären Schutzes nicht erfüllt sind, kann ein Abschiebeverbot erteilt werden. Eine Bedingung für die Aussetzung der Rückführung kann eine Verletzung der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK) sein oder eine beträchtliche reale Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit durch die bevorstehende Rückführung besteht. Angesprochen wird an dieser Stelle eine eventuelle Verschlechterung der schon in Deutschland bestehenden lebensbedrohlichen oder schwerwiegenden Erkrankungen. Das nationale Abschiebeverbot geregelt in § 60 AufenthG gilt für ein Jahr und kann wiederholt verlängert werden. Der dann berechtigte Aufenthalt in Deutschland basiert auf §25 Abs. 3 AufenthG.

Der Paragraf 60a AufenthG Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung (Duldung) ist eine negative Antwort auf das Asylbegehren. Somit ist der Asylbewerber ausreisepflichtig.

Die dementsprechenden Rechtsfolgen aus den oben beschriebenen Möglichkeiten werden im Zuge der Darstellung des Abschnitts 1.2 ‚Deutsch als Fremdsprache‘ dargelegt.

### 2.1.3 Visaarten

Im Gegensatz zum Asyl ist der Aufenthalt zum Zweck der wirtschaftlichen Tätigkeit in Deutschland durch verschiedene Visa geregelt. Eine Person aus einem Drittland kann das erforderliche Visum bei einer deutschen diplomatischen Vertretung, in einer Botschaft oder einem Generalkonsulat beantragen. In dieser Arbeit wird das Visum für touristische

Zwecke außer Acht gelassen, da es weder zum dauerhaften Aufenthalt noch zur Integration auf den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt führen kann bzw. sonstige Fördermaßnahmen zulässt.

Das Arbeitsvisum für qualifizierte Fachkräfte setzt ein abgeschlossenes Studium oder eine qualifizierte Berufsausbildung im Herkunftsland voraus. Diese Qualifikationen müssen für die meisten Berufe in Deutschland auf Gleichwertigkeit geprüft werden. Der angestrebte Aufenthalt setzt weiterhin ein konkretes Stellenangebot und die Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit für die Beschäftigung voraus. Ein Aufenthalt nach §§-18a, 18b Abs. 1 AufenthG ist bei Einhaltung aller Forderungen maximal für vier Jahre möglich.

Die ‚blaue Karte EU‘ ist durch § 18b Abs. 2 AufenthG geregelt. Damit werden ausländische Akademiker für eine qualifizierte Beschäftigung in Deutschland angesprochen. Die Voraussetzungen zum Erhalt dieser Aufenthaltserlaubnis ähneln denen des Arbeitsvisums und werden lediglich um die erforderlichen B1- Sprachkenntnisse gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erweitert.

Visa zum Zweck des Familiennachzugs unterscheiden sich hinsichtlich des Status der in Deutschland lebenden Person. Ehegattennachzug zu einem deutschen Staatsangehörigen regelt § 28 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 AufenthG und berührt § 6 Grundgesetz (GG). Daraus resultiert für den Ausländer unter Einhaltung bestimmter Erteilungsvoraussetzungen ein gesetzlicher Anspruch auf einen Aufenthaltstitel. Hingegen regelt § 30 AufenthG den Nachzug zu ausländischen Staatsangehörigen, die in Deutschland leben. Der Elternnachzug zum Zweck der Ausübung der Personensorge gegenüber des in Deutschland lebenden minderjährigen, ledigen Kinds regelt § 36 AufenthG. Nicht jeder Aufenthaltstitel der in Deutschland lebenden Person berechtigt zum Familiennachzug. Konkret gibt § 30 Abs. 1 AufenthG alle Bedingungen und berechtigten Aufenthaltstitel wieder.

Das international anerkannte flüchtlingspolitische Instrument ‚Resettlement‘ stellt ein seit 2012 existierendes Programm dar. Es garantiert eine jährliche Aufnahme eines festgelegten Kontingents besonders schutzbedürftiger Flüchtlinge aus einem Drittstaat, die einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland erhalten (vgl. BAMF: 2021). Zusätzlich existieren humanitäre Aufnahmeprogramme, die im Gegensatz zu dem ‚Resettlement‘ in akuten Krisenzeiten eine schnellere Lösung zur legalen Einreise ermöglichen. Ein Beispiel hierfür ist das im Herbst 2020 gestartete humanitäre Bundesprogramm. Demnach sollen insgesamt 1553 anerkannte Flüchtlinge und subsidiäre Schutzberechtigte aus dem Flüchtlingslager ‚Moria‘ auf Lesbos in Griechenland einen legalen Aufenthalt in Deutschland

erhalten. Diese Personen durchlaufen kein Asylverfahren und erhalten nach § 23. Abs. 2 AufenthG eine Aufenthaltserlaubnis (vgl. UNHCR: 2020).

#### **2.1.4 Fachkräfteeinwanderungsgesetz**

Seit 1. März 2020 ist das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FKEG) in Deutschland in Kraft. Die Bundesregierung schafft damit den Rahmen für Zuwanderung von Fachkräften aus Drittstaaten. Diese werden in § 26 Abs. 1 BeschV und § 41 Abs. 1 AufenthV geregelt. Demnach betrifft das angesprochene neue Gesetz nicht EU-Bürger\*innen. Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz soll die Jobsuche und die Aufnahme einer Beschäftigung für Fachkräfte in Deutschland erleichtern. Mit § 18 Abs. 3 AufenthG sind unter dem Begriff ‚Fachkräfte‘ nicht mehr nur Hochschulabschlüsse gemeint, sondern auch anerkannte ausländische Berufsqualifikationen. Damit eine Gleichwertigkeit des ausländischen beruflichen Abschlusses bzw. der beruflichen Qualifikation zum deutschen Abschluss hergestellt wird, werden die Befähigungen vor der Einreise im Anerkennungsverfahren geprüft und erteilt (vgl. Bundesgesetzblatt 2019: 1314).

#### **EXKURS – ANERKENNUNGSVERFAHREN**

Seit Ende 2012 wirkt in M-V das Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen im Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG MV). Die Durchführung der Anerkennungsverfahren liegt im Fall der reglementierten Berufe bei den Länderbehörden und im Fall der nicht reglementierten, bundesrechtlich geregelten Ausbildungsberufe bei den zuständigen Kammern (vgl. § 8 BQFG). So trifft bspw. das Landesamt für Gesundheit und Soziales MV diesbezüglich Entscheidungen für den medizinisch bzw. pflegerischen Bereich und das Bildungsministerium u.a. für Bildungsberufe. Da die Zuständigkeiten je nach Berufsabschluss variieren, bietet das Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen konkrete Hilfestellung.

Weitere Voraussetzungen, damit Personen mit einer anerkannten ausländischen beruflichen Qualifikation in Deutschland arbeiten dürfen, sind neben dem B1- Sprachniveau, dem Nachweis einer Unterkunft und einer Krankenversicherung auch ein Sperrkonto, so dass die für die Dauer des geplanten Aufenthalts in Deutschland anfallenden Kosten abgedeckt werden können. Zusätzlich muss die angestrebte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mindestens 35 Wochenarbeitsstunden aufweisen (vgl. ebd.).

Ob die Zuwanderung nach Deutschland aus Gründen der Flucht oder aus eigenem Interesse heraus erfolgt, bspw. um zu arbeiten setzt für den Ausländer ein Mindestmaß an

Sprachkenntnisse der Zielgesellschaft voraus. Die Aspekte des Spracherwerbs werden im folgenden Unterabschnitt beleuchtet.

## **2.2 Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache**

Als Fremdsprache gilt jede Sprache, die sich eine Person nach abgeschlossenem Erstspracherwerb (Muttersprache) aneignet. Im Verlauf dieser Analyse ist der gesteuerte Spracherwerb in der Erwachsenenbildung, an einer Sprachschule gemeint. Aus diesem Grund folgt eine kurze Darstellung der zuständigen Bundesbehörde.

### **2.2.1 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge**

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist eine Oberbehörde des Bundes im Sachgebiet des Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) mit Hauptsitz in Nürnberg. Regionale dezentrale Außenstellen sind über Deutschland verteilt und ermöglichen die Umsetzung der Kernaufgaben Asyl, Migration und Integration in enger Zusammenarbeit mit den Ländern und nicht staatlichen Akteuren des Flüchtlingsschutzes und der Integrationsarbeit (vgl. BAMF 12/2020:7). Im Kontext dieser Analyse wird der Fokus auf den Aufgabenbereich Integration gelegt. Damit sich ausländische Staatsangehörige sprachlich, gesellschaftlich und beruflich integrieren können, steuert das BAMF Maßnahmen, die eine dauerhafte, rechtmäßige und gesellschaftliche Teilhabe forcieren. Das Gesamtprogramm Sprache, bestehend aus Integrationskursen und Berufssprachkursen wurde hierzu entwickelt. Gestaltet werden die Koordination und Durchführung durch die genannte Behörde, im Speziellen für Mecklenburg-Vorpommern, durch die Außenstelle in Hamburg. Zur Durchführung solcher Kurse werden private und öffentliche Träger vor Ort, beauftragt.

### **2.2.2 Sprachkursarten bzw.-niveau**

Integrationsleistungen, im Speziellen der Spracherwerb für Ausländer, wird in § 43 AufenthG geregelt. In Absatz 2 dieses Gesetzes stehen folgende Erklärungen:

Eingliederungsbemühungen von Ausländern werden durch ein Grundangebot zur Integration (Integrationskurs) unterstützt. Ziel des Integrationskurses ist, den Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können.

Seit 2005 steht der Integrationskurs, als Instrument des Spracherwerbs für Ausländer zur Verfügung. Seitdem wurde der Kurs mehrfach in seiner Struktur und seinem Inhalt weiterentwickelt. Den rechtlichen Rahmen bietet hierfür die Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung IntV). Dieser spezielle Kurs besteht aus 600 Unterrichtsstunden (UE) à 45 Minuten und schließt mit der skalierten Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) ab. Abgebildet werden können die Sprachniveaus A2 und B1 entsprechend GER, womit die Personen befähigt werden, alle relevanten Alltagssituationen sprachlich bewältigen zu können. Im Anschluss daran werden in 100 UE Grundkenntnisse der Rechtsordnung, der Geschichte und der Kultur der Bundesrepublik Deutschland vermittelt. Dieser Orientierungskurs schließt ebenfalls mit einem Test „Leben in Deutschland“ (LID) ab. Das Bestehen beider Prüfungen führt zum Erhalt ‚Zertifikat Integrationskurs‘ und bescheinigt den erfolgreichen Besuch des Kurses (vgl. BAMF 07/2010:52 f.). Darüber hinaus wird seit 2016 die dargestellte Integrationsleistung durch § 45a AufenthG Berufsbezogene Deutschsprachförderung erweitert. So benennt Absatz 1 des Gesetzes den allgemeinen Nutzen:

Die Integration in den Arbeitsmarkt kann durch Maßnahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung unterstützt werden. Diese Maßnahmen bauen in der Regel auf der allgemeinen Sprachförderung der Integrationskurse auf. Die berufsbezogene Deutschsprachförderung wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge koordiniert und durchgeführt. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bedient sich zur Durchführung der Maßnahmen privater oder öffentlicher Träger.

Dieses nachrangige Instrument zum Spracherwerb zielt darauf ab, die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt für die Zielgruppe zu verbessern. Den rechtlichen Rahmen bildet in diesem Kontext die Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung, die Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV). Grundsätzliche Unterscheidungen können anhand der Kursarten ‚Basis‘- und ‚Spezialkurs‘ sowie der Zielsprache getroffen werden. Der Basiskurs mit Zielsprachniveau B2 oder C1 vermittelt allgemeine Inhalte aus der Arbeitswelt und schließt mit einer Zertifikatsprüfung ab. Die vorgeschriebene Mindestanzahl an Teilnehmer\*innen liegt bei 15, im ländlichen Raum sind auch mit 7 sieben möglich. Letzteres trifft für den Raum Mecklenburgische Seenplatte zu. Spezialkurse vermitteln hingegen fachspezifische Inhalte im Bereich ‚Gewerbe-Technik‘ und ‚Einzelhandel‘, oder richten sich an Personen im Anerkennungsverfahren zu akademischen Heilberufen und Gesundheitsfachberufen. Abschließend richtet sich dieses Angebot ebenfalls an Personen aus dem Integrationskurs, die das Niveau B1 nicht erreicht haben (vgl. BAMF 06/2021).

*EXKURS – SPRACHNIVEAUSTUFEN  
GEMEINSAMER EURPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN - GER*

Auf Wunsch des Europarates wurde ab 2001 die Fähigkeit, eine Fremdsprache anzuwenden, in sechs Niveaustufen eingeteilt. Die grundlegenden Levels reichen von A1 bis C2. Der Bereich ‚A‘ steht hier für die elementare Sprachanwendung und unterteilt sich in:

A1 – Anfänger: der sich auf einfacher Art verständigen kann und

A2 – Grundlegende Kenntnisse: eine Person, die sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen kann.

Der Bereich ‚B‘ steht im Anschluss für einen selbstständigen Sprachgebrauch und unterteilt sich in:

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung: damit sind einfache und zusammenhängende Äußerungen über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete gemeint,

B2 – Selbstständige Sprachverwendung: Die Verständigung mit Muttersprachlern gestaltet sich spontan und fließend ohne größere Anstrengung.

Der letzte Bereich ‚C‘ steht für kompetente Sprachverwendung und lässt sich wie folgt darstellen:

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse: Äußerungen mit verschiedenen Textverknüpfungen werden klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten verwendet.

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse: Feinere Bedeutungsnuancen können auch in komplexen Sachverhalten erkannt werden. Die Person drückt sich spontan, flüssig und genau aus (vgl. GER 2001).

Das AufenthG definiert im § 2 die oben dargestellten Sprachniveaustufen für die Erteilung der verschiedenen Aufenthaltzwecken.

### **2.2.3 Zugang zu Sprachkursen**

Damit die Komplexität der einzelnen Zugänge zu den verschiedenen Sprachkursarten dargestellt werden kann, wird an dieser Stelle zusätzlich eine Visualisierung in Tabellenform verwendet (siehe Tabelle 1).

Einen gesetzlichen Anspruch auf Teilnahme am Integrationskurs besteht für Ausländer, die dauerhaft in Deutschland leben und Arbeitnehmer sind, oder zum Zweck des Familiennachzuges, aus humanitären Gründen und als dauerhaft aufenthaltsberechtigt sind nach §-38a AufenthG und erstmals eine Niederlassungserlaubnis nach § 23 Abs. AufenthG besitzen. Eine verpflichtende Teilnahme besteht immer dann, wenn ein Ausländer eine Erlaubnis zum Aufenthalt besitzt und sich nicht in einfacher Sprache verständigen kann. Diese Verpflichtung wird durch die ortsansässige Ausländerbehörde erstellt (vgl. BAMF 2021). Im Unterschied dazu sind die Voraussetzungen für eine Teilnahme am Berufssprachkurs (BSK) höher. Ausländer aus Drittstaaten, die Bedarf an sprachlicher Weiterqualifizierung aufgrund von Ausbildung, Arbeit oder im Zuge des Anerkennungsverfahrens für ausländische Berufsabschlüsse haben, können an einem BSK teilnehmen, ebenso EU-Bürger\*innen oder Deutsche mit Migrationshintergrund. Weitere Voraussetzungen sind, dass das Stundenkontingent des vorgeschalteten Integrationskurses voll ausge-

schöpft wurde und entweder das Zielniveau B1 oder trotz 300 UE Wiederholung das angestrebte B1-Level nicht erreicht wurde. Weiterhin ist die Meldung ‚arbeitssuchend‘ erforderlich und bzw. oder die Leistungsberechtigung nach SGB II bzw. SGB III liegt (vgl. BAMF 2021).

**Tabelle 1: Zugänge zu Sprachkursen** (Quelle: eigene Darstellung)

	Integrationskurs nach IntV (A1, A2, B1)	Berufssprachkurs nach DeuFöV (B1, B2, C1)
Teilnahmeberechtigt	<p>Ausländer die:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufenthalt nach § 44 Abs.1 AufenthG besitzen</li> <li>• Spätausländer nach § 4 Abs. 1 o. 2 BVFG oder</li> <li>• nach § 44 Abs.4 AufenthG</li> </ul>	<p>Ausländer die:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei der Agentur für Arbeit ausbildungssuchend, arbeitssuchend oder arbeitslos gemeldet sind, oder</li> <li>• Leistungen nach dem SGB II beziehen, oder</li> <li>• Auszubildende, Arbeitnehmer</li> <li>• begleitend zur Anerkennung ausländischer Berufsabschluss</li> <li>• Geduldet nach § 60a Abs. 2 S.3 AufenthG oder die o.a. Voraussetzungen erfüllen plus mind. sechs Monate geduldet</li> <li>• Gestattet wenn rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt zu erwarten ist</li> </ul>
Teilnahmeverpflichtet	1. nach §44a AufenthG kann ein Ausländer zur Teilnahme verpflichtet werden	Es besteht keine Verpflichtungsmöglichkeit
Selbstzahler	2. voller Kostenbeitrag pro UE = 4,40 € 3. halber Kostenbeitrag pro UE = 2,20 €	Teilnahme nicht möglich

In Bezug auf die Beantwortung der Masterthesis muss zwangsläufig die Digitalisierung im Allgemeinen und im Bildungskontext dargestellt werden. Der aktuelle Digitalisierungsstand und die damit einhergehenden Bedingungen in Deutschland bzw. in Mecklenburg-Vorpommern werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

### 2.3 Digitalisierung

Wir sprechen von Digitalisierung, wenn analoge Leistungserbringung durch Leistungserbringung in einem digitalen, computerhandhabbaren Modell ganz oder teilweise ersetzt wird. (Wolf/ Strohschen 2018: 58)

Diese allgemeingültige Definition bezieht sich auf den Umwandlungsprozess von analogen Gegebenheiten, deren automatisierte Verarbeitung und die Rückführung in digitale

Formate. Anwendbar ist die Digitalisierung unter anderen auf Produkte und Wertschöpfungsprozesse. Sie verändert Arbeitsmärkte sowie Berufsbilder und erfordert nicht nur neue Formen der Beschäftigung, sondern auch einen Wandel in der Aus- und Weiterbildung.

### **2.3.1 Abgrenzung Digitalisierung in der Bildung**

Für ein differenziertes Bild der Populationsgruppe innerhalb dieser Analyse wird in Abgrenzung zum Lebensalter und zu Schul- und Berufsausbildung die Erwachsenenbildung thematisiert.<sup>1</sup> Die Volljährigkeit in Deutschland geht mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs einher.<sup>2</sup> Somit ist zwischen Schul- und Berufsausbildung und Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden. So kann der Begriff im Kontext der Bildung von Erwachsenen mit digitalen Medien, anhand der Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus der Studie „Digitalisierung in der Weiterbildung“ (02/2020) dargestellt werden:

Weiterbildung mit digitalen Medien nutzt digitale Medien in einem substantziellen Ausmaß in einem Kontext von Weiterbildung entweder a) für die Informations- oder Kommunikationskomponente und/ oder b) um Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu organisieren.

Dem Einsatz digitaler Medien in der Bildung werden demnach vielfältige Nutzungsmöglichkeiten zugeschrieben. Damit diese ausgeschöpft werden können, sind Rahmenbedingungen von Relevanz, z. B. eine ausreichende Breitbandgeschwindigkeit, passende Hard- und Software sowie ein Maß an digitaler Kompetenz im Umgang mit Computern. Im Folgenden wird daher der Stand der Digitalisierung in Deutschland und in Mecklenburg-Vorpommern betrachtet.

### **2.3.2 Aktueller Stand in Deutschland und Mecklenburg Vorpommern**

Die seit 2013 existierende Studie „D21-Digital-Index“ spiegelt jährlich den Digitalisierungsgrad der Gesellschaft Deutschlands wider. Dabei werden Komplexitätsgrade anhand der Dimensionen ‚Zugang‘, ‚Nutzungsverhalten‘, ‚Kompetenz‘ und ‚Offenheit‘ sowie (seit 2021), ‚digitale Kompetenz‘ verwendet. Die Ergebnisse werden europaweit verglichen und nehmen Einfluss auf politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Entscheidungen der jeweiligen Akteure. Zusammengefasst gehen immer mehr Menschen ins Netz und nutzen Digitalangebote. Insgesamt 88 % der Befragten waren 2020 online. Im

---

<sup>1</sup> weitere Ausführungen zur Grundgesamtheit im Abschnitt 6

<sup>2</sup> vgl § 2 BGB

Vorjahresvergleich ist eine Steigerung von zwei Prozentpunkte erkennbar. Im bundesweiten Vergleich nutzten in Mecklenburg Vorpommern, 82 % - der Befragten das Internet. Dabei ist ein Zuwachs von 3 % zu verzeichnen. Damit nimmt MV im Landesvergleich den 13. Platz ein. In der aktuellen Studie 2020/2021 wurde zudem aufgrund der Auswirkungen der Coronapandemie das Augenmerk u. a. auf den Bereich ‚digitaler (schulischer) Unterricht‘ gelegt. In diesem Kontext berichteten ca. 33 % der Befragten von Schwierigkeiten (Näheres dazu im Abschnitt 3). Der Digitalisierungsgrad in Deutschland wird in dieser Studie mit 60 Punkten eingestuft (siehe Abbildung 1). Er setzt sich als Indikator aus vier Subindizes zusammen, deren Gewichtung unterschiedlich ist. Laut Studie wird die größte Gewichtung dem ‚Zugang‘ (30%) und der ‚Kompetenz‘ (40%) zugeschrieben, da diese beiden Subindizes das Fundament für einen hohen Digitalisierungsgrad bilden. Das aktuelle Nutzungsverhalten, dem Subindex ‚Offenheit‘ hat am wenigsten Einfluss (vgl. Initiative D21 e.V. 03/2021).

**Abbildung 1: Zusammensetzung Digital-Index** (Quelle: D21Index, 2021, S.9)



Die Subindizes fließen mit unterschiedlichem Gewicht in die Berechnung des Digital-Index ein:  
Zugang 30%, Nutzungsverhalten 10%, Digitale Kompetenz 40%, Offenheit 20%.

Basis: Personen ab 14 Jahren (n=2.038); Angaben und Abweichungen in Index-Punkten von 0 bis 100

Nicht nur die persönliche Einstellung oder die digitale Kompetenz der Nutzer ist in der Digitalisierung entscheidend. Gerade die technischen Voraussetzungen samt Breitbandausbau und Breitbandanschluss bilden die Basis der Teilhabe in diesem Zusammenhang. Laut der aktuellen interaktiven Karte von Cable.co.uk, auf der die Breitbandgeschwindigkeiten von insgesamt 224 Ländern weltweit dargestellt sind, schneidet Deutschland schlecht ab. Mit einer durchschnittlichen Geschwindigkeit von 60 Mbit/s im Jahr 2021 landet Deutschland auf Platz 36 von 224 (vgl. Cable.co.uk 2021).

Nicht nur der Vergleich mit anderen Ländern ist unterschiedlich. Auch innerhalb Deutschlands gibt es große Divergenzen in Bezug auf die Internetgeschwindigkeit. In der aktuellen Erhebung von ‚atene KOM‘ im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) wird die gegenwärtige Breitbandverfügbarkeit in Deutschland anhand der nachfolgenden Tabellen 2–3 dargestellt.

**Tabelle 2: Breitbandversorgung Stadt/Land (in % der Haushalte)** Quelle: BMVI, 2021, S. 7

Bandbreite	Städtisch	Halbstädtisch	Ländlich
≥ 16 Mbit/s	99,5	98,2	94,1
≥ 30 Mbit/s	98,6	94,8	85,6
≥ 50 Mbit/s	98,3	93,5	82,8
≥ 100 Mbit/s	96,4	84,7	68,8
≥ 200 Mbit/s	91,9	70,9	43,2
≥ 400 Mbit/s	86,6	57,2	25,6
≥ 1.000 Mbit/s	78,4	47,1	22,9

**Tabelle 3: Breitbandversorgung Bundesländer (in % der Haushalte)** Quelle: MNVI, 2021, S. 11

Bundesland	≥ 16 Mbit/s	≥ 30 Mbit/s	≥ 50 Mbit/s	≥ 100 Mbit/s	≥ 200 Mbit/s	≥ 400 Mbit/s	≥ 1.000 Mbit/s
<b>Deutschland</b>	<b>98,5</b>	<b>96,0</b>	<b>95,1</b>	<b>89,6</b>	<b>79,7</b>	<b>70,5</b>	<b>62,1</b>
Baden-Württemberg	98,3	95,7	94,9	88,9	81,4	72,7	59,5
Bayern	99,3	97,7	96,3	90,7	77,7	66,3	64,0
Berlin	99,6	98,9	98,5	97,7	96,5	95,1	94,0
Brandenburg	98,2	93,5	92,4	83,3	62,6	41,0	29,4
Bremen	99,3	98,8	98,6	97,6	96,7	96,0	96,0
Hamburg	99,8	99,3	98,9	98,2	97,0	96,5	96,5
Hessen	99,0	97,6	96,6	89,5	78,8	67,5	53,5
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>93,0</b>	<b>82,4</b>	<b>81,5</b>	<b>77,0</b>	<b>66,9</b>	<b>57,6</b>	<b>53,3</b>
Niedersachsen	97,9	95,1	93,6	85,0	76,5	71,0	66,8
Nordrhein-Westfalen	98,9	96,9	96,5	93,2	85,4	78,9	65,7
Rheinland-Pfalz	98,7	96,5	94,7	84,3	74,7	62,1	57,3
Saarland	99,7	99,1	98,0	87,9	74,7	66,7	61,8
Sachsen	97,8	93,4	92,6	87,4	71,9	58,6	48,9
Sachsen-Anhalt	97,2	91,3	90,2	84,4	63,5	40,8	26,0
Schleswig-Holstein	96,6	93,4	93,0	90,3	86,0	81,8	79,7
Thüringen	97,8	94,0	93,2	85,5	66,3	46,6	35,8

Je nach ländlicher oder städtischer Region sind deutsche Bürger mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten online (siehe Tabelle 2). Im Bundesländervergleich (siehe Tabelle 3) bilden die neuen Bundesländer das Schlusslicht der Breitbandverfügbarkeit in Deutschland. Rund 81,5% aller Haushalte in MV erreichen laut diesem Bericht  $\geq 50$  Mbit/s, bei 77,0 % sind es  $\geq 100$  Mbit/s und gerade 53,3% der Nutzer erreichen  $\geq 1000$  Mbit/s. Je

schnelle folglich die angebotene Breitbandleistung ist, desto weniger Bürger in MV können davon Gebrauch machen (vgl. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur 2021).

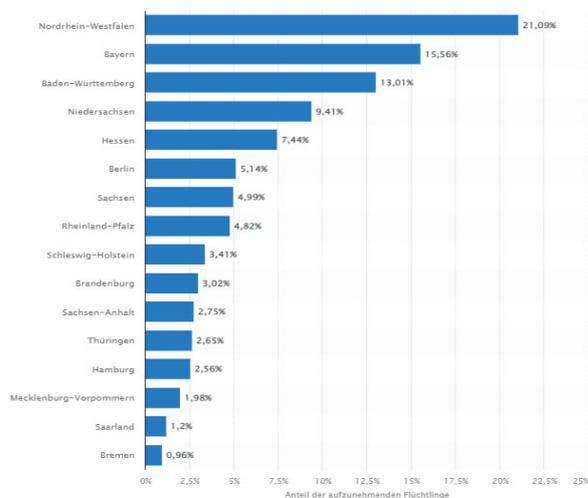
### **2.3.3 Herausforderungen**

Damit dem Ungleichgewicht der Breitbandverfügbarkeit in Deutschland entgegengewirkt wird, hat die Bundesregierung rund 12 Milliarden Euro für das „Graue-Flecken-Förderprogramm“ zur Verfügung gestellt. Das ab April 2021 existierende Programm hat zum Ziel, alle Anschlüsse mit einer Downloadgeschwindigkeit von weniger als 100 Mbit/s, die ‚grauen Flecken‘, mit einer gigabitfähigen Internetverbindung zu versorgen. Dabei wird Schulen, Krankenhäusern und Unternehmen in Gewerbegebieten eine Sonderposition zugeschrieben, sofern ihnen weniger als eine Datenrate von 500 Mbit/s zur Verfügung steht. Kommunen, Landkreise, kommunale Zweckverbände, andere kommunale Gebietskörperschaften sowie Unternehmen in ausschließlich öffentlicher Trägerschaft können Förderanträge stellen (vgl. BMVI 09/2021).

Davon ausgehend empfiehlt es sich, einen genauen Blick auf Mecklenburg-Vorpommern und, für diese Abhandlung, den Landkreis Mecklenburgische Seenplatte zu werfen. Strukturelle Besonderheiten und Angaben zur Bevölkerung werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

### **3 Das Bundesland Mecklenburg–Vorpommern und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte**

Das Statistische Amt Mecklenburg-Vorpommern belegt im aktuellen Bericht zum Bevölkerungsstand in Mecklenburg-Vorpommern (Herausgabe: 30.06.2021) folgende Daten. Das Bundesland Mecklenburg Vorpommern hat zum Stichtag 31.12.2020 eine Bevölkerungsanzahl von 1 610 775 Personen auf 23 294 Quadratkilometern. Weiterhin zählt das Statistische Amt 81 735 Ausländer im Bundesland, das sind 5,1 % an der Gesamtbevölkerung in MV (vgl. StatA MV 06/2021: 4). Infolgedessen ist die Bevölkerungsdichte im Flächenland MV mit 69 Einwohnern je km<sup>2</sup> gering. Die Städte Schwerin, Rostock und Neubrandenburg bilden das Rückgrat dieser ländlich geprägten Struktur. Mit der Fertigstellung der Ostseeautobahn A 20 im Jahr 2005, konnte das Land infrastrukturell vorangebracht werden. Durch die letzte Kreisgebietsreform 2011 erstreckt sich im östlichen Binnenland von MV der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte. Angegeben werden kann in diesem Kontext eine Gesamtfläche von 5 496 km<sup>2</sup>, die Gesamtbevölkerung beträgt 257 859. Die ausländische Bevölkerung des Landkreises kann zum genannten Stichtag mit 8 730 Personen angegeben werden. Dieser Anteil stellt etwa 3,4 % der Gesamtbevölkerung dar (vgl. StatA MV 06/2021: 12). Folgend kann die Bevölkerungsdichte mit rund 47 Einwohner pro Quadratkilometer angegeben werden, was im Vergleich zu den Angaben für das Bundesland eine geringere Bevölkerungsanzahl im Verhältnis zur Landfläche darstellt. Diese Angaben bestätigen die Aussage, dass es sich bei dem dargestellten Landkreis um ein Flächenland handelt. Die Verteilung der Asylbewerber auf die jeweiligen Bundesländer in Deutschland wird nach dem ‚Königsteiner Schlüssel‘ vollzogen. Dieser wird jährlich zu zwei Drittel des Steueraufkommens und zu einem Drittel aus der Bevölkerungsanzahl der jeweiligen Bundesländer ermittelt. Mit dieser Berechnung sollen die mit der Aufnahme von Asylbewerbern verbundenen Lasten angemessen auf die Länder verteilt werden (vgl. Meier-Braun 03/2017: 94). Wie aus der unten dargestellten Abbildung 3 zu entnehmen, liegt der aktuelle Verteilungsschlüssel 2020 in Mecklenburg-Vorpommern bei 1,98 %. Im Vergleich dazu kann Nordrhein-Westfalen mit 21,09 % der höchste prozentuale Anteil der vorgesehenen Verteilung der Asylbewerber in Deutschland zugeschrieben werden (vgl. Statista 02/2021).

**Abbildung 2: Königsteiner Schlüssel 2020** (Quelle: Statista 09/2021)

Nicht nur der Königsteiner Schlüssel stellt eine aufschlussreiche Kenngröße bei der Verteilung der Asylsuchenden in Deutschland dar. Auch ein Zuweisungsverfahren in die bestehenden Außenstellen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge der jeweiligen Bundesländer wurde geschaffen. Die Asylbegehrenden werden nach ihren Herkunftsländern in die jeweilige zuständige Außenstelle weitergeleitet.

In folgedessen veröffentlicht der Flüchtlingsrat Mecklenburg Vorpommern e.V. mit Stand vom 06.04.2021 eine Liste der Herkunftsländer, die in MV bearbeitet werden (siehe Abbildung 3). Der Flüchtlingsrat MV merkt zur dargestellten Liste an, dass die Verteilung nach Herkunftsländern in die einzelnen Bundesländer temporär zu betrachten ist. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ändere die Zuteilung, falls erforderlich, je nach der aktuellen politischen Lage (vgl. ebd.). Trotz der im Vergleich zu anderen Bundesländern geringen Anzahl an Ausländern bzw. Asylbewerbern in MV erfolgen viele Integrationsangebote.

**Abbildung 3: Herkunftsländer in M-V** (Quelle: Flüchtlingsrat M-V 2021)

- |                                |                              |
|--------------------------------|------------------------------|
| 1.Afghanistan (SN )            | 20.Nigeria (SN)              |
| 2.Albanien (SN)                | 21.Nordmazedonien (SN)       |
| 3.Algerien (SN)                | 22.Norwegen (HOR)            |
| 4.Armenien (SN)                | 23.Russische Föderation (SN) |
| 5.Benin (HOR)                  | 24.Saudi Arabien (SN)        |
| 6.Bosnien und Herzegowina (SN) | 25.Senegal (SN)              |
| 7.Chile (HOR )                 | 26.Serbien (SN)              |
| 8.Costa Rica (HOR)             | 27.Sierra Leone (SN)         |
| 9.Eritrea (SN)                 | 28.Somalia (SN)              |
| 10.Georgien (SN)               | 29.Staatenlos (SN)           |
| 11.Ghana (SN)                  | 30.Syrien (SN)               |
| 12.Honduras (HOR)              | 31.Tadschikistan (SN)        |
| 13.Irak (SN)                   | 32.Thailand(HOR)             |
| 14.Iran (HOR)                  | 33.Tunesien (SN)             |
| 15.Kosovo (SN)                 | 34.Türkei (SN)               |
| 16.Marokko (SN)                | 35.Ukraine (HOR)             |
| 17.Mauretanien (HOR)           | 36.Ungeklärt (SN)            |
| 18.Mexiko (HOR)                |                              |
| 19.Montenegro (SN)             |                              |
- HOR: Horst bei Boizenburg  
SN: Stern Buchholz bei Schwerin

Im Zuge dieser Analyse wird ein vertiefender Blick auf die Angebotsstruktur im Raum Mecklenburgische Seenplatte geworfen. Im flächenmäßig größten Landkreis Deutschlands können die ansässigen Sprachkursträger wie in Tabelle 4 dargestellt werden. Bei der Betrachtung der Trägergemeinschaft ist eine ungleichmäßige Verteilung der Angebote im Landkreis erkennbar. Die bevölkerungsreichen Teilräume mit dem Oberzentrum Neubrandenburg und den Mittelzentren Waren (Müritz) und Neustrelitz werden zufriedenstellend mit Sprachangeboten versorgt. Besonders in den bevölkerungsarmen Nahbereichen mit kleinen Grundzentren können jedoch keine direkten Sprachlernangebote verzeichnet werden.

**Tabelle 4: Sprachkurs – Trägergemeinschaft MSE** (Quelle: Landkreis MSE 2021)

Träger	Ort	Telefon
AGENTUR DER WIRTSCHAFT (ADWI)	Neubrandenburg Gebrüder-Boll-Str. 1a	0395 555 37934
BdW Bildungswerk der Wirtschaft	Neubrandenburg, Torfsteg 11	0395 430 770
DAA Neubrandenburg	Neubrandenburg Gebrüder-Boll-Str. 1a	0395 558 42359
genres e. V.	Neubrandenburg Helmut-Just-Str. 4.	0395 570 7220
Hochschule Neubrandenburg	Neubrandenburg Brodaer Str. 2	refugees@hs-nb.de
Lernstudio Neubrandenburg	Neubrandenburg Demminer Str. 5	0395 558 4330
Malteser Werke gGmbH	Neubrandenburg Markscheidenweg	0395 422 6917
VHS MSE Neubrandenburg (NB)	Neubrandenburg Bienenweg 1.	0395 3517 2005
VHS MSE Neustrelitz	Neustrelitz Hittenkofer Str. 28	03981 205 262
VHS MSE Waren	Waren Güstrower Str. 11	03991 125 617

Infolgedessen entsteht den dort verorteten Ausländern, die an einem Sprachkurs teilnehmen wollen, ein hoher zeitlicher und kostenintensiver Aufwand, damit sie an einen Kurort gelangen können. Die hohen Fahrtkosten können unter Einhaltung bestimmter Bedingungen<sup>3</sup> durch das Bundesamt per Antrag übernommen werden. Die meisten Sprachkurse im Raum MSE werden in Vollzeit – von Montag bis Freitag 08:30 bis 12:45 Uhr – in Präsenz durchgeführt und erfüllen mit 25 UE pro Woche die Bedingungen eines Vollzeitsprachkurses. Alle angebotenen Deutsch-Sprachkurse für Ausländer im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte werden temporär online dargestellt.<sup>4</sup> Somit werden alle Ausländer und Helfende dabei unterstützt, sowohl die entsprechende Sprachkursart als auch die verorteten Träger der Sprachkurse zu identifizieren.

<sup>3</sup> Bedingungen für die Übernahme der Fahrtkosten können hier nachgelesen werden: [https://www.bamf.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Expertensuche\\_Formular.html;jsessionid=36C817284315E48FB06886AB6D2EFD27.intranet261?resourceId=279250&input\\_=283064&pageLocale=de&templateQueryString=fahrtkostenzuschuss&submit=Senden](https://www.bamf.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Expertensuche_Formular.html;jsessionid=36C817284315E48FB06886AB6D2EFD27.intranet261?resourceId=279250&input_=283064&pageLocale=de&templateQueryString=fahrtkostenzuschuss&submit=Senden)

<sup>4</sup> Weitere Informationen zu Sprachkurse in MSE: <https://www.lk-mecklenburgische-seenplatte.de/Angebote/Soziales-Familie/Asyl-Integration-/Angebote-f%C3%BCr-Migrantinnen-und-Migranten.php?object=tx,2761.2&ModID=10&FID=2761.51.1&NavID=2761.16&La=1&ort=>

## 4 Stand der empirischen Forschung

Nach der Darstellung des theoretischen Rahmens und der Veranschaulichung der Besonderheiten des Bundesland MV bzw. des Landkreises MSE folgt in diesem Kapitel der aktuelle Stand der empirischen Forschung in diesem Kontext.

Die Auswirkungen der Umstellung vom Präsenzunterricht ins virtuelle Klassenzimmer, im Speziellen im Spracherwerbsprozess von Zugewanderten, wurden noch nicht ausreichend in der Literatur behandelt. Recherchen zufolge veröffentlichte das BAMF ausschließlich die Ausgabe der Berechtigungen zur Teilnahme an den Sprachkursen und differenziert lediglich nach einer Verpflichtung oder Berechtigung zur Teilnahme an diesen Kursen. Zusätzlich gibt das Ministerium Aufschluss über die Anzahl der Abbrüche der Teilnahme und die jeweiligen Herkunftsländer der Teilnehmer\*innen (vgl. BAMF 06/2021). Aufgrund der geringen Datenlage wurde ein direkter Kontakt mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge aufgenommen, sodass ein differenziertes Bild über Abbruchgründe und bzw. oder veränderte Abschlussquoten der jeweiligen Sprachkursarten in Zeiten einer Pandemie gezeichnet werden konnte. Diese Anfrage wurde zum ersten Mal im Oktober 2021 per Mail gestellt. Wegen der fehlenden Rückmeldung und in Absprache mit dem Regionalkoordinator für das Bundesland M-V des Bundesamtes wurde eine erneute Anfrage im Dezember 2021 per Mail versendet. Leider wurde auch sie nicht beantwortet.

Die bislang wenig ausführliche Literatur- und Forschungslage im wissenschaftlichen Fachdiskurs zu den Auswirkungen der Digitalisierung im Spracherwerb von Zugewanderten in Deutschland während der Pandemie erfordert im ersten Schritt, dass Vergleichsparameter herangezogen werden. Als Konsequenz wird somit ein vertiefender Blick auf die Digitalisierungsprozesse im Bereich der Weiterbildung von Erwachsenen geworfen. Die 2018 durchgeführte Zusatzstudie „Digitalisierung in der Weiterbildung – Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018“ dient der Trendberichterstattung zum Bildungsverhalten Erwachsener; sie wird seit 2007 fortgeführt. Zusammenfassend gibt die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020 herausgegebene Studie die aktuelle Verwendung und Wirkung von digitalen Medien in Weiterbildungsaktivitäten wieder. Der per Zufallsverfahren ausgewählten Stichprobe im Alter von 18 bis 69 Jahren,  $n = 5\,836$  Personen, wurden 13 Fragen im Zeitraum von Juli bis Dezember 2018 gestellt (vgl. BMBF 2020:10). Aus dieser Studie ist zu entnehmen, dass im Jahr 2018 im Bereich der Erwachsenenbildung digitale Medien zu 29 % umgesetzt wurden.

Dabei entfallen 4 % auf die ausschließlich online durchgeführten Bildungsaktivitäten, 17 % auf hybride Angebote und 78 % wurden nach wie vor in Präsenz durchgeführt. Aus der geschlechtsspezifischen Betrachtung geht hervor, dass Frauen eine Präferenz für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen hatten, während Männer eher die hybride Unterrichtsform wählten. Weiterhin gibt die Studie Auskunft über Tendenzen bezüglich des Alters und Bildungshintergrunds bei der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien. So kann den Ergebnissen entnommen werden, dass die Teilhabe mit zunehmenden Alter abnimmt. Im Gegensatz dazu nimmt die Teilhabe mit steigender Einwohnerzahl und schulischem bzw. beruflichem Bildungsstand zu (vgl. ebd.:32f). Im Kontext von Digitalisierung und Zuwanderung kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die zweite Generation der Zugewanderten, folglich die Personen, die in Deutschland geboren sind, zahlreicher an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien teilnimmt als Zugewanderte der ersten Generation (vgl. ebd.: 34).

Aufgrund der Push-Wirkung der Pandemie im Bereich der Digitalisierung ab März 2020 sind die vorgestellten Ergebnisse dieser Studie hinsichtlich der Teilhabe an Bildungsaktivitäten unter Vorbehalt zu nutzen.

Eine erste thematische Betrachtung zu den Auswirkungen der Umstellung von Unterrichtsformaten während der Coronapandemie konnte in der Studie von Kay, Eckhard und Tissot gefunden werden. Die Forschergruppe widmet sich der Untersuchung des digitalen Lehrens und Lernens im Integrationskurs aus Sicht der Lehrkräfte. In ihrer Publikation vom November 2021 kommen die Autoren zu dem Schluss, dass rein virtuelle Formate abhängig von der Bildungsvoraussetzung und Gruppenzusammensetzung der Teilnehmer\*innen im Integrationskurs einzusetzen sind (vgl. Kay et al. 11/2021: 46). Die Studie ist Teil des Forschungsprojekts Evaluation der Integrationskurse (EvIk) des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge mit dem Ziel, die neuen Rahmenbedingungen im Kontext der Digitalisierung im Integrationskursgeschehen zu überprüfen und ggf. anzupassen. Die Forschenden interviewten 19 Lehrkräfte im gesamten Bundesgebiet, die im Erhebungszeitraum (Februar bis März 2021) einen allgemeinen Integrationskurs oder einen Alphabetisierungskurs durchführten. Durch das Einschlusskriterium, den Unterricht virtuell oder in Präsenz durchzuführen, konnten Vergleiche zwischen diesen beiden Unterrichtsformen gezogen werden (ebd.: 46 f.). In dieser Masterarbeit werden nur diese Ergebnisse veranschaulicht, die dem allgemeinen Integrationskurs entsprechen, da die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs, sowohl im qualitativen als auch quantitativen Teil (siehe Abschnitt 6) als Ausschlusskriterium bewertet wird.

Die Ergebnisse der Studie *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs - Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte* belegen, dass der ergänzende Einsatz von digitalen Medien im Präsenzformat viele Vorteile bietet. Benannt werden zum Beispiel digitales Anschauungs- und Lehrmaterial. Ein ambivalentes Bild bietet sich dagegen bei den Antworten der befragten Lehrer\*innen in Bezug auf das virtuelle Klassenzimmer. Als positive Erfahrung wurde nicht nur die Vielzahl der methodischen Möglichkeiten im virtuellen Raum benannt. Hervorgehoben wurde auch folgender Aspekt:

Im Gegensatz zu den Präsenzkursen waren Sprachübungen ohne Schutzmasken in den virtuellen Klassenzimmern möglich und vor allem konnten dort Gruppenarbeiten und Gruppengespräche problemlos stattfinden [...] (ebd.: 30).

Zwischenmenschlich ist dieser Aspekt unter den vorherrschenden restriktiven Bedingungen in Zeiten der Pandemie wertvoll. Zusätzlich wurde die Steigerung der Medienkompetenz der Kursteilnehmer\*innen positiv erwähnt. In diesem Zusammenhang berichtet eine Lehrkraft wie folgt:

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 (ebd.: 34f.).

Außerdem berichteten die Lehrkräfte, dass auch sie durch Fleiß und Motivation sowohl die Anwendungsmöglichkeiten als auch die Unterrichtsmethoden im virtuellen Klassenzimmer selbstständig oder mithilfe des Kollegiums erlernten und somit die eigene digitale Kompetenz ausbauen konnten (vgl. ebd.: 43). Negative Sichtweisen ergaben sich im Hinblick auf die technischen Voraussetzungen der Teilnehmer\*innen und der Träger der Sprachbildung. So fehlten oft die nötigen Endgeräte, im Idealfall Laptops oder Computer. Zudem waren ein hoher zeitlicher Aufwand und Eigeninitiative der Lehrkräfte erforderlich, damit nicht nur das Unterrichtsgeschehen im virtuellen Raum aufrecht erhalten werden konnte, sondern auch Teilnehmer\*innen mit geringem schriftsprachlichen Wissen die Beteiligung im Unterricht ermöglicht werden konnte (vgl. ebd.: 46). Zusammenfassend ergab sich aus der Teilstudie von Kay, Eckhard und Tissot, dass sowohl die Umstellung

als auch der zukünftige Nutzen der Sprachkurse im virtuellen Klassenzimmer differenziert betrachtet werden sollte. Beide Aspekte sollten abhängig von den Sprach- und Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer\*innen eingesetzt werden.

In Anbetracht dieser Ergebnisse sollte berücksichtigt werden, dass es sich hierbei ausschließlich um die Erkenntnisse und Meinungen der Lehrkräfte handelt. Die Erfahrungen der Sprachkursteilnehmer\*innen im virtuellen Raum und die mögliche Beeinflussung der Erreichung der Sprachkursziele wurden in den dargestellten Studien nicht untersucht. Die fehlenden Erkenntnisse bezüglich der Zielgruppe selbst und die mögliche Identifikation der Problemlagen, die ggf. im virtuellen Klassenzimmer entstanden sind, sind nicht Gegenstand der aktuellen Forschungsansätze.

Angesichts dieser Lücken empfiehlt es sich an die bestehenden Forschungen anzuknüpfen, damit die ungeklärten Aspekte erforscht werden können. Vermutet werden kann, dass die Umstellung des Sprachangebots in den virtuellen Raum nicht reibungsfrei und ohne Einfluss auf die Abschlussleistungen der Teilnehmer\*innen umgesetzt werden konnte. Dazu sollten die Erfahrungen der Zielgruppe und der ortsansässigen Träger der angebotenen Sprachbildung berücksichtigt werden. Eine Konkretisierung der anstehenden Forschungsfrage wird im nächsten Abschnitt beschrieben. In diesem Zusammenhang werden Schwerpunkte geschaffen, die dieser Arbeit untersucht werden. Anhand der so erzielten Ergebnisse soll die Forschungsfrage beantwortet werden.

## 5 Forschungsfrage

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist, einen Einblick darüber zu gewinnen, welchen Einfluss die Digitalisierung, im Speziellen durch die Umstellung des Sprachunterrichts von Präsenz ins virtuelle Klassenzimmer für Zugewanderte in Deutschland, unter den Bedingungen einer Pandemie hat. Auf dem Punkt gebracht soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

***„Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf den Spracherwerb für Zugewanderte in Deutschland?“***

Folgende Unterfragen werden in den nachfolgenden Untersuchungen berücksichtigt und beantwortet, damit im Anschluss eine Antwort auf die Forschungsfrage formulieren werden kann.

Aus deutscher Sicht ist die Nutzung von digitalen Medien hoch. Schon Kinder beherrschen die Bedienung eines Handys oder Tablets mit der typischen Wischbewegung (in diesem Kontext wird keine Wertung vorgenommen). In Grund- und weiterführenden Schulen werden digitale Medien vermehrt Teil der Lehr- bzw. Lernsituationen. Die Informationstechnologie (IT) in Deutschland schreitet stetig voran. Es stellt sich die Frage, es in anderen Ländern ähnlich aussieht und, ob die Nutzung digitaler Medien für die jeweiligen Einwohner ebenso selbstverständlich ist. Das Ergebnis der ersten formulierten Frage unterstützt die Einordnung der nachfolgenden Fragen.

- 1.) *„Gibt es bezogen auf das Herkunftsland der Teilnehmer\*innen spezifische Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungswerte mit digitalen Medien, vor der Migration bzw. Flucht?“*

Virtuelle Vernetzung bietet nicht nur Freiheit und Flexibilität, sondern stellt auch hohe Anforderungen an die Nutzer\*innen. Hard- und Software, eine beständige Internetverbindung und ein Minimum an technischem Verständnis sind für die Teilnahme im virtuellen Raum notwendige Bedingungen. Um diesen Aspekt auch in der vorliegenden Betrachtung zu beantworten, formuliert die Autorin folgende Unterfrage:

- 2.) *„Welche Problemlagen der Teilnehmer\*innen konnte während der Nutzung des virtuellen Klassenzimmers identifiziert werden?“*

Die in Abschnitt 2.3.2 vorgestellte Studie wurde aufgrund der Fülle an Ergebnissen zusätzlich einer spezifischen Prüfung unterzogen. Die Sonderauswertung mit vertieftem Blick auf den Genderaspekt wurde im Jahr 2020 unter dem Namen *Digital Gender Gap – Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt (2020)* veröffentlicht.<sup>5</sup> Der Digital-Index der deutschen Bevölkerung wurde unter anderen im Hinblick auf die Geschlechterforschung mit 51 % für Frauen und mit 61 % für Männer aufgeschlüsselt. Dazu wurde resümiert:

Frauen erreichen im D21-Digital-Index 2018/2019 durchgängig, das heißt über alle soziodemografischen Merkmale hinweg, einen geringeren Digitalisierungsgrad als Männer (Initiative D21 e.V./ 2020:8).

Aus dieser Feststellung heraus, entwickelt sich das Interesse, den Genderaspekt unter der Zielgruppe der Zugewanderten ebenfalls zu untersuchen. Dazu wird folgende Unterfrage in der Analyse gestellt:

3.) *„Sind eventuelle Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer geschlechtsbedingt?“*

Vor dem Hintergrund innovationsoffen und zukunftsorientiert zu handeln, beeinflussen zukünftige Möglichkeiten die strategische Zielerreichung. Ein virtuelles Klassenzimmer ist eine Alternative, damit trotz notwendiger Distanz der echte Klassen- bzw. Seminarraum mit einer Vielzahl von digitalen Tools bestmöglich nachgeahmt werden kann. Aber auch abseits der Schließung sämtlicher Bildungseinrichtungen liegen im Distanzunterricht neue Chancen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Autorin folgende Frage:

4.) *„Ist das virtuelle Klassenzimmer eine gute Alternative im Spracherwerbsprozess von Ausländern?“*

Die Beantwortung dieser Frage beeinflusst im hohen Maße die abschließende Handlungsempfehlung, in Abschnitt 8. Nachfolgend wird der zugehörige Forschungsteil dieser Analyse vorgestellt.

---

<sup>5</sup> Information zur Hauptstudie „D21 Digital Index 2020/2021“ gibt der Abschnitt 2.3.2 wieder.

## 6 Forschungsteil

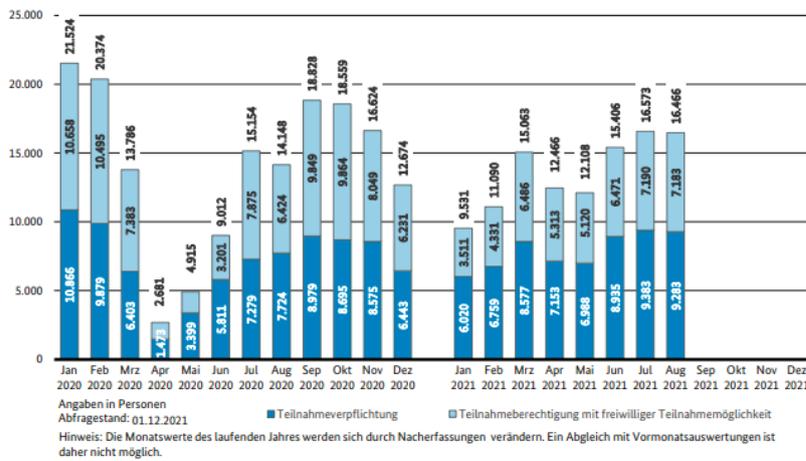
Die vorliegende Analyse verfolgt in einem Methodenmix sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsschritte, wobei letztere in Form eines standardisierten Fragebogens zunächst einen Überblick über Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien, über Probleme während des digitalen Unterrichts und die Zufriedenheit der Ausländer\*innen mit den Gegebenheiten des virtuellen Klassenzimmers geben sollen. Die teilstandardisierte Befragung von Expert\*innen der ortsansässigen Sprachkursträger ergänzt im qualitativen Forschungsteil die Schwerpunkte der quantitativen Befragung. Damit empirisch begründete Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgeleitet werden können. Die Erhebung wurde in zwei Projektphasen aufgeteilt:

Phase 1: Qualitative Erhebung mittels Fragebogen,

Phase 2: Quantitative Erhebung mittels Experteninterviews.

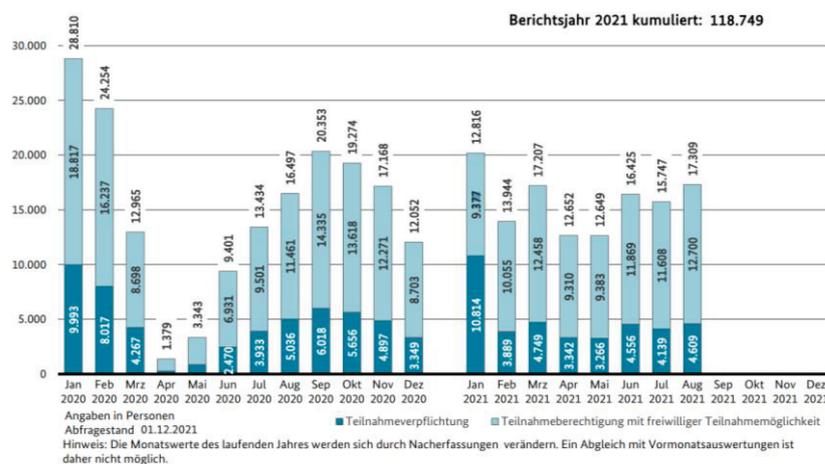
Die zu betrachtende Population kann gemäß § 2 Abs. 1 AufenthG –Aufenthaltsgesetz als Gruppe von Ausländern identifiziert werden; danach heißt es: „Ausländer ist jeder, der nicht Deutscher im Sinne des Artikels 116 Abs.1 des Grundgesetzes ist.“ Dabei ist das Herkunftsland nicht relevant. Die Grundgesamtheit nimmt an einer sprachlichen Qualifizierung in Zeiten einer Pandemie teil. Daraus resultiert der Zeitrahmen von März 2020 bis Dezember 2021. Eine Zentralisierung auf ein Ziel-Sprachniveau wurde nicht vorgenommen. Es wurde auf Kurse, deren Umsetzung beim BAMF liegt Bezug genommen. Zusätzlich kann der Hauptwohnsitz der Grundgesamtheit in Deutschland verortet werden. Zudem wird der Grundgesamtheit ein Alter ab 18 Jahren zugeschrieben, da rechtlich kein Anspruch auf die Teilnahme für Kinder und Jugendliche gegenüber dieser Regelförderung besteht. Damit die Grundgesamtheit genau definiert werden kann, werden veröffentlichte Angaben des BAMF herangezogen und in Abbildung 4 dargestellt. Konstatiert werden kann, dass im Jahr 2020 für die Teilnahme am Integrationskurs laut Integrationskursverordnung-IntV 168 259 Teilnahmeverpflichtungen bzw. -berechtigungen ausgestellt wurden. Für das Berichtsjahr 2021 können öffentlich zugängliche Daten lediglich bis August 2021 herangezogen werden. In auflaufender Summe sind dies 108 703 Teilnahmeverpflichtungen bzw. -berechtigungen.

**Abbildung 4: Verpflichtungen bzw. -berechtigungen Integrationskurs, ab 01.01.2020**  
(Quelle: BAMF 11/2021: 16)



Für die Berufssprachkurse nach DeuFöV können folgende Angaben aus Abbildung 5 entnommen werden: Die im Jahr 2020 ausgestellten Teilnahmeverpflichtungen bzw. -berechtigungen können mit 178 930 zusammengefasst werden. Im Berichtsjahr 2021 können bis August des Jahres 118 749 Berechtigungen bzw. Verpflichtungen angegeben werden.

**Abbildung 5: Verpflichtungen bzw. -berechtigungen Berufssprachkurs, ab 01.01.2020**  
(Quelle: BAMF 11/2021: 17)



Die Grundgesamtheit in Deutschland im Kontext des Forschungsinteresses kann somit auf 574 641 Personen bestimmt werden. Die Anzahl wird sich durch Nacherfassung des fehlenden Zeitraums (bis Ende 2021) zusätzlich erhöhen.

## 6.1 Quantitative Erhebung

Die erste Phase von Zeitraum Anfang Juli bis Mitte August 2021 widmete sich der quantitativen Erhebung mittels eines Fragebogens für Sprachkursteilnehmer\*innen. Ziel dieser Phase war es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden und zu analysieren, die die aus verschiedenen Herkunftsländern stammenden Sprachkursteilnehmer\*innen im Kontext der subjektiven Erfahrungen im virtuellen Klassenzimmer haben. Der Fokus lag dabei auf der Identifizierung eventuell zu bildender geschlechtsspezifischer oder herkunftsspezifischer Kohorten mithilfe eines Erhebungsinstruments, das im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

### 6.1.1 Erhebungsinstrument

Mithilfe des Erhebungsinstruments sollten Sprachkursteilnehmer\*innen, die am virtuellen Klassenzimmer im Zeitraum 2020/2021 teilgenommen haben, einzeln angesprochen werden. Für den Aufbau des standardisierten Fragebogens flossen Erkenntnisse aus der Literatur ein. Einzelne Fragen wurden hinsichtlich ihrer Eignung mit der Leitung von genres analysiert und modifiziert. Schließlich wurde der Fragebogen so strukturiert, dass anhand weniger Schlüsselfragen festgestellt werden konnte, ob ein Wechsel von Präsenzunterricht ins virtuelle Klassenzimmer stattfand und ob es signifikante Probleme im Umgang mit der Technik, der Software oder der Internetverbindung existierten. Zuvor wurden die wesentlichen Indikatoren der Störungsarten operationalisiert und einzeln mithilfe des Fragebogens abgefragt. Die Anonymität der Befragten wurde in den Fragebögen gewährleistet. Der Fragebogen beginnt mit einer Einleitungsphase, die auf Erkenntnisse des soziodemografischen Hintergrunds (Alter, Geschlecht und Herkunftsland) der Befragten abzielt. Darauf folgte eine Einstiegsfrage, die auf Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien abstellte und deren Beantwortung durch Multiple-Choice-Antworten möglich war. Die Hauptfragen inklusive der Detailfragen zielten darauf ab zu erfahren, welche technischen Geräte im virtuellen Klassenzimmer eingesetzt bzw. auch ausgeliehen werden konnten. Wenn es Störungen gab, sollten deren Häufigkeit und Art identifiziert werden. Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang (siehe Anhang Abschnitt 1). Damit das Risiko der Stichprobenverzerrung aufgrund von Verständigungsproblemen minimiert werden konnte, wurde der verwendete Fragebogen in deutscher, englischer, arabischer, polnischer und russischer Sprache übersetzt. Realisiert wurden diese Übersetzungen und Rückübersetzung durch muttersprachliche Mitarbeiter\*innen von der genres.

### Stichprobenauswahl

Eine vollständige empirische Erhebung im gesamten Bundesgebiet ist im Kontext der Forschungsfrage nicht praktikabel. Aus diesem Grund bezieht sich diese Analyse auf eine Teilerhebung. Fittkau konstatiert dazu: „Die Repräsentativität einer Stichprobe ist immer dann gegeben, wenn die Merkmalsverteilungen einer Stichprobe denen der Grundgesamtheit, aus der sie gezogen wurde, entsprechen“. (Fittkau, 2020: 13) Unter Einbezug der im Abschnitt 6 dargestellten Grundgesamtheit finden sich sämtliche aufgeführten Merkmale in der Stichprobe wieder. Zum Einsatz kam das Stichprobenverfahren ohne Wahrscheinlichkeit, das heißt, es wurden Teilnehmer\*innen der Umfrage nach nicht zufälligen Kriterien ausgewählt. Nicht jede Person aus der Grundgesamtheit hatte die Chance, einbezogen zu werden. Die Nicht-Erreichbarkeit der Grundgesamtheit galt als wesentlicher Entscheidungspunkt dafür, das Stichprobenverfahren ohne Wahrscheinlichkeit zu wählen. Anzumerken ist, dass Schlussfolgerungen über die Grundgesamtheit schwächer und begrenzter sind als die der Wahrscheinlichkeitsstichprobe. Damit dennoch eine repräsentative Stichprobe erstellt werden konnte, wurden vier Träger der Sprachförderung in Neuland Brandenburg ausgewählt. Ergänzt wurde die Stichprobe durch einen weiteren Träger in Rostock. Aufgrund der europäischen Datenschutzverordnung und der forschungsethischen Standards des Ethik-Kodex nach Hopf (vgl. 2015: 589 ff.) erfolgt keine präzise Nennung der Einrichtungen.

#### **6.1.2 Zugang zum Feld**

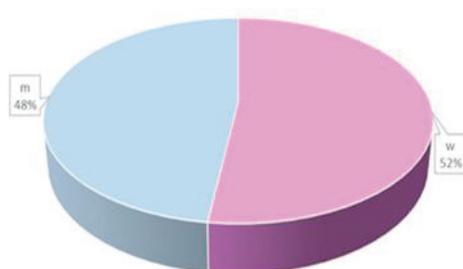
Die Kontakt-, die Screening- und die Interviewphase bilden zusammen die Datenerhebungsphase. Erstere wurde telefonisch über die jeweiligen Träger der Sprachbildung realisiert, indem das Forschungsziel einer Zwischenperson vorgetragen wurde. „Oft kann die Zielperson erst im Rahmen eines sog. Screenings ermittelt werden, bei der die definierenden Merkmale der Zielpopulation [...] erhoben werden müssen“. (vgl. Hug/Po-scheschnik 2020: 99 f.) Die zentrale Anforderung an die wie in Abschnitt 6.1.1 detailliert dargestellte Stichprobe ist, dass die Zielpopulation an einer sprachlichen Qualifizierung in Zeiten der Pandemie teilgenommen hat. Falls eine passende Person identifiziert wurde und Kooperationsbereitschaft bestand, wurde im Anschluss per E-Mail das mehrsprachige Datenerhebungsinstrument versendet. Zusätzlich konnte ein zeitnahe persönlicher Termin mit den jeweiligen Trägern ausgemacht werden. Das persönliche Gespräch diente der Spezifizierung des Anliegens. Es folgten zunächst die Kurzdarstellung der Ziele, der

Zweck der Befragung und die datenschutzkonforme Zusicherung, hinsichtlich der freiwilligen und anonymen Teilnahme. Sowohl die Kurzdarstellung als auch der Zweck der Datenerhebung befindet sich auf dem Fragebogen. Im Zuge der geltenden Hygienemaßnahmen konnte der Kontakt mit der Zielgruppe nicht vis-à-vis gestaltet werden, sondern wurde durch die Mitarbeiter\*innen der jeweiligen Träger der Sprachbildung übernommen. Die Fragebögen wurden, verbunden mit einer knappen Begründung, welchem Zweck die Befragung dient, überwiegend am Ende eines Kurstages und in der jeweiligen Sprache durch die Kursleitung ausgeteilt. Insgesamt wurden 96 Fragebögen rückläufig gezählt.

### 6.1.3 Auswertung

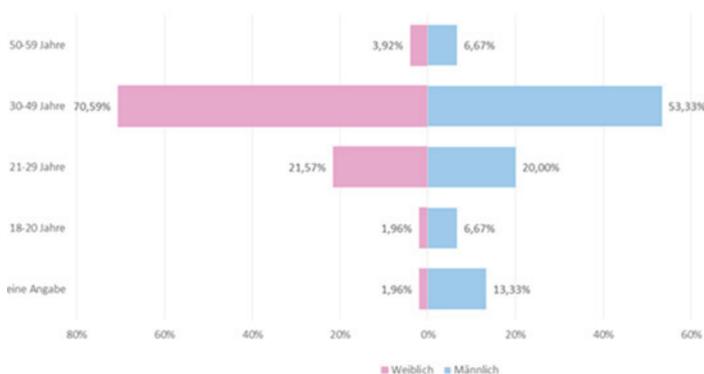
Zur Auswertung der quantitativ erhobenen Daten wurde die deskriptive Statistik nach Lederer (2020) verwendet. Demnach wird unter deskriptiver Statistik eine beschreibende Statistik verstanden, die inhaltsreiche Datenmengen zusammenfasst und mithilfe festgelegter Kenngrößen präsentiert (vgl. Lederer 2020: 208). Das univariate Verfahren der deskriptiven Statistik wurde einbezogen, damit die Häufigkeiten und deren Verteilung zu anderen Kenngrößen berechnen werden können. Im Folgenden wird zunächst die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Fragen beschrieben, bevor auf die Unterschiede der Subgruppen, falls signifikant vorhanden, eingegangen wird. Zur Auswertung der erzielten Daten wurden demnach statistische Verfahren eingesetzt. Zur besseren Darstellung werden die Ergebnisse zusätzlich in Diagrammen, Histogrammen oder in Form eines Polygons visualisiert. Es soll darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit durch die deskriptiven statistischen Parameter bei den befragten Kursteilnehmer\*innen nur beschrieben wird, was die Befragten selbst angaben.

**Abbildung 6: Verteilung nach Geschlecht** (Quelle: eigene Darstellung)



Sechs Befragte der Stichprobe gaben kein Alter an, somit wird  $n = 89$  Teilnehmer\*innen (TN) angegeben; diese stellen 100% der Frage nach Alter und Geschlecht dar. Aus Abbildung 6 zu entnehmen ist, dass 52 % Frauen ( $n = 51$ ) und 48% Männer ( $n = 45$ ) an der Befragung teilgenommen haben. Somit lässt sich lediglich ein marginaler Unterschied von 4 % feststellen, was folglich eine gleichmäßige Verteilung der Geschlechter unter den Befragten zeigt.

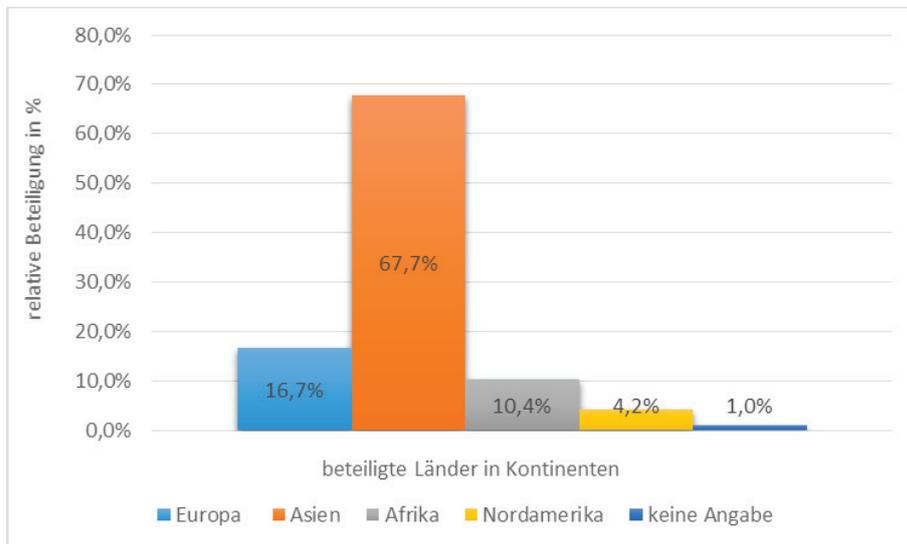
**Abbildung 7: Verteilung in Alterskohorten** (Quelle: eigene Darstellung)



Die Altersverteilung unter den Befragten wurde in vier Kohorten gefasst. Abbildung 7 ist zu entnehmen, dass der höchste Wert in der Altersverteilung mit 58 Jahren angegeben wurde. Aus diesem Grund wurde die Alterskohorte der 50 bis 59 Jährigen als Obergrenze festgelegt. Weiterhin wurde eine Unterteilung in 30–49 Jahre, 21–29 Jahre und 18–20 Jahre vorgenommen. Die Altersuntergrenze in den Ergebnissen wurde auf 18 Jahre festgelegt. Die Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme an einem Deutsch-Sprachkurs ab 18 Jahre wurde in Abschnitt 2.3.1 erörtert und stellt ebenfalls die Begründung der niedrigsten Altersangabe in der Erhebung dar. TN, die keine Angaben zum Alter machten, wurden in einer separaten Kohorte erfasst. Zusätzlich wurden die angeführten Kohorten nach Geschlecht getrennt. Im Ergebnis ist sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen eine markante Beteiligung der Alterskohorte 30–49 Jahre zu verzeichnen. Dabei fallen 71 % der Frauen und 53 % der Männer in diese Gruppierung. Die zweit-stärkste Kohorte nimmt dabei die Altersspanne 21 – 29 Jahre ein. Die Verteilung nach Geschlecht innerhalb dieser Gruppe ist mit 22 % Frauen und 20 % Männer ausgeglichen. Das Durchschnittsalter beträgt laut arithmetischem Mittel  $\bar{x} = 35,5$  Jahre. Die Standardabweichung vom durchschnittlichen Alter liegt unter den Befragten bei 9,07 Jahren. Der Median, auch

Zentralwert genannt, beträgt nach aufsteigender Neuordnung der Angaben  $x_{med} \sim = 34$  Jahre.

**Abbildung 8: Beteiligung Herkunftsländer nach Kontinenten** (Quelle: eigene Darstellung)



Damit die beteiligten Herkunftsländer visuell veranschaulicht werden können, wurde eine Verteilung nach Kontinenten gewählt. Eine exakte Aufschlüsselung befindet sich unter Abschnitt 2 im Anhang. Insgesamt sind Teilnehmer\*innen aus Asien, Europa, Afrika und Nordamerika vertreten. Hierbei sind mit Asien, Afrika und Nordamerika die drei bevölkerungsreichsten Kontinente vertreten. Aus Abbildung 8 ist zu entnehmen, dass die höchste Beteiligung an der Umfrage von TN Asien festgelegt werden kann. Syrien als Herkunftsland nimmt dabei mit  $f_i = 23$  die absolute Häufigkeit ein, was auf die Flüchtlingswelle 2015 zurückzuführen ist. Die Beteiligung der aufgeführten Länder ist nicht verwunderlich; neben dem Königsteiner Schlüssel ist die Verteilung der Flüchtlinge abhängig von der Kapazität der Erstaufnahmestellen und vom Herkunftsland. Nicht jede Außenstelle des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge bearbeitet jedes Herkunftsland (siehe Abschnitt 4).

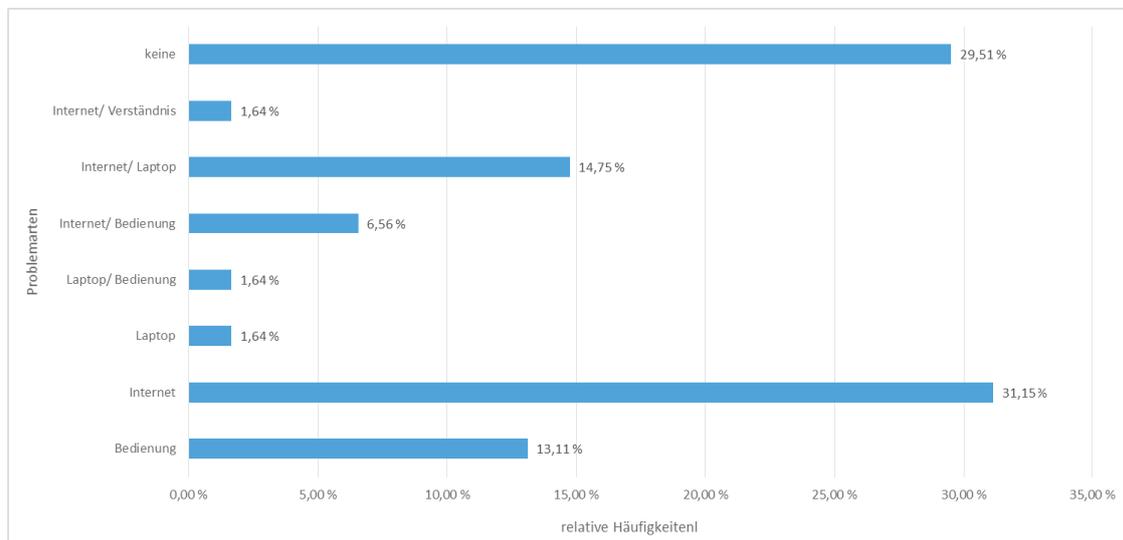
**Abbildung 9: Vorerfahrung mit digitalen Medien nach Herkunftsländern (Quelle: eigene Darstellung)**



Die Beantwortung der Frage, ob es Vorkenntnisse mit digitalen Medien im Herkunftsland gibt, wurde durch n = 96 Befragten beantwortet. Zur visuellen Darstellung der Ergebnisse (siehe Abbildung 9) wurden alle Herkunftsländer  $\leq 1$  für eine bessere Vergleichbarkeit bereinigt. Die Wahlmöglichkeit ‚Handy‘ kann durch die Antworten ( $f_i = 18$ -mal) als absolute maximale Häufigkeit benannt werden. Somit liegt die absolute Häufigkeit auf dieser Wahlmöglichkeit. Ferner kann Abbildung 9 entnommen werden, dass Personen aus Afghanistan die geringsten Vorerfahrungen mit digitalen Medien haben und somit die relative Häufigkeit mit  $\min \sim 27\%$  angegeben werden kann. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die vorhandenen Vorerfahrungen der TN im Umgang mit digitalen Medien vorrangig auf der Nutzung mobiler Endgeräte wie Handys bzw. Smartphones oder Laptops, basieren. Die Verwendung ortsgebundener Geräte ist lediglich bei fünf von 14 Herkunftsländern zu verzeichnen. Betriebssysteme und Software auf mobilen Geräten unterscheiden sich oftmals in Aufbau und Bedienung von denen ortsgebundener Endgeräte. Dies weist auf das Erfordernis einer flächendeckenden stabilen und leistungsstarken Infrastruktur in Bezug auf die Internetanbindung nicht nur für stationäre Endgeräte, sondern auch für mobile Endgeräte hin. Weiterhin ein interessantes Ergebnis ist der Schwerpunkt der Durchführung des virtuellen Klassenzimmers aus Sicht der Teilnehmer\*innen.

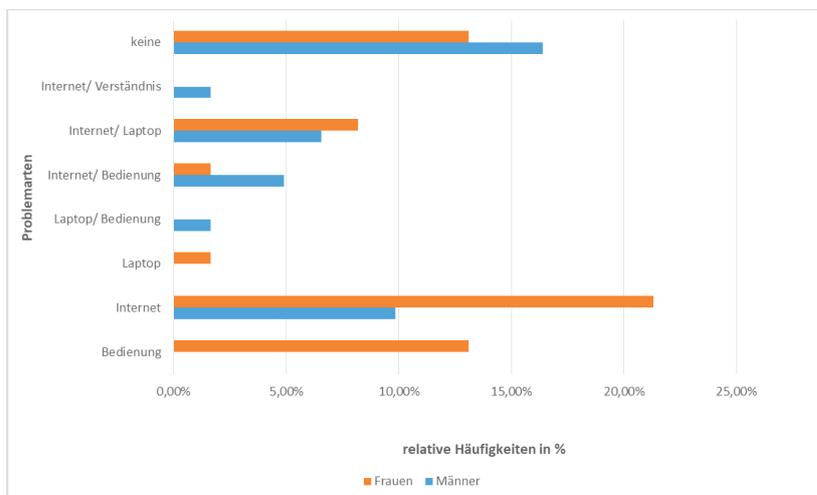
Es wurde gefragt, welche Problemlagen konstatiert werden können. Die Antworten dazu werden in folgender Abbildung dargestellt.

**Abbildung 10: Häufigkeiten der Probleme im virtuellen Unterricht** (Quelle: eigene Darstellung)

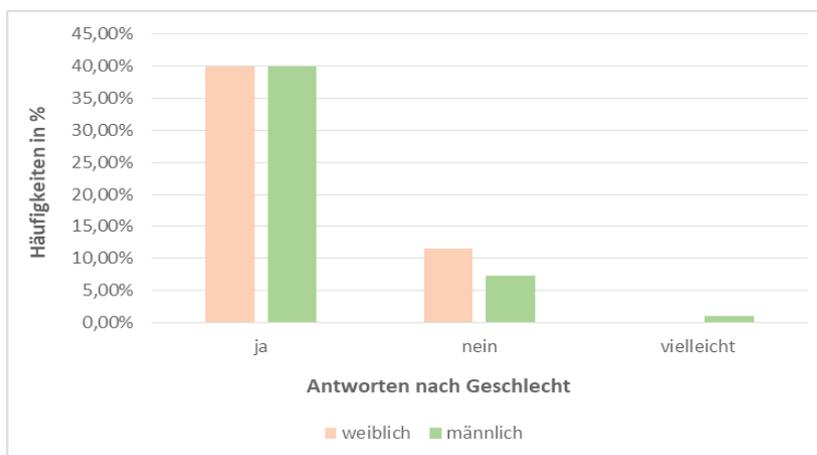


Demnach haben  $n = 61$  Personen diese Frage beantwortet und gaben zu 31,15 % an, dass das größte Problem die unbeständige Internetverbindung sei. Der zweitstärkste Wert mit 29,51 % belegt, dass die Befragten keinerlei Probleme im virtuellen Klassenzimmer hatten. Mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung wurde mit 14,75 % relativer Häufigkeit der Punkt ‚Internet/ Laptop‘ als Problem angegeben. Die Angaben legen somit nahe, dass ein Großteil der durch die TN angegebenen Probleme mit dem Zugriff auf eine stabile Internetverbindung in Verbindung zusammenhängt. Ebenfalls scheinen die technische Ausstattung und die fehlende Erfahrung mit deren Bedienung bzw. Handhabung eine Rolle zu spielen.

Eine spezifische Aufschlüsselung nach Geschlecht kann Abbildung 11 entnommen werden. Interessant ist die Verteilung der Probleme hinsichtlich des Geschlechts. Dem Histogramm von Abbildung 11 kann entnommen werden, dass die Männer insgesamt weniger Probleme im virtuellen Klassenzimmer hatten als die Frauen. Gaben 13,11 % der weiblichen Befragten an, Probleme mit der Bedienung der technischen Geräte zu haben, hatte keiner der männlichen Teilnehmer dieses Problem. Die größten Schwierigkeiten während des virtuellen Unterrichts hatten sowohl Männer als auch Frauen mit der Beständigkeit der Internetverbindung.

**Abbildung 11: Vergleich der Problemarten nach Geschlecht** (Quelle: eigene Darstellung)

Folgend werden in Abbildung 12 die Annahmen der Befragten im Kontext der Kurszielerreichung thematisiert.

**Abbildung 12: Prognose Erreichung Sprachkursziel** (Quelle: eigene Darstellung)

Trotz der Umstellung der Sprachkurse von Präsenz ins virtuelle Klassenzimmer gaben von  $n = 96$  sowohl  $f_i = 38$  weibliche als auch  $f_i = 38$  männliche Befragte an, dass das angestrebte Kursziel erreicht werden kann (siehe Histogramm 12). Dagegen sahen zwölf Frauen und sieben Männer dem Kursziel negativ entgegen. Lediglich ein Befragter gab an unsicher zu sein. Es ist zu beachten, dass die Befragung im laufenden Kurs stattfand

und somit nicht erfasst werden konnte, ob sich die Annahmen der Teilnehmer\*innen bestätigt haben. Dafür müssen die Ergebnisse der nachfolgenden qualitativen Erhebungen herangezogen und in Abschnitt 7 integrativ verbunden werden.

## 6.2 Qualitative Erhebung

Die zweite Phase im Zeitraum von Mitte Dezember 2021 bis Ende Januar 2022 widmete sich der qualitativen Erhebung mittels Experteninterviews. Ziel dieser Phase war es, ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung zur Umstellung der Sprachkurse durch Personen im Feld zu identifizieren und für diese Analyse zu nutzen. Im folgenden Abschnitt werden der Untersuchungsverlauf und der Zugang zum Feld beschrieben, angefangen mit Angaben zum verwendeten Erhebungsinstrument.

### 6.2.1 Erhebungsinstrument

Damit die veränderte Situation der Sprachkurse im Landkreis MSE dargestellt werden konnte, war es notwendig, eine geeignete Methode auszuwählen. Bevorzugt wurde das problemzentrierte semistrukturierte Interview, sodass Sichtweisen, Erfahrungen und Bewertungen der Fachkräfte und deren Meinungen erfragt werden konnte. Mithilfe eines Leitfadens wurden die Einzelpersonen mündlich befragt. Ziel war es, spezifische subjektive Informationen im Kontext der Umstellung zu erhalten. Zudem sollten, eventuelle objektiv belegbare Auswirkungen auf die Abschlussergebnisse der Sprachförderung von Ausländern identifiziert und durch Aussagen der Experten\*innen miteinander verglichen werden. Ein Experte wird von Kaiser (2021) wie folgt definiert:

*Expertenwissen ist demnach an eine Funktion oder Berufsrolle gebunden. [...] So definieren sich Experten, erstens über Position und Status sowie über das ihnen zugeschriebene Wissen. (Kaiser 2021: 41 ff.)*

Folglich sind Personen mit signifikantem Wissen gemeint, das ihnen ermöglicht, Situationen oder Prozesse zu rekonstruieren. Expertinnen und Experten sind in der vorliegenden Analyse Fachkräfte mit Qualifikationen aus der Einrichtung der Sprachbildung für Ausländer aus dem Landkreis MSE. Relevantes Expertenwissen und die Bereitschaft, dieses zu teilen, bestimmten die Wahl und Anzahl der Experteninterviews. Ein weiteres Einschlusskriterium ist, dass die Expert\*innen schon vor der Pandemie in den Einrichtungen arbeiteten und Zugang zu Ergebnissen der Abschlussprüfungen der Sprachbildung der

letzten Jahre haben. Bezüglich des Geschlechts, der Herkunft oder der Religionszugehörigkeit der Expert\*innen wurden keine Beschränkungen gemacht. Die offene Befragung wurde durch einen Interviewleitfaden strukturiert. Dies diente der Vergleichbarkeit der vorgenommenen Interviews und „unterstützt den Erzählstrang des Befragten“ (Scholl 2018: 74). Verwendet wurden ausschließlich eindeutig formulierte, gerichtete und völlig offene Fragen, sodass Erfahrungswissen zur Thematik erhalten wurde. Der angefertigte Leitfaden für die Erhebung der Sichtweisen der Fachkräfte der jeweiligen Sprachbildungsträger gliederte sich in drei Phasen und einer vorgeschalteten organisatorischen Phase. Ergänzend wurde den interviewten Personen die Möglichkeit für weitere Anmerkungen gegeben.

0. Das Anliegen und der Status des Interviewers sowie die Erklärung der Forschungsfrage gestalteten den Beginn dieser Phase, gefolgt von Erläuterungen zum Datenschutz der Befragten. Neben den ethischen Grundsätzen gelten für empirische Erhebungen strenge gesetzliche Regelungen. Aufzuzählen sind die Europäische Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO), die auf nationaler Ebene ergänzende Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) und das Forschungsorganisationsgesetz (FOG). Der Schutz personenbezogener Daten ist das Kernelement aller rechtlichen Bestimmungen in diesem Zusammenhang (vgl. Braunecker 2020: 47 f.).

I. In der Gesprächseröffnung wurde kurz in die Problemstellung eingeführt, damit im Anschluss eine offene gestaltete Aufforderung zum Gespräch unterbreitet werden konnte und, die Befragten selbst entscheiden konnten, wie sie auf folgende Fragen antworteten: ‚Seit wann sind sie im Unternehmen tätig?‘ und ‚Wie gestaltet sich Ihre berufliche Tätigkeit?‘ Diese Aufforderungen zielten darauf ab, dass die Expert\*innen über ihren beruflichen Alltag sprechen.

II. Die Hauptfragen konzentrierten sich auf die eventuellen Schwierigkeiten während des virtuellen Klassenzimmers und auf die vermutlichen Veränderungen bezüglich der Erreichung der jeweiligen Kursziele: ‚Welche Sprachkurse bietet ihre Institution an?‘ ‚Berichten Sie bitte über die von ihnen gemachten Erfahrungen im virtuellen Klassenzimmer?‘ und ‚Haben sich die Abschlussergebnisse im Kontext der Kurszielerreichung gegenüber des Präsenzunterrichts verändert?‘ Es folgten Detailfragen zu eventuell ge-

schlechter- oder herkunftsspezifischen Problemen der Teilnehmer\*innen sowie zu bereitgestellte Hard- und bzw. oder Software im virtuellen Raum. Auch wurde nach individuellen Unterstützungsformen für die gesamte Sprachkursklasse oder für Einzelpersonen gefragt.

III. Die Abschlussphase beinhaltete folgende Fragen: ‚Weitere Erfahrungsberichte und Meinungen zur Umstellung ins virtuelle Klassenzimmer, die sie uns gerne mitteilen wollen?‘ und ‚Was wünschen Sie sich in diesem Kontext für die Zukunft?‘ Beide Fragen ermöglichten es den Interviewten, weitere Erkenntnisse und Zukunftsversionen anzusprechen, die für sie von Bedeutung sind.

### **6.2.2 Auswertung**

Die gesammelten qualitativen Daten der vorangegangenen Erhebung werden mit der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Absicht der Inhaltsanalyse nach Mayring bei der Untersuchung einer dokumentierten Kommunikation ist es, den Analyseprozess regel- und theoriegeleitet zu gestalten, sodass Implikationen auf bedeutende Betrachtungsweisen wie Haltungen und Meinungen gegeben werden können (vgl. Mayring 2010: 13). Hierzu können diverse Verfahren aus drei Grundformen angewendet werden: der explizierenden, der strukturierenden und der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. In der vorliegenden Auswertung wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse genutzt. Die Arbeit folgt einem Schema mit aufeinanderfolgenden Schritten, bevor die Analyse des Materials stattfinden kann. Diese Schritte werden nachfolgend dargelegt, damit im Anschluss die Ergebnisse konkret veranschaulicht werden können.

#### Ausgangsmaterial

Im ersten Abschnitt wird das Ausgangsmaterial beschrieben; dies erfolgt in drei Schritten:

1. Festlegung des Materials,
2. Analyse der Entstehungssituation und
3. formale Charakteristika des Materials (vgl. ebd.: 52 f.).

zu 1.) Im Zuge der Freiwilligkeit der qualitativen Befragungen konnten zwei Expertinnen von verschiedenen Trägern der Sprachbildung in Neubrandenburg gewonnen werden. Auf Basis des Geschlechts der befragten Fachkräfte kann eine äußerst homogene Gruppe

konstatiert werden. Dies resultiert auf die überwiegend weiblichen Fachkräfte im Bereich der Bildung. Die beiden Interviews wurden vollständig für diese Analyse übernommen. Aufgrund der geringen Anzahl der Befragungen steht die Veranschaulichung des Materials im Vordergrund. Aufgrund der geringen Anzahl und der beschriebenen Homogenität kann die Erhebung nicht als repräsentativ gelten.

zu 2.) Damit ein direkter Kontakt hergestellt werden konnte, wurden die Interviews face-to-face durchgeführt. Für die Interviews wurden somit die Einrichtungen der Sprachbildung vor Ort aufgesucht. Zuvor (mindestens zehn Werkstage) wurden die Termine für die Interviews telefonisch vereinbart. Mit Nachdruck wurde der Hinweis gegeben, dass Kenn- bzw. Vergleichszahlen hinsichtlich der Kurszielerreichung vor und während der Pandemie zum Interview aufbereitet vorliegen müssten. Diesem Schwerpunkt der qualitativen Befragung wird eine zentrale Bedeutung zugemessen.

zu 3.) Die Interviews wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen. Zur Aufzeichnung des Gesprächs gaben die Interviewten ihr Einverständnis (Einverständniserklärung: siehe Anhang Abschnitt 2.3). Nachfolgend wurden die Gespräche mithilfe von Word (o. Ä.) nach festgelegten Regeln transkribiert.

### Fragestellung

Der zweite Abschnitt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) widmet sich der zu formulierenden Fragestellung, mit deren Hilfe solche Untersuchung letztendlich erst ermöglicht wird. Dieser Prozess wird in zwei Schritte gegliedert:

- 1.) Richtung der Analyse und
- 2.) theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung (vgl. ebd.: 56).

zu 1.) Die festzulegende Richtung der Analyse kann mithilfe des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells beschrieben werden. Danach sollen Aussagen über den kognitiven Hintergrund und den Handlungshintergrund der Kommunikation anhand des Textes getroffen werden (vgl. ebd.: 56 f.). Mit den Interviews sollten die Expert\*innen dazu angeregt werden, über ihre Erfahrungen und Ansichten mit der Digitalisierung, im Speziellen der Umstellung der Sprachförderung von Ausländern in den digitalen Raum, nachzudenken und darüber zu berichten. Ferner sollen Aussagen über die Auswirkung in den Abschlussleistungen der Teilnehmer\*innen des Sprachkurses getroffen werden.

zu 2.) Ziel dieser Phase war es, ein Kategoriensystem durch einen Verallgemeinerungsprozess anhand des vorliegenden Datenmaterials zu entwickeln, sodass Erkenntnisse über die gegenwärtige Erfahrung der Fachkräfte mit dem Sprachunterricht im virtuellen Raum gewonnen und verglichen werden konnten. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Kategorien auf die in Abschnitt 5 dargestellten Unterfragen.

In diesem Kontext war es interessant zu erfahren, ob die Erfahrungen der Fachkräfte denen der Sprachkursteilnehmer\*innen ähneln. Im Interview wurde beispielsweise die Frage gestellt, ob es Probleme im virtuellen Raum gab oder ob, ggf. geschlechterspezifische Unterschiede in den Problemlagen der Teilnehmer\*innen festzustellen sind. Ebenso bedeutend war es, wie sich die Abschlussergebnisse im Kontext der Kurszielerreichung gegenüber des Präsenzunterrichts verändert haben – falls dies der Fall war. Auch sollte herausgefunden werden, ob der virtuelle Raum für die Sprachförderung für Zugewanderte zukünftig eine gute Möglichkeit darstellt.

### Ergebnisse

Ein wesentliches Ergebnis der Befragung belegt die in Kapitel 2.3.2 beschriebene Situation der Internetverfügung im Raum MV: Die Internetverbindung im ländlichen Raum ist unbeständig und lückenhaft. Diesen Aspekt spiegeln die Antworten der Expertinnen wider:

*Zitat: „Trotzdem konnten wir nicht alle TN im virtuellen Klassenzimmer halten. Das lag zum einen an fehlender technischer Ausstattung und zum anderen an nicht auszureichender Internetversorgung.“ 42–44: B1*

*Zitat: „War nicht immer ganz so einfach, weil wir hier natürlich auch an Dinge gebunden waren, wie zum Beispiel der Onlinezugang in den Gemeinschaftsunterkünften, der dann eben nicht so top war.“ 46–48: B2*

*Zitat: „Schwierigkeiten gab es am Anfang mit dem Internet.“ 91–92: B2*

Im Hinblick auf die differenzierte Darlegung der Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer nach Geschlecht, sind sich die Expert\*innen nicht einig. So kann nach B1 konstatiert werden, dass vermehrt die weiblichen Kursteilnehmer Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer aufwiesen. Besonders die Doppel- bzw. Dreifachbelastung gleichzeitig als Mutter, Lehrerin für die eigenen Kinder und die Tatsache, selbst als Kursteilnehmerin ansprechbar sein zu müssen, schien dafür verantwortlich zu sein.

Zitat: „[...]migrantische Frauen auch mehr durch Homeschooling und Kinderbetreuung zu Hause eingebunden als ihre Männer. Was sich mit den Erfahrungen ‚nicht migrantischer Familien‘ vergleichen lässt. So kam es vor, dass Mütter mit Kindern am Unterricht gemeinsam teilgenommen haben, die Kinder durch das Bild gesprungen sind oder die Frauen mal kurz ihren mütterlichen Pflichten nachgekommen sind.“ 52–56:B1

Hingegen konnten laut der zweiten Befragung keine signifikanten Probleme bezüglich des Geschlechts festgestellt werden.

Zitat: „Ne, Nein.“ 110:B2

Vielmehr können laut der zweiten Befragung geschlechtsspezifische Unterscheidungen im Verhalten während des virtuellen Klassenzimmers ausgemacht werden.

Zitat: „Die Männer fanden es nicht so prickelnd, vor der Kamera zu agieren. Also, das heißt, sie haben sich etwas schwerer damit getan, etwas vorzulesen, Fragen zu beantworten. Wir hatten ja auch während des virtuellen Klassenzimmers Gruppenarbeit, da waren sie nicht so erpicht. Haben es eher locker genommen. Die Frauen hingegen haben sich insofern eingesetzt, dass sie für sich gesehen haben ok, der Unterricht geht weiter. Also, sie waren mit mehr Engagement dabei, haben die ganze Sache doch viel ernster genommen und haben hier auch in den kleinen Detailprüfungen für sich die Sache ernster genommen und konnten sich auch mit ihren Ergebnissen tatsächlich messen.“ 76–83: B2

Ebenfalls sind sich die Expertinnen nicht einig dabei, eine Differenzierung hinsichtlich der Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer nach Herkunftsland zu treffen. So kann aus der ersten Befragung zusätzlich eine Unterscheidung nach dem Bildungsgrad der Teilnehmer\*innen herangezogen werden.

Zitat: „[...] dass die technische Affinität oftmals mit den gemachten Bildungserfahrungen zusammenhängt. Das heißt, dass Personen mit geringerer Schulbildung mehr Hemmnisse im Umgang mit digitalen Medien hatten, zum Beispiel Personen aus Eritrea und Afghanistan. Insgesamt müssen wir aber feststellen, dass digitale Grundkompetenzen wie z.B. gängige Officeanwendung oder E-Mail-Programme gerade bei jüngeren Personen und zwar unabhängig von der Herkunft teilweise kaum ausgebildet sind. Das heißt, sie können zwar ihr Smartphone benutzen, aber darauf beschränken sich die digitalen Kompetenzen auch.“ 61–67: B1

Zitat: „Ja, Schwierigkeiten nach den Herkunftsländern hatten wir dann vorwiegend wenn es Probleme gab, mit den afrikanischen Ländern. Beispielsweise Eritrea, Ghana und Somalia, aber auch Afghanistan. Wir hatten die Situation, dass in der Einweisung alles klar war, dann aber zu Hause nichts geklappt hat. Da ging es dann darum, wie bediene ich

*jetzt das Tablet, obwohl wir hier alles besprochen haben und hier dann auch alles funktionierte. Aber als sie dann alleine damit umgehen sollten, gab es dann doch an der einen oder anderen Stelle ein Problem.“ 98–104: B2*

Außerdem kann abgeleitet werden, dass die Teilnehmer\*innen im virtuellen Raum durch das Bereitstellen von Leihgeräten und Sim-Karten, zusätzlicher sozialpädagogischer Betreuung in Form von Telefonie oder Remote-Desktop-Software und durch den Einsatz von allgemein verständlichen Piktogrammen unterstützt wurden. Ergänzende Einführungsveranstaltungen in die vom Sprachkursträger verwendete Software für den Einsatz des virtuellen Klassenzimmers wurden, wenn möglich, in Präsenz durchgeführt.

*Zitat: „So konnten wir dann auch Laptops verleihen. Das hat etwa die Hälfte der Teilnehmenden in Anspruch genommen. Oft war es so, dass das einzig vorhandene Laptop oder Rechner, von den Kindern im Homeschooling benutzt wurde.“ 76–79: B1*

*Zitat: „Die Teilnehmenden erhielten durch Mitarbeitende technischen Support. Der erfolgte telefonisch oder auch über ‚Anydesk‘. Oft war auch ein Mitarbeitender und/ oder die sozialpädagogische Betreuerin mit im virtuellen Klassenzimmer. Aus diesen Erfahrungen erhielten alle folgenden Kursteilnehmenden während des Präsenzunterrichts schon eine Schulung für die Teilnahme am virtuellen Klassenzimmer. Da wurden sie im Umgang mit Zoom und Moodle geschult. Für einige Teilnehmenden mussten z. B. erstmalig E-Mail-Adressen angelegt werden, ohne die der Zugang gar nicht möglich gewesen wäre. Der technische Support hat sich sogar Piktogramm-Karten erstellt, um visuelle Hilfe anbieten zu können.“ 85–92: B1*

*Zitat: „Das heißt hier, wir haben all unseren Teilnehmer mit Tablets ausgerüstet, wo wir sie im Vorfeld auch nochmal geschult haben, wie gehen sie mit diesen Tablets um. Haben faktisch mit ihnen eine Probestunde gemacht, wie sie hier rein gehen, wie auch ganz einfach der Dozent einen Screenshot macht, wie die Unterrichtsgestaltung sein wird. Und sind dann mit ihnen in die virtuellen Klassenzimmer gegangen. 42–46: B2*

*Zitat: „Hier haben wir dann nach einer Woche reagiert und haben die Tablets dann ausgerüstet mit einer zusätzlichen SIM-Karte. Die die Teilnehmer auch nicht bezahlen brauchten, so dass wir hier wirklich eine stabile Unterrichtsführung hatten.“ 48–51: B2*

*Zitat: „Dadurch, dass wir unsere Teilnehmer ja wirklich vor Ort eingewiesen haben, praktische eine Probestunde durchgeführt haben. Dann haben wir das Ganze geprüft, wie werden sie verbunden mit dem Lehrer, können sie den Lehrer richtig verstehen, welche Tasten müssen gedrückt werden. Sodass wir im Vorfeld einen Plan für die Teilnehmer gemacht haben. So einen kurzen Ablaufplan. Dass sie dann für sich auch gesehen haben, ‚ah, okay, wenn ich jetzt an dieser Stelle nicht weiter komme, drücke ich diesen Knopf oder die Notfallhotline‘. Diese hatten wir zum Dozenten oder dann auch zu mir, damit haben wir die kleinen Probleme ausgeschaltet.“ 84–91: B2*

Damit der zukünftige Einsatz des virtuellen Klassenzimmers auf der strategischen Entscheidungsebene der Sprachkursträger und in den Entscheidungsprozessen der zukünftigen Sprachkursteilnehmer\*innen berücksichtigt wird, sind die ggf. veränderten Abschlussergebnisse im Kontext der Kurszielerreichung gegenüber des Präsenzunterrichts entscheidend. Demnach muss zwischen den zu erreichenden Zielsprachniveaus unterschieden werden.

Zitat: *„Da müssen wir Integrationskurse und Berufssprachkurse getrennt voneinander betrachten. Bei den IK- Kursen ist die ‚Besteher-Quote‘ leicht gesunken. Von sonst ca. 60 % auf 41 %. Bei den Berufssprachkursen konnten wir keine signifikanten Unterschiede feststellen.“* 98–100: B1

Zitat: *„Ja, haben sich verändert. Und zwar ganz genau in diese Richtung, dass wir festgestellt haben, die Abschlussquote war doch ein Stückchen weit höher. Also, dass tatsächlich B1 erreicht wurde. Wir haben hier feststellen können, dass wir mit den Teilnehmern ein besseres Leseergebnis erzielen konnten und in dem Zusammenhang auch ein Verständnis zur Abarbeitung der Aufgaben. Also, die Aufgabenstellung konnten viel besser gelesen werden, sie haben sich besser darauf konzentriert. Und es war schon ein besseres Endergebnis in der Abschlussprüfung.“* 64–70: B2

Abschließend wurden die Fachkräfte gefragt, ob das virtuelle Klassenzimmer eine gleichwertige Alternative zum in Präsenz durchgeführten Unterricht darstellt. Wie die empirischen Ergebnisse aus dem vierten Abschnitt verdeutlichen, positionieren sich auch die Expertinnen abhängig von dem Zielsprachniveau und dem aktuellen Bildungsstand der Sprachkursteilnehmer\*innen pro Einsatz des virtuellen Unterrichts.

Zitat: *„Nach Rücksprache im Team und Evaluation der Erfahrungen im virtuellen Klassenzimmer kommen wir zu dem Schluss, dass das virtuelle Klassenzimmer für Berufssprachkurse ab B2-Niveau eine gute Alternative darstellt. Für Integrationskurse halten wir den virtuellen Unterricht für nicht zielführend, überhaupt nicht.“* 113–116: B1

Zitat: *„Nein. Ganz klares Nein. Weil: Der Ruf von den Teilnehmern war nachher auch da, was mich sehr überrascht hat. Dass sie gesagt haben, sie wollen lernen mit einem Lehrer, der vor ihnen steht. Sie wollen sich untereinander anders austauschen und das ist doch ein anderer Austausch, wenn sie es im Präsenzunterricht machen können als im Onlineunterricht. Es ist `ne Ausweichvariante, ja. Aber ständig, dass ich das befürworten würde, auf Dauer Onlineunterricht, ne ne.“* 115–120: B2

Zitat: *„Dann ja, aber ich will den Integrationskurs nicht abwerten, aber für den Integrationskurs auf Dauer und ständig nicht. Höher liegende Sprachniveaus, ja und wenn wirklich die Motivation `ne andere ist.“* 124–126: B2

## 7 Integrative Darstellung der Ergebnisse und Auswertung

Im folgenden Kapitel werden mithilfe des Mixed-Methods-Ansatzes, im Speziellen unter Einbezug des *explanativen Designs*, bei der Datenauswertung sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Ergebnisse aufeinander bezogen. Somit stellt der Abschnitt 6 eine zweifaktorielle Analyse dar, die in diesem Abschnitt zu einer Interaktion zwischen beiden Verfahren zusammengefasst wird (vgl. Kuckartz 2014: 100). Aus diesem Grund ist es möglich einen ganzheitlichen und umfassenden Blick auf die Auswirkungen der Umstellung des Sprachunterrichts für Zugewanderte auf virtuelle Formate bzw. Lernformate zu erhalten. Die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich anhand der gesetzten Schwerpunkte (siehe Abschnitt 5) zusammenfassen:

**Gibt es bezogen auf das Herkunftsland der Teilnehmer\*innen spezifische Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungswerte mit digitalen Medien vor der Migration bzw. Flucht?**

**Tabelle 5: Integrative Ergebnisse-Vorerfahrung** (Quelle: eigene Darstellung)

Fakten	Quantitative Ergebnisse	Qualitative Ergebnisse
Geringste Vorerfahrung mit digitalen Medien	Afghanistan	-----
Häufigstes Medium	Handy	-----
Häufigste Medien (Mehrfachnennung)	≈ 65 % der Länder haben Vorerfahrung mit dem Handy oder Laptop, dies stellt die häufigste Antwortmöglichkeit in der Mehrfachnennung dar.	-----

Als vorwiegendes Fazit kann die Nutzung des Smartphones bzw. Handys der durch diese Befragung erreichten Herkunftsländer konstatiert werden. Mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass sie über Vorerfahrungen im Umgang mit Handys, Smartphone bzw. Laptops verfügen. Hierbei lässt sich laut den Befragten das Handy bzw. Smartphone, wie oben angeführt, als das am häufigsten verwendete Zugangsmedium ins Internet identifizieren. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Erhebungsmethode, dass die Befragten aus Afghanistan hierbei über die gering-

ten Vorerfahrungen mit digitalen Medien verfügen und somit vor den größten Schwierigkeiten bzw. Hürden im virtuellen Raum stehen. Sowohl bei der Bedienung der jeweils genutzten Hard- und Software als auch im Hinblick auf die Anforderungen des digitalen bzw. virtuellen Lernens selbst sind demnach aufgrund fehlender Erfahrungen bei den Befragten aus bestimmten Herkunftsländern große Defizite zu verzeichnen.

### Welche Problemlagen offenbarte das virtuelle Klassenzimmer?

Tabelle 6: Integrative Ergebnisse–Problemlagen (Quelle: eigene Darstellung)

Fakten	Quantitative Ergebnisse	Qualitative Ergebnisse
Instabiles Internet	31 %	100 % bestätigt
Bedienung Laptop	≈ 15 %	Kompensiert durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführungs-/Begleitveranstaltungen</li> <li>• zusätzliche MA und Soz.Päd.</li> <li>• Piktogramme</li> </ul>
Keine Probleme	≈ 30 %	-----

Lediglich bei einem Drittel (≈ 30 %) der Befragten sind keine Probleme bei der Nutzung des virtuellen Klassenzimmers zu identifizieren. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich zwei Drittel mit Hürden konfrontiert sehen. Etwa die Hälfte der angeführten Probleme wird durch die Befragten auf die Schwierigkeiten bei der Bedienung der Hard- und Software zurückgeführt. Diese Probleme können laut der Expertinnen kompensiert bzw. aufgefangen werden. Anzuführen sind hier vor allem Einführungsveranstaltungen, in denen die Teilnehmer\*innen den Umgang mit der jeweils genutzten Hard- und Software erlernen, und der Einsatz von Sozialpädagog\*innen und qualifizierte Mitarbeiter\*innen zur Unterstützung bzw. Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse. Als ein weiterer praktikabler Faktor zur Kompensation von Schwierigkeiten seitens der Teilnehmer\*innen bei der Bedienung der technischen Komponenten wird durch die Expertinnen der Einsatz von Piktogrammen angeführt.

Sowohl die Sprachkursteilnehmer\*innen als auch die Expertinnen bestätigten im Zusammenhang mit dem digitalen Lernen die Instabilität der Internetverbindung als dominierende Problemlage. Ein ausreichender Zugang zu Highspeed-Internet ist die Basis für die erfolgreiche Nutzung digitaler Technologien.

### Sind eventuelle Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer geschlechtsbedingt?

Tabelle 7: Integrative Ergebnisse–Probleme/ Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

Fakten	Quantitative Ergebnisse		Qualitative Ergebnisse
	Frauen	Männer	
Internetverbindung?	21 %	≈ 10 %	Frauen = Doppel-/Dreifachbelastung (Mutter, Home-schooling der Kinder, Kurs-teilnahme) [:B1]
Bedienung Laptop	0 %	≈ 2 %	Kompensiert durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführungsveranstaltungen</li> <li>• zusätzliche MA/ Soz.Päd.</li> <li>• Piktogramme [:B1, :B2]</li> </ul>

Aus den Angaben der Befragten können leicht signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bestätigt werden. Als dominierender Faktor in der geschlechtsspezifischen Unterscheidung der Problemlagen im virtuellen Raum wurde das Internet gekennzeichnet. Diese Angabe ist jedoch abhängig von der gekauften bzw. zur Verfügung stehenden Internetgeschwindigkeit und der Zuverlässigkeit des WLAN- bzw. des LAN-Netzwerks zu betrachten. Die Experten führen zur geschlechtsspezifischen Unterscheidung die Doppel- oder auch Dreifachbelastung der Teilnehmerinnen an.

Folgend sollen die Problemlagen nach den Herkunftsländern dargestellt werden.

### Können signifikante Unterschiede in den Problemlagen nach Herkunftsländern aufgezeigt werden?

Tabelle 8: Integrative Ergebnisse–Probleme/Herkunftsland (Quelle: eigene Darstellung)

Fakten	Quantitative Ergebnisse	Qualitative Ergebnisse
vermehrte Probleme	-----	Afghanistan/ Eritrea: B1 Afrikanische Länder + Afghanistan: B2

Eine bedeutsame Unterscheidung der Schwierigkeiten während des virtuellen Klassenzimmers nach Herkunftsländern bestätigen die Expertinnen. Teilnehmer\*innen aus Afghanistan und Afrika hatten laut den Expertinnen zumeist Probleme im virtuellen Raum.

## Ist das virtuelle Klassenzimmer eine gute Alternative im Spracherwerbsprozess von Zugewanderten?

Tabelle 9: Integrative Ergebnisse - potentieller Einsatz (Quelle: eigene Darstellung)

Fakten	Quantitative Ergebnisse	Qualitative Ergebnisse
Positive Erwartung	80%	Ja, Online-Sprachkursangebote ab B2-Niveau: B1 Ja, Online-Sprachkurse ab B2-Niveau + Motivation: B2
Negative Erwartung	19 %	Nicht im Integrationskursangebot oder darunter: B1 Nicht dauerhaft im Integrationskurs: B2
Neutrale Erwartung	1 %	Abhängig vom des Bildungsstand der Teilnehmer*innen: B1

In der Auswertung ist deutlich geworden, dass die Erwartungen an die Nutzung eines virtuellen Klassenzimmers als Alternative im Spracherwerbsprozess durch Teilnehmende mit 80 % überwiegend positiv sind. Lediglich ein geringer Prozentsatz geht mit negativen Erwartungen an virtuelle Alternativen heran. Auf qualitativer Ebene zeigen sich allerdings Abstufungen. Hierbei spielt das Zielsprachniveaus eine wesentliche Rolle. Es wird deutlich, dass für die Expertinnen der Spracherwerb auf virtuellem bzw. digitalem Weg bis zum Zielsprachniveau B1 oder weniger keine Alternative darstellt. Dies ändert sich nach Einschätzung der Expertinnen, sobald die Teilnehmer\*innen einheitlich über Sprachkenntnisse des Niveaus B1 verfügen und das Zielsprachniveau B2 oder höher anstreben. Eine zusätzliche Abstufung zum potenziellen Einsatz des virtuellen Klassenzimmers wird anhand des Bildungsstandes der jeweiligen Teilnehmer\*innen vorgenommen.

## 8 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hatte zum Ziel, die Forschungsfrage: – „Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf den Spracherwerb für Zugewanderte in Deutschland?“ – zu beantworten. Dafür wurden Schwerpunkte gesetzt und Unterfragen formuliert. Diese galten als Maßgabe in der Erhebung. Der Fokus lag auf dem Herkunftsland, der Vorerfahrung mit digitalen Medien und den Problemlagen während der Nutzung des virtuellen Klassenzimmers, ergänzt um eventuelle geschlechtsspezifische Differenzen. Ebenfalls die Eignung des virtuellen Klassenzimmers als dauerhafte Alternative im Bereich der Sprachförderung war Thema (siehe Abschnitt 5).

Mithilfe der Recherche konnte vorhandene Literatur zum Thema gesichtet werden. Sie bildete die Grundlage für die Fragestellung und die Begründung zur Relevanz des Themas. Der methodische Zugang erfolgte quantitativ durch einen Kurzfragebogen und qualitativ mit leitfadengestützten Interviews. Durch die gezielte und systematische Kombination beider Zugänge, einem –Mixed–Methods–Ansatz konnte eine umfangreiche und zielführende Beantwortung der Fragestellung(en) sichergestellt werden.

Aus diesem Grund wurden in der ersten Phase, im quantitativen Teil, Sprachkursteilnehmer\*innen mithilfe eines Fragebogens zu ihrem soziodemografischen Hintergrund, ihren Vorerfahrungen mit digitalen Medien und zu Problemlagen während des virtuellen Unterrichts befragt. Insgesamt konnten 96 Fragebögen ausgewertet werden.

In der zweiten Phase, dem qualitativen Teil wurden zwei leitfadengestützte Expertinneninterviews durchgeführt. Als Expertinnen wurden in dieser Arbeit Fachkräfte der Sprachförderung in verschiedenen Einrichtungen gekennzeichnet. Der semistrukturierte Leitfaden enthielt Fragen zum Angebot der Einrichtungen, zu Erfahrungen während des virtuellen Klassenzimmers und zu Abschlussergebnissen. Zudem wurde abgefragt, welche speziellen Maßnahmen die Träger ergriffen haben, damit die Sprachkursteilnehmer\*innen im virtuellen Raum unterstützt werden.

Damit die in Abschnitt 5 abgeleiteten Unterfragen beantwortet werden können, wird im Folgenden Bezug auf die integrativen Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Erhebung genommen.

*Gibt es bezogen auf das Herkunftsland der Teilnehmer\*innen spezifische Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungswerte mit digitalen Medien, vor der Migration bzw. Flucht?*

Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass Teilnehmer\*innen aus Asien (68 %) die am häufigsten vertretene Gruppe sind. Es folgen europäische (17 %) und afrikanische Länder (10 %). Die kleinste Gruppe stellen hierbei TN (4 %) aus Nordamerika dar (siehe Abbildung 8). Das Handy und Laptop können zusammenfassend als die meist gebrauchten Endgeräte im digitalen Raum unter den Befragten identifiziert werden. Dabei nimmt das Handy in der Gesamtsumme der relativen Häufigkeiten unter allen Herkunftsländern 18 % ein. Zusätzlich bestätigt dieses Ergebnis die durch die Statista am 24.01.2022 veröffentlichte Studie ‚Anzahl der Smartphone-Nutzer weltweit von 2016 bis 2020 und Prognose bis 2024‘ dass das Medium Smartphone weltweit am häufigsten benutzt wird.<sup>6</sup> Unter Berücksichtigung der Mehrfachnennung ‚Handy/ Laptop‘ ergibt sich in diesem Kontext eine summierte Häufigkeit von 37 %. Somit kann festgehalten werden, dass über die Hälfte der Teilnehmer\*innen über Vorerfahrungen mit digitalen Endgeräten verfügen. Personen aus Afghanistan (5 %), Eritrea (4 %) und der Türkei (4 %) hatten die geringste Vorerfahrung mit digitalen Medien (siehe Abbildung 9). Unterschiede bei den Vorerfahrungen mit digitalen Medien zwischen den Herkunftsländern sind zu erkennen, jedoch sind sie nicht signifikant. Allerdings zeigt die Beantwortung der nächsten Unterfrage einen Kausalzusammenhang zwischen Vorerfahrungen und Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer.

*Welche Problemlagen der Teilnehmer\*innen konnten während der Nutzung des virtuellen Klassenzimmers identifiziert werden?*

Wie sich im Rahmen dieser Analyse herausgestellt hat, sind Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen zu den Vorerfahrungen mit digitalen Medien der Teilnehmer\*innen im Herkunftsland und den Ergebnissen zu den Problemlagen während des virtuellen Klassenzimmers erkennbar. So zeigte die vorherige Frage, dass Teilnehmer\*innen aus Afghanistan und Afrika die geringsten Vorerfahrungen mit digitalen Medien hatten; diese Herkunftsländer wurden ebenfalls durch die Expertinnen im Kontext der häufigsten Probleme

---

<sup>6</sup> Nähere Informationen dazu: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/309656/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-smartphone-nutzer-weltweit/>

im virtuellen Raum benannt. Weiterhin hat sich herausgestellt, dass sich zwei Drittel der Befragten mit Problemen im virtuellen Klassenzimmer konfrontiert sahen. Markant mit 32 % wurde die unbeständige Internetverbindung im virtuellen Raum identifiziert. Diese Darlegung wurde vollständig von den Expertinnen bestätigt. Dieser Hürde konnte zum Teil durch die Verteilung von SIM-Karten entgegengetreten werden. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmer\*innen Schwierigkeiten im Umgang mit Endgeräten und der verwendeten Software hatten. Befragte Sprachkursträger traten mit Einführungs- und Begleitveranstaltungen, der Verwendung deutlicher Piktogramme und zusätzlicher sozialpädagogischer Betreuung in Form von Telefonie oder Remote-Desktop-Software diesen Problemen mit Erfolg entgegen; nicht zuletzt durch die Leihe von Laptops und Tablets. Eine differenzierte Darlegung der Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer nach geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten wird in der nachfolgenden Umfrage thematisiert.

*Sind eventuelle Schwierigkeiten im virtuellen Klassenzimmer geschlechtsbedingt?*

Abhängig von den zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten der Problemlagen während des virtuellen Klassenzimmers gaben 13 % der Frauen an, Beschwerden im Umgang mit technischen Geräten gehabt zu haben. Im Gegensatz dazu hatte keiner der Männer dieses Problem. Auch an dieser Stelle wurde die instabile Internetverbindung deckungsgleich von beiden Geschlechtern als stärkstes Problem identifiziert. Wenn auch keine signifikanten Unterschiede der Problemlagen festgestellt wurden, soll der Hinweis der Expertinnen Berücksichtigung finden: In der Begleitung des virtuellen Klassenzimmers zeigten die Kursteilnehmerinnen im Vergleich vermehrt großes Interesse und Motivation daran, im virtuellen Raum zu lernen, obwohl sie zugleich stärker in die familiären Abläufe eingebunden waren als die Kursteilnehmer. Eine Erklärung hierfür ist speziell in Pandemiezeiten die mit dem Schließen von Kindertageseinrichtungen einhergehende Doppel- bzw. Dreifachbelastung der Frauen bzw. Mütter. Gleichzeitig als Kursteilnehmerin, als Mutter und Lehrerin für die eigenen Kinder im Homeschooling zu fungieren. Die Coronapandemie hat unter anderem die Digitalisierung der Bildungsangebote forciert und damit zu vorstellbaren Veränderungen in diesem Kontext geführt. Im Folgenden soll der zukünftige Einsatz des virtuellen Klassenzimmers in der Sprachbildung von Zugewanderten betrachtet werden.

*Ist das virtuelle Klassenzimmer eine gute Alternative im Spracherwerbsprozess von Ausländern?*

Ein virtuelles Klassenzimmer ist ein Unterrichtskonzept, wo Lehrende die Inhalte nicht in Präsenz, sondern online vermitteln. Damit der zukünftige Einsatz des virtuellen Klassenzimmers auf der strategischen Entscheidungsebene der Sprachkursträger eingeordnet werden kann, empfiehlt es sich, vorab einen Blick auf die Bewertung der Nutzer\*innen und auf die Abschlussergebnisse der Sprachkurse zu werfen. Rund 80 % der befragten Kursteilnehmer\*innen nahmen zum Zeitpunkt der Erhebung an, dass sie das jeweilige Kursziel (B1 oder B2) trotz des Distanzunterrichts erreichen können. Unterschiedliche Angaben machten dazu die befragten Expertinnen. So sind im Unternehmen A die Abschlusszahlen im Integrationskurs von 60 % auf 41 % gesunken. Gegensätzlich dazu sind sie im befragten Unternehmen B leicht gestiegen. Ferner sind keine signifikanten Veränderungen der Abschlusszahlen im aufbauenden Sprachkurs B2 im Unternehmen A zu verzeichnen. Einigkeit unter den Expertinnen besteht hinsichtlich der Fragestellung, ob das virtuelle Klassenzimmer eine gleichwertige Alternative zum Präsenzunterricht darstellt. Demnach muss zwischen dem zu erreichenden Zielsprachniveau und dem aktuellen Bildungsstand der Sprachkursteilnehmer\*innen unterschieden werden.

In der Literaturrecherche zum jungen Forschungsstand wurde eine einseitige Datenlage vorgefunden. Bis dato wurde ausschließlich die Empirie der Lehrkräfte im Kontext des virtuellen Klassenzimmers untersucht. Aus diesem Grund lag der Fokus der vorliegenden Analyse darauf, an diese Untersuchungen anzuknüpfen und die Forschungslücken zu verringern. Ungeklärte Aspekte wie die Erfahrungswerte der Sprachkursteilnehmer\*innen, die eventuellen Problemlagen und die Betrachtung der Abschlussergebnisse der Sprachkursziele im virtuellen Raum sollten erforscht werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung bestätigen die im Abschnitt 4 dargestellten vorhanden Forschungsergebnissen, in folgenden Punkten: Der erfolgreiche Einsatz des virtuellen Klassenzimmers ist neben dem Vorhandensein von Endgeräten sowohl vom Bildungs- und Sprachstand als auch der vorhandenen Medienkompetenz der Sprachkursteilnehmer\*innen abhängig.

Ein Unterschied besteht in der geschlechtsspezifischen Betrachtung hinsichtlich der Unterrichtsformate. Während die vorhandenen Studien „Digitalisierung in der Weiterbildung – Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018“ und „Digitales

Lehren und Lernen im Integrationskurs – Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte“ zu dem Ergebnis kommt, dass Frauen Präsenzveranstaltungen und Männer eher Hybridveranstaltungen bevorzugen, kommt die eigene Analyse zu einem gegenteiligen Ergebnis: Die Frauen präferierten das virtuelle Klassenzimmer, die Männer den Unterricht in Präsenz.

Neue Erkenntnisse lassen sich aus der eigenen Forschung ableiten: Der aus der Pandemie resultierende Digitalisierungsdruck machte Defizite in der vorhandenen digitalen Infrastruktur in Mecklenburg Vorpommern sichtbar. Den Abschlussergebnissen im virtuellen Raum, im Zusammenhang der Kurszielerreichung, kann aber keine bedeutsame Veränderung zugeschrieben werden. Zugleich sind Sprachkursteilnehmer\*innen, im Speziellen aus Drittstaaten auf ihre Medienkompetenz zu prüfen und zu fördern. Vorgeschaltete oder kursbegleitende Medienkompetenzmodule fördern eine erfolgreiche Teilnahme im virtuellen Klassenzimmer.

Eine zentrale Limitation dieser Analyse stellt der erstellte Fragebogen dar. Aufgrund der unklaren Antwortmöglichkeiten wurde die Auswertung erschwert. Zusätzlich konnte durch das nicht erprobte Testverfahren nicht sichergestellt werden, dass die gestellten Fragen so verstanden werden, wie es die Forscherin beabsichtigte. Für neuerliche Erhebungen wäre ein Testverfahren sinnvoll.

Zusätzlich stellt die Anzahl der Experteninterviews eine Limitation dar. Ausgewertet wurden die Interviews zweier Einrichtungen der Sprachbildung für Zugewanderte. Insgesamt gibt es im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte allerdings zehn, in Mecklenburg –Vorpommern deutlich mehr als hundert. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Ergebnisse auf weitere Kursträger übertragbar sind bzw. welche Ergebnisse eine Vollerhebung liefern würde.

Die in im fünften Kapitel gestellte Frage „Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf den Spracherwerb für Zugewanderte in Deutschland? lässt sich zusammenfassend wie folgt beantworten:

Die Auswirkungen der Digitalisierung in diesem Zusammenhang, unterscheiden sich nicht grundlegend von anderen Bereichen, z. B. in allgemein bildenden Schulen oder in Aus- bzw. Weiterbildungsprozessen. Der Corona bedingte Digitalisierungsschub bewirkte, dass der auf Präsenz fokussierte Bildungsmarkt signifikant um digitale Bildungsangebote erweitert wurde. Digitale Bildungsangebote ermöglichen eine ortonabhängige

und je nach Format zeitunabhängige Teilhabe. Durch den Wegfall von Anfahrtswegen und dadurch gewonnene Zeit wird die Vereinbarkeit von Familie und Bildung verbessert. Dieser Effekt, welcher überwiegend Frauen betrifft, konnte durch die befragten Expertinnen im Rahmen dieser Abhandlung bestätigt werden.

Fehlende digitale Infrastruktur, unzureichende Medienkompetenz und das Nichtvorhandensein digitaler Endgeräte erschweren die Teilhabe an virtuellen Angeboten und machen sie teilweise sogar unmöglich.

Die Chance auf Teilhabe an virtuellen Bildungsangeboten erhöht sich durch die nachfolgenden Empfehlungen für den Einsatz des virtuellen Klassenzimmers. Diese bewirken nachhaltige Veränderungen auf organisatorischer und operativer Ebene der Sprachbildungsträger.

Der Einsatz des virtuellen Klassenzimmers bedarf einer Veränderung der Methodik und Didaktik der Lehrenden und der gesamten Kommunikation im virtuellen Raum, festgeschrieben in einem multimedialen Lehrkonzept. Da die meisten Lehrenden im Bildungsbereich lediglich über didaktisch-methodische Erfahrungen aus der pandemischen ad-hoc Onlineumstellung verfügen, ist eine kontinuierliche Weiterbildung im Bereich ‚Digitale–Lehre‘ notwendig. Zugleich sind Sprachkursteilnehmer\*innen, im Speziellen aus Drittstaaten auf ihre Medienkompetenz zu prüfen und zu fördern. Vorgeschaltete oder kursbegleitende Medienkompetenzmodule fördern eine erfolgreiche Teilnahme am virtuellen Klassenzimmer. Um den Umgang mit digitalen Endgeräten und Lernhilfen zu schulen, empfiehlt sich deren kontinuierlicher Einsatz im Präsenzunterricht. Empfehlenswert ist das Vorhalten digitaler Endgeräte für den Verleih an Sprachkursteilnehmer\*innen.

Der Ausbau digitaler Infrastruktur sollte im ländlichen Raum beschleunigt erfolgen, damit bis dato unterversorgte Gebiete und deren Einwohner digitale Teilhabe erfahren.

## Literaturverzeichnis

- Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (04/2021): Zuständige Stelle [online]  
<https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-BQFGMVrahmen> [18.11.2021]
- Braunecke, Claus (2021): How to do empirische Sozialforschung; Eine Gebrauchsanleitung, Datenschutz, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (07/2010): Bundesweites Integrationsprogramm: Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zur ihrer Weiterentwicklung. Paderborn
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (06/2020): Anlage 1 zum Trägerrundschreiben 09/20 Mögliche Unterrichtsmodelle der Weiterführung und Wiederaufnahme der Berufssprachkurse [online] [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2020/200629-traegerrundschreiben-09-20-anl-1.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2020/200629-traegerrundschreiben-09-20-anl-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [abgerufen 13.12.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (12/2020): Aufgaben und Schwerpunkte. Paderborn
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020): Das Bundesamt in Zahlen 2020 - Modul Asyl [online] [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [abgerufen am 12.10.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (06/2021): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020 (bundesweit) [online] [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.html](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html) [angerufen 27.01.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (06/2021): Deutsch für den Beruf [online]  
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html> [abgerufen am 20.10.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (11/2021): Anlage 1 zum Trägerrundschreiben Berufssprachkurse 11/21 Informationen zur Wiederaufnahme des Kursbetriebs für Teilnehmende der Berufssprachkurse. Unterricht. [online] [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2021/210819-traegerrundschreiben-11-21-anl-1.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2021/210819-traegerrundschreiben-11-21-anl-1.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [abgerufen 13.12.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (11/2021): Aktuelle Zahlen-Integration: Ausgestellte Teilnahmeverpflichtungen/-berechtigungen seit Januar 2020. [online]  
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2021.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [abgerufen 03.01.2022]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): Deutsch für den Beruf, Allgemeine Voraussetzungen [online] <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html> [abgerufen 21.10.2021]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): Resettlement und humanitäre Aufnahme [online] <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/asyl-fluechtlingsschutz/humanitaere-aufnahmeprogramme/humanitaere-aufnahmeprogramme-node.html> [abgerufen 19.11.2021]

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): Ausländer mit Aufenthaltstitel ab 2005, Teilnahmeberechtigung [online] <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/Zugewanderte-Teilnehmende/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Titelab2005/titelab2005-node.html> [abgerufen 21.10.2021]
- Bundesgesetzblatt (08/2019): Fachkräfteeinwanderungsgesetz [online] <https://fachkraefteeinwanderungsgesetz.de/wp-content/uploads/2019/12/Fachkraeftegesetz.pdf> [abgerufen am 01.11.2021]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (01/2020): Digitalisierung in der Weiterbildung, Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018 [online] <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.html> [abgerufen 27.10.2021]
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (2021): Aktuelle Breitbandverfügbarkeit in Deutschland, Erhebung der atene KOM im Auftrag des BMVI [online] [https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Publikationen/DG/breitband-verfuegbarkeit-mitte-2021.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Publikationen/DG/breitband-verfuegbarkeit-mitte-2021.pdf?__blob=publicationFile) [abgerufen 20.11.2021]
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (09/2021): Die Breitbandförderung des Bundes [online] <https://www.bmvi.de/DE/Themen/Digitales/Breitbandausbau/Breitbandfoerderung/breitbandfoerderung.html> [abgerufen 22.11.2021]
- Bundesregierung (03/2020): Coronavirus in Deutschland, Coronavirus-Infektionen. Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 12. März 2020 [online] <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/beschluss-zu-corona-1730292> [abgerufen 29.11.2021]
- Bundesregierung (03/2020): Coronavirus in Deutschland, Coronavirus-Infektionen. 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> [abgerufen 29.11.2021]
- Bundesregierung (04/2020): ): Coronavirus in Deutschland, Coronavirus-Infektionen. Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 15. April 2020 [online] <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/bund-laender-beschluss-1744224> [abgerufen 30.11.2021]
- Bundesregierung: Digitalisierung, Die Digitalstrategie der Bundesregierung [online] <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/digitalisierung/die-digitalstrategie-der-bundesregierung-1549554> [abgerufen 18.11.2021]
- Cable.co.uk (2021): Weltweite Breitband-Geschwindigkeitsliga 2021 [online] <https://www.cable.co.uk/broadband/speed/worldwide-speed-league/#highlights> [abgerufen 20.11.2021]
- Fittkau, Karl-Heinz: Statistik mit „R“ für Nicht-Mathematiker, Praktische Tipps für die quantitative empirische Bachelor-, Master- und Doktorarbeit. Wiesbaden, 2021 [online] <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-33647-9.pdf> [abgerufen 30.12.2021]
- Flüchtlingsrat Mecklenburg-Vorpommern e.V. (04/2021): Daten, Fakten, FAQ – Materialien. [online] <https://www.fluechtlingsrat-mv.de/downloadslinks/downloads/daten-fakten-faq-materialien/> [abgerufen 01.02.2022]

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Die Niveaustufen des GER, [online] <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [abgerufen am 20.10.2021]
- Genfer Flüchtlingskonvention (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. [online] [https://www.asyl.net/fileadmin/user\\_upload/Gesetzestexte/gfk.prn.pdf](https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/Gesetzestexte/gfk.prn.pdf) [abgerufen am 20.10.2021]
- Grätz, Silvio (2021): Digitale Bildung in Deutschland, Was ist „Digitale Bildung“? [online] <https://www.digitale-bildung-fuer-alle.de/> [abgerufen 25.10.2021]
- Han, Petrus (2016): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. 4. unv. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH.
- Hopf, Christel (2015): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E.v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2020): Empirisch forschen, Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 3. überarb. und ergänz. Aufl., München: UVK Verlag.
- Initiative D21 e. V./ Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V.: Digital Gender Gap - Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt. [online] <https://initiated21.de/publikationen/digital-gender-gap/> [abgerufen 16.02.2022]
- Initiative D21 e.V.: D21 Digital Index 2020/2021, Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. [online] [https://initiated21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020\\_2021.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf) [abgerufen 13.11.2021]
- Kaiser, Robert (2021): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2. akt. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- 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
- Kuckarzt, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer. Wiesbaden
- Landkreis Mecklenburgische Seenplatte (2021): Angebote für Migrantinnen und Migranten, Aktuelle Sprach- und Integrationskurse [online] <https://lk-mecklenburgische-seenplatte.de/Angebote/Soziales-Familie/Asyl-Integration-/Angebote-f%C3%BCr-Migrantinnen-und-Migranten.php?object=tx,2761.2&ModID=10&FID=2761.51.1&NavID=2761.16&La=1&ort=> [abgerufen 13.12.2021]
- Lederer, B (2020): Quantitative Auswertungsmethoden. In: Empirisch forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Hrsg.: Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald 3. Aufl., München: UVK Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 1. aktualisierte Auflg. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2017): Die 101 wichtigsten Fragen: Einwanderung und Asyl. 3. Ausg. München: C.H.Beck oHG.

- Regierungsportal M-V (2020): Landesregierung Ministerium für Bildung und Kindertagesstätte. Aktuell. Pressemitteilung: MV schließt ab Montag alle Schulen - Maßnahmenplan für Schulschließungen [online] <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=158496&processor=processor.sa.pressemitteilung> [abgerufen 29.11.2021]
- Regionaler Planungsverband Mecklenburgische Seenplatte (2015): Regionales Entwicklungskonzept Mecklenburgische Seenplatte. Siedlungsentwicklung und –struktur. verändert 2017 [online] <https://www.region-seenplatte.de/Region/Lage> [01.07.2020]
- Robert Koch Institut (2009): Was ist eine Pandemie? [online] <https://www.rki.de/Shared-Docs/FAQ/Pandemie/FAQ18.html> [abgerufen 24.11.2021]
- Scholl, Armin (2018): Die Befragung: Das problemzentrierte und fokussierte Interview. 4. bearb. Aufl., Konstanz/ München: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Statista (02/2021): Vorgesehene Verteilung der Asylbewerber auf die Bundesländer in Deutschland nach dem Verteilungsschlüssel (Königsteiner Schlüssel) 2020 [online] <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/376537/umfrage/verteilung-der-fluechtlinge-auf-die-bundeslaender-in-deutschland-nach-dem-verteilungsschluesel/> [angerufen 15.12.2021]
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (06/2021): Bevölkerungsstand Ausländische Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern (Ausländerzentralregister). 2020 [online] <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/A%20I%20Bev%C3%B6lkerungsstand/A143/A143%202020%2000.pdf> [abgerufen 14.12.2021]
- Worschech, Sunsann (2020): Zwischen Zwangspause und Aufblühen: Zivilgesellschaftliches Handeln und demokratische Resilienz in der Pandemie, in: Stegbauer, Christian; Clemens, Iris Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus. Wiesbaden: Springer.
- UNHCR, the UN Refugee Agency Deutschland: FAQ Humanitäre Aufnahmeprogramme [online] <https://www.unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-humanitaere-aufnahmeprogramme> [abgerufen 19.11.2021]
- Weltgesundheitsorganisation (2020): WHO erklärt COVID-19-Ausbruch zur Pandemie. [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> [abgerufen 24.11.2021]
- Wolf, Thomas/ Strohschen, Jacqueline-Helena (2018): JH. Digitalisierung: Definition und Reife. Informatik Spektrum [online] <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00287-017-1084-8.pdf> [abgerufen 25.10.2021]

## **Anhang**

<b>A.1 Erhebungsinstrument - Fragebogen .....</b>	<b>60</b>
<i>A.1.1 Fragebogen in deutscher Sprache .....</i>	<i>60</i>
<i>A.1.2 Fragebogen in englischer Sprache.....</i>	<i>61</i>
<i>A.1.3 Fragebogen in arabischer Sprache.....</i>	<i>62</i>
<i>A.1.4 Fragebogen in polnischer Sprache .....</i>	<i>63</i>
<i>A.1.5 Fragebogen in russischer Sprache .....</i>	<i>64</i>
<b>A.2 Beteiligung nach Herkunftsländer.....</b>	<b>65</b>
<b>A.3 Erhebungsinstrument Experteninterview .....</b>	<b>66</b>
<i>A.3.1 Interviewleitfaden .....</i>	<i>66</i>
<i>A.3.2 Aufklärungsanschreiben.....</i>	<i>67</i>
<i>A.3.3 Einwilligungserklärung .....</i>	<i>69</i>
<b>A.4 Auswertung-Interviews .....</b>	<b>70</b>
<i>A.4.1 Zusammenfassung Interview B1 .....</i>	<i>70</i>
<i>A.4.2 Zusammenfassung Interview ‚B2‘ .....</i>	<i>75</i>

## A.1 Erhebungsinstrument - Fragebogen

### A.1.1 Fragebogen in deutscher Sprache

#### Fragebogen zum Sprachkurs während der Pandemie

**Liebe Schülerin, lieber Schüler,**

der Fragebogen dient der Untersuchung der Sprachkurse, im Zeitraum der Pandemie.

Die Erhebung dieser Daten dienen ausschließlich dem Zweck meines Masterstudiums, die Ergebnisse werden in meiner Masterarbeit verarbeitet.

Ihre Antworten sind anonym.

**Das heißt, bitte keinen Namen auf den Fragebogen schreiben!**

1. **Wie alt sind Sie?**
2. **Sind Sie**  **Männlich**  **Weiblich?**  **Divers**
3. **Aus welchem Land kommen Sie?**
4. **Nutzten Sie im Herkunftsland beruflich digitale Medien?**  
(kein Social Media)  
 Handy  Laptop  PC (Standrechner)  Andere  
 Nein
5. **Welchen Sprachkurs besuchen Sie?**  
 B1  B2  C1  
5.1  Vollzeit/  Teilzeit
6. **Zeitraum des gesamten Sprachkurses?**  
 6 Monate  7 Monate  8 Monate  9 Monate
7. **Wie wird/ wurde der Kurs realisiert?** (mehrfach Nennung möglich)  
 Präsenz  Digital  ausgesetzt
8. **Welche technischen Geräte benutzen Sie im Unterricht/ Virtuelles Klassenzimmer?**  
 Handy  Laptop  
8.1  private Geräte  Geräte von der Schule
9. **Hatten Sie während des Virtuellen Klassenzimmers Probleme mit:**  
 dem Internet  dem Laptop  dem Verständnis  
 der Bedienung des Geräts  keine  
9.1 **Wie häufig hatten Sie Probleme mit der Internetverbindung in der Woche?**  
 1x  2x  3x  4x  5x
10. **Glauben Sie, dass Sie trotz der Veränderung im Kurs, die Sprachprüfung bestehen können?**  
 JA  NEIN

Danke für Ihre Teilnahme!

### A.1.2 Fragebogen in englischer Sprache

#### Questionnaire on the language course during the pandemic

**Dear student,**

This questionnaire is designed to assess the language courses during the pandemic.

The collected data are exclusively for the purpose of my master's degree and the results will be processed within my master's thesis.

Your answers should be anonymous.

That means, please **do not write a name on the questionnaire!**

1. How old are you?
2. Are you  Male  Female?  other?
3. Where are you coming from?
4. Do you use digital media for professional purposes in your country of origin?  
(No social media)  
 Mobile phone  Laptop  PC  others  
 No
5. Which language course are you visiting?  
 B1  B2  C1
- 5.1  Full time /  Part time
6. What is the period of the entire language course?  
 6 months  7 months  8 months  9 months
7. How is / was the course implemented? (Multiple answers possible)  
 Presence  Digital  suspended
8. Which technical devices do you use in the class? / Virtual classroom?  
 Mobile phone  Laptop
- 8.1  Private devices  Devices from the school
9. Did you have problems with any of the following during the virtual classroom:  
 the Internet  the Laptop  the understanding  
 the operation of the device  no problems
- 9.1 How many times did you have internet connection problems during the week??  
 1x  2x  3x  4x  5x
10. Do you think that despite the change in the course, you will be able to pass the language test?  
 YES  NO

Thanks for your valuable participation!

## A.1.3 Fragebogen in arabischer Sprache

## استبيان عن دورات اللغة خلال فترة انتشار الوباء

عزيزي الطالب،

إن هذا الاستبيان قد صمم بهدف تقييم دورات اللغة خلال فترة انتشار الوباء. المعلومات التي يتم جمعها هي حصرياً لغرض أكاديمي وهو دراستي لدرجة الماجستير، و سيتم استخدامها و تحليلها من خلال أطروحة الماجستير.

سيتم التعامل مع اجاباتكم دون الإشارة إلى هويتكم.

مما يعني ضرورة عدم كتابة اسمكم على ورقة الإجابة.

١. ما هو عمرك؟

٢. هل أنت  ذكر  أنثى؟  آخر؟

٣. ما هي جنسيتك؟

٤. هل تستخدم وسائل الاعلام الرقمية بشكل مهني في بلدكم؟

(لا تقصد وسائل التواصل الإجتماعي)

هاتف محمول  كمبيوتر محمول  كمبيوتر ثابت  أخرى

٥. أي مستوى من الدورات التوفيقية تدرسه الآن؟

B1  B2  C1

٥.١  بدوام كامل  بدوام جزئي

٦. ما هي مدة الدورة بالكامل:

٦ أشهر  ٧ أشهر  ٨ أشهر  ٩ أشهر

٧. كيف يتم / تم تنفيذ الدورة؟

بالحضور الشخصي  رقمياً  الدورة مغلقة

٨. ما هي الأجهزة التقنية التي يتم استخدامها في الصف التعليمي / الصف الافتراضي؟

هاتف محمول  كمبيوتر محمول

٨.١  أجهزة خاصة  أجهزة مقدمة من المعهد (مدرسة اللغة)

٩. هل واجهتك أي صعوبات مع أي مما يلي وذلك خلال حضورك الصفوف الافتراضية

الانترنت  الكمبيوتر المحمول  الاستيعاب

تشغيل الأجهزة  لا صعوبات

٩.١ كم مرة واجهتك مشاكل مع الاتصال بالانترنت خلال هذا الأسبوع؟

x1  x2  x3  x4  x5

10. هل تعتقد أنه و بالرغم من التغييرات الحاصلة بالدورة أنكم قادر على اجتياز الامتحان؟

نعم  كلا

شكراً لمشاركتك القيمة |

### A.1.4 Fragebogen in polnischer Sprach

#### Przebieg kursów językowych w czasie pandemii - ankieta

##### **Drodzy Kursanci!**

Poniższa ankieta służy zestawieniu informacji o specyfice kursów językowych w czasie pandemii. Podane przez Was dane będą wykorzystane w obrębie pracy studenckiej i opublikowane wyłącznie w mojej pracy magisterskiej.

Twoje odpowiedzi są anonimowe.

**Nie podpisuj ankiety!**

1. **Wiek:** .....

2. **Płeć:**  mężczyzna  kobieta  bez określenia

3. **Kraj pochodzenia:** .....

**Czy używasz w swoim kraju pochodzenia mediów elektronicznych (nie chodzi o media społecznościowe)?**

- telefonu komórkowego  laptopa  PC  innych  
 żadnych z powyższych

5. **Na jaki kurs językowy uczęszczasz?**

- B1  B2  C1

5.1  pełny wymiar godzin /  niepełny wymiar godzin

6. **Czas trwania kursu**

- 6 miesięcy  7 miesięcy  8 miesięcy  9 miesięcy

7. **Jak przebiega kurs?** (można zakreślić więcej niż jedną odpowiedź)

- obecność osobista w sali  wirtualnie  kurs odwołany

8. **Jakich urządzeń elektronicznych używa się podczas kursu?**

- telefonu komórkowego  laptopa

8.1  sprzętu prywatnego  sprzętu udostępnionego przez organizatora kursu

9. **Podczas zajęć wirtualnych wystąpiły problemy z:**

- łączem internetowym  laptopem  zrozumiałością przekazu  
 obsługą sprzętu  żadne

9.1 **Ile razy w tygodniu wystąpiły problemy z łączem internetowym?**

- 1x  2x  3x  4x  5x

10. **Czy sądzisz, że mimo problemów, które wystąpiły podczas kursu, masz szansę zdać egzamin językowy, do którego przygotowuje kurs?**

- TAK  NIE

Dziękuję!

### A.1.5 Fragebogen in russischer Sprache

#### Анкета для языкового курса во время пандемии

##### Дорогие учащиеся,

анкета разработана для исследования языковых курсов во время пандемии.

Сбор данных служит исключительно цели моей дипломной работы, результаты будут также обрабатываться в моей дипломной работе.

Ваши ответы анонимны

Пожалуйста, не пишите свои имена на анкете!

1. Сколько Вам лет?
2. Вы -  мужчина  женщина?  укажите иное
3. Из какой страны Вы приехали?
4. Использовали ли Вы у себя в стране цифровые медиа в профессиональной деятельности?  
(не социальные медиа)
  - мобильный телефон
  - ноутбук
  - персональный компьютер (стандартный/ стационарный)
  - другое
  - нет
5. Какой языковой курс Вы посещаете?
  - B1  B2  C1
- 5.1  полный день /  неполный день
6. Продолжительность всего курса?
  - 6 месяцев  7 месяцев  8 месяцев  9 месяцев
7. В какой форме проводится курс? (возможно несколько ответов)
  - в классе  удаленно (онлайн)  не проводился
8. Какие технические средства Вы используете на занятии в обычном/ в виртуальном классе?
  - 8.1  мобильный телефон  ноутбук
  - личные устройства  устройства от школы
9. Имелись ли у Вас проблемы во время проведения занятий онлайн в виртуальном классе с:
  - интернетом  ноутбуком  пониманием
  - обслуживанием прибора  нет
- 9.1 Как часто у Вас возникали проблемы с интернетсоединением за неделю?
  - 1x  2x  3x  4x  5x
10. Считаете ли Вы, что сможете сдать языковой экзамен, несмотря на изменения в проведении курса?
  - ДА  НЕТ

Спасибо за Ваше участие!

## A.2 Beteiligung nach Herkunftsländer

Europa	Asien	Afrika	Nordamerika	keine Angaben	1,0%
Polen	5,2%	Philippinen 3,1%	Ägypten 1,0%	Guatemala 1,0%	
Bulgarien	1,0%	Pakistan 1,0%	Eritrea 4,2%	Honduras 2,1%	
Ukraine	5,2%	Afghanistan 9,4%	Mauretanien 1,0%	Mexico 1,0%	
Groß Britanien	1,0%	Amenien 1,0%	Sierra Leona 1,0%		4,2%
Lettland	1,0%	Indien 1,0%	Somalia 1,0%		
Moldawien	1,0%	Iran 4,2%	Tunesien 2,1%		
Rumänien	1,0%	Irak 3,1%			10,4%
Tschetschen	1,0%	Jordanien 2,1%			
	16,7%	Kasachstan 2,1%			
		Russland 12,5%			
		Syrien 24,0%			
		Tadschikistan 1,0%			
		Türkei 3,1%			
		67,7%			

## A.3 Erhebungsinstrument Experteninterview

### A.3.1 Interviewleitfaden

<b>Phase 0</b> Organisatorisch	Einführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewer – Hochschule Neubrandenburg University of Applied Sciences Masterstudiengang: Digitalisierung und Sozialstrukturwandel</li> <li>• Im Vorfeld möchte ich Sie fragen, ob Sie mit der Aufzeichnung des Interviews mithilfe eines Diktiergerätes einverstanden sind? (Zeitersparnis)</li> <li>• Sind Sie damit einverstanden, dass ich die heute erhobenen Daten für diese Analyse verwende? (Datenschutzerklärung)</li> <li>• Dürfen die erhobenen Daten in anonymisierter Form dargelegt werden?</li> </ul>
<b>Phase I</b> Gesprächseröffnung	Struktur und Hintergrund der Einrichtung/ Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seit wann sind Sie in der Einrichtung tätig?</li> <li>• Wie gestaltet sich Ihre berufliche Tätigkeit?</li> </ul>
<b>Phase II</b> Hauptfragen	Expertenwissen zur Analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Sprachkurse bietet ihre Institution an?</li> <li>• Berichten Sie bitte über die von ihnen gemachten Erfahrungen im Virtuellen Klassenzimmer?</li> <li>• Haben sich die Abschlussergebnisse im Kontext der Kurszielerreichung gegenüber des Präsenzunterrichts verändert?</li> </ul> <p><u>Detailfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konnten Sie während der Durchführung des Virtuellen Klassenzimmers vielleicht geschlechter-spezifische Unterschiede in den Problemlagen der Teilnehmer*innen feststellen?</li> <li>• Oder können sie Problemlagen in Clustern, im Kontext der Herkunftsländer zusammenfassen?</li> <li>• War es ihnen möglich Hardware ggf. zu verleihen?</li> <li>• Welche Unterstützungsformen, außerhalb der Tätigkeit der Lehrkraft, konnten die Teilnehmer*innen während dieser Zeit nutzen? Wenn es welche gab, waren es Gruppen- oder Einzelangebote?</li> </ul>
<b>Phase III</b> (Abschlussphase)	Sonstige Erfahrungswerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weitere Erfahrungsberichte und Meinungen zur Umstellung ins Virtuelle Klassenzimmer, die Sie uns gerne mitteilen wollen?</li> <li>• Was wünschen Sie sich in diesem Kontext für die Zukunft?</li> </ul> <p><u>Ich bedanke mich für ihre Ausführungen!</u></p>

### A.3.2 Aufklärungsanschreiben



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

#### Aufklärungsschreiben für Proband\*innen

**Name** (verantwortliche Forscherin): Kathleen Ludwig  
**Name Fakultät:** Hochschule Neubrandenburg  
**Kontaktadresse:** Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg  
**Telefon:** 0395 5693-0  
**homepage:** [www.hs-nb.de](http://www.hs-nb.de)

**Studie:** *Digitalisierung und Spracherwerb von Zugewanderten*  
- Eine Analyse im Raum M-V -

Liebe Analyseteilnehmerin, lieber Analyseteilnehmer,

ich freue mich, dass Sie sich für diese Forschung interessieren und ggf. bereit sind, an der Studie teilzunehmen. Dieses Schreiben dient dazu, Sie über das Ziel der Studie sowie über das Vorgehen in dem Forschungsprojekt zu informieren. Bitte lesen Sie sich den Text aufmerksam durch. Wenn Sie noch Fragen haben, beantworten wir Ihnen diese gerne. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig.

#### I. Information über Studie

Das Studienthema „*Digitalisierung und Spracherwerb von Zugewanderten – eine Analyse im Raum M-V*“ ist ebenso Hauptüberschrift sowie Forschungsfrage meiner Masterarbeit. Mit der Erheben und Verarbeiten von Daten, die durch das Experteninterview erhoben werden, soll die Forschungsfrage sowie das Thema der Masterarbeit bestmöglich beantwortet werden.

#### II. Datenschutz

##### Allgemeine Informationen

(1) Verantwortlicher gem. Art. 4 Abs. 7 EU-Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) ist:  
Hochschule Neubrandenburg, Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg, Tel.: 0395/ 56930, Telefax:  
0395/ 56930999, [www.hs-nb.de](http://www.hs-nb.de)

Unseren Datenschutzbeauftragten erreichen Sie unter: [datenschutz@hs-nb.de](mailto:datenschutz@hs-nb.de)

(2) Sie haben gegenüber uns folgende Rechte hinsichtlich der Sie betreffenden personenbezogenen Daten das

- Recht auf Auskunft,
- Recht auf Berichtigung,
- Recht auf Löschung,
- Recht auf Einschränkung der Verarbeitung,
- Recht auf Widerspruch gegen die Verarbeitung
- Recht auf Datenübertragbarkeit

sofern diese Rechte nicht durch § 27 Abs. 2 BDSG oder anderen Gesetzen im Rahmen der Datenverarbeitung zu wissenschaftlichen Zwecken eingeschränkt sind. Sie haben zudem das Recht, sich bei einer Datenschutz-Aufsichtsbehörde über die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten in unserem Unternehmen zu beschweren.



(3) Bei Anliegen, Fragen oder Beschwerden zur Datenverarbeitung und zur Einhaltung der datenschutzrechtlichen Anforderungen können Sie sich selbstverständlich auch jederzeit an die Studienleiterin / den Studienleiter wenden. Die Kontaktdaten finden Sie oben in diesem Schreiben.

(4) Die Studienleitung wird alle angemessenen Schritte unternehmen, um den Schutz Ihrer Daten gemäß Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) und anderen Gesetzen zu gewährleisten. Die Daten sind gegen unbefugten Zugriff gesichert. Die personenbezogenen Daten werden anonymisiert, sobald dies nach dem Forschungszweck möglich ist, es sei denn berechnete Interessen der betroffenen Person stehen dem entgegen. Bis dahin werden die Merkmale gesondert gespeichert, mit denen Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse einer bestimmten oder bestimmbarer Person zugeordnet werden können. Sie werden mit den Einzelangaben nur zusammengeführt, soweit der Forschungszweck dies erfordert.

(5) Der Verantwortliche wird personenbezogene Daten nur veröffentlichen, wenn Sie in die Veröffentlichung ausdrücklich eingewilligt haben.

(6) Sie haben das Recht, Ihre datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung jederzeit zu widerrufen. Durch den Widerruf der Einwilligung wird die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt.

#### Studienspezifische Informationen

Im Folgenden informieren wir Sie über die Erhebung personenbezogener Daten in Zusammenhang mit dem oben genannten Forschungsprojekt.

##### (1) Beschreibung und Umfang der Datenverarbeitung

Interview mittels Diktiergerät/ Videoaufzeichnung im virtuellen Raum und anschließende Transkription. Analyse der Transkription, und Erfassung des Ergebnisses.

##### (2) Rechtsgrundlage für die Datenverarbeitung

in Betracht kommen insbesondere Art. 6 Abs. 1 lit. a) und Art. 9 Abs. 2 lit. a) DS-GVO, § 27 Abs. 1 BDSG bzw. die entsprechenden Vorschriften der Landesdatenschutzgesetze (z.B. § 13 Abs. 1, 3 NDSG). Bitte beachten Sie bei Forschungsinstitutionen in kirchlicher Trägerschaft auch die Vorgaben der kirchlichen Datenschutzgesetze (KDG, DSG-EKD)

##### (3) Zweck der Datenverarbeitung

Die Erhebungsdaten dienen der Auswertung und damit die Beantwortung der Forschungsfrage der Masterarbeit

##### (4) Dauer der Speicherung

Das Experteninterview, wird mithilfe eines Diktiergeräts ~~audiell bzw. durch~~ eine Videoaufzeichnung im virtuellen Raum aufgezeichnet, die Speicherung der erhobenen Daten werden nur bis zum Abschluss der Masterarbeit gespeichert.

##### (5) Widerspruchs- und Beseitigungsmöglichkeit

Es besteht Freiwilligkeit und es kann Widerspruch eingelegt werden sowie die Daten auf Wunsch gelöscht werden können. **Aber es wird darauf hingewiesen, dass bereits anonymisierte Daten und die Daten, die in wissenschaftliche Auswertungen eingeflossen sind, nicht mehr auf Wunsch gelöscht bzw. vernichtet werden können.**

### A.3.3 Einwilligungserklärung



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

#### **Einwilligung in die Verarbeitung personenbezogener Daten und Informationen für die Studie:**

##### **Digitalisierung und Spracherwerb von Zugewanderten -Eine Analyse im Raum M-V -**

**Kathleen Ludwig** hat am \_\_\_\_\_ mit mir

\_\_\_\_\_ ein ausführliches Interview über Art, Umfang und Bedeutung der oben genannten Studie geführt. Verantwortlicher Träger des Projektes ist die Hochschule Neubrandenburg. Die Erhebungsdaten dienen der Auswertung und damit zur Beantwortung der Forschungsfrage der Masterarbeit.

Mir ist erläutert worden, dass bei dieser Studie personenbezogene Daten verarbeitet werden sollen. Mir ist insbesondere bekannt, zu welchem Zweck, in welchem Umfang, auf welcher Rechtsgrundlage, wie lange meine Daten gespeichert werden und welche Rechte ich gegenüber der verantwortlichen Stelle hinsichtlich meiner personenbezogenen Daten habe. Ein entsprechendes Informationsschreiben habe ich erhalten.

**Mir ist bekannt, dass die Teilnahme freiwillig ist und ich sie jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil schriftlich oder mündlich widerrufen kann. Meine Daten werden dann vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.**

**Ich erkläre mich bereit, an der Studie teilzunehmen und willige in die damit verbundene und mir bekannte Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten ein.**

Das Informationsschreiben und ein Exemplar der Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Ort, Datum

Unterschrift der/des Expert\*innen

## A.4 Auswertung–Interviews

### A.4.1 Zusammenfassung Interview B1

Interview: Neubrandenburg Sprachbildungsträger ‚A‘. Im Unternehmen: Zeile 14: „Seit 2003“.

#### Schwierigkeiten im virtuellen Raum

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
42–44: B1 „Trotzdem konnten wir nicht alle TN im virtuellen Klassenzimmer halten. Das lag zum einen an fehlender technischer Ausstattung und zum anderen an nicht ausreichender Internetversorgung.“ #02:56:00#	Durch fehlende technische Ausstattung und instabiler Internetverbindung verließen einige TN das virtuelle Klassenzimmer (vK)	Technische Ausstattung und stabiles Internet ist für die Teilnahme am vK Voraussetzung.	Voraussetzungen: Stabile und ausreichende Internetversorgung

#### Unterscheidung der Schwierigkeiten im virtuellen Raum nach Geschlecht

52–56: B1 „[...] migrantische Frauen sind auch mehr durch Homeschooling und Kinderbetreuung zuhause eingebunden als ihre Männer. Was sich mit den Erfahrungen ‚nicht migrantischer Familien‘, vergleichen lässt. So kam es vor, dass Mütter mit Kindern am Unterricht gemeinsam teilgenommen haben, die Kinder durch	Im Vergleich sind Frauen stärker für die Kinderbetreuung und Homeschooling verantwortlich. Diese Aussage ist in ‚migrantischen‘ und deutschen Familien deckungsgleich. So nahmen oftmals sowohl die Mütter als auch ihre Kinder gemeinsam am vK teil.	Die noch überwiegend deutschen familiären Rollenbilder sind im Vergleich zu ‚migrantischen‘ Familien deckungsgleich. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf liegt oft bei den Müttern.	Familiäre Rollenbilder in: Deutschen Familien ‚Migrantischen‘ Familie  Vereinbarkeit Familie und Beruf
---	---	---	--

das Bild gesprungen sind oder die Frauen mal kurz ihren mütterlichen Pflichten nachgekommen sind.“ #03:39:79#			
--	--	--	--

### Unterscheidung der Schwierigkeiten im virtuellen Raum nach Herkunftsland

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
61–67: B1 „Die technische Affinität oftmals mit den gemachten Bildungserfahrungen zusammenhängt. Das heißt, dass Personen mit geringerer Schulbildung mehr Hemmnisse im Umgang mit digitalen Medien hatten, zum Beispiel Personen aus Eritrea und Afghanistan. Insgesamt müssen wir aber feststellen, dass digitale Grundkompetenzen wie z.B. gängige Office Anwendung oder E-Mail-Programme gerade bei jüngeren Personen und zwar unabhängig von der Herkunft, teilweise kaum ausgebildet sind. Das heißt sie können zwar ihr	Ein kausaler Zusammenhang besteht zwischen Bildungsstand und dem Umgang mit technischen Geräten. So wiesen Personen aus Eritrea und Afghanistan häufiger Probleme im Umgang mit digitalen Endgeräten auf. Unabhängig der Herkunft scheint die Fähigkeit mit Office-Programmen zu arbeiten mit jungen Jahren nicht ausgeprägt zu sein somit beschränkt sich die Medienkompetenz auf den Umgang mit dem Smartphone.	Bei jungen Personen beschränkt sich die Medienkompetenz, unabhängig ihrer Herkunft auf das Smartphone. Office-Anwendungen können bedingt angewendet werden. Personen aus Drittstaaten sollten gefördert werden.	Geringe Medienkompetenz  Smartphone  Office-Anwendungen  Drittstaaten

Smartphone benutzen aber darauf beschränken sich die digitalen Kompetenzen auch.“ #04:46:46#			
--	--	--	--

### Unterstützungsangebote

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
76–79: B1 „So konnten wir dann auch Laptops verleihen. Das hat etwa die Hälfte der Teilnehmenden in Anspruch genommen. Oft war es so, dass das einzig vorhandene Laptop oder Rechner, von den Kindern im Homeschooling benutzt wurde.“ #05:22:95#	Die Hälfte der TN hat einen Leih-Laptop benötigt, da oftmals die vorhandenen Endgeräte durch die Kinder im Homeschooling genutzt wurden.	Das Angebot der Laptop Leihe steigert die Teilhabe im virtuellen Klassenzimmer.	Leih-Laptop Teilhabe
85–92: B1 „Die Teilnehmenden erhielten durch Mitarbeitende technischen Support. Der erfolgte telefonisch oder auch über „Anydesk“. Oft war auch ein Mitarbeitender und/ oder die sozialpädagogische Betreuerin mit im virtuellen Klassenzimmer. Aus diesen Erfahrungen erhielten alle folgenden Kursteilnehmenden während des Präsenzunterrichts schon eine Schulung für die Teilnahme am virtuellen Klassenzimmer. Da wurden sie im Umgang mit	Mithilfe einer Remote Desktop Software, Piktogrammen und telefonischen support sowie die zusätzlichen Betreuung im virtuellen Raum konnten Teilnehmer*innen unterstützt werden. In Einführungsveranstaltungen die in Präsenz stattfanden, wurden E-Mail-Adressen angelegt und der Umgang im virtuellen Raum geübt.	Unterstützungsangebote fördern die TN im virtuellen Raum.	Unterstützungsangebote Teilhabe

Zoom und Moodle geschult. Für einige Teilnehmenden mussten z.B. erstmalig E-Mail Adressen angelegt werden, ohne die der Zugang gar nicht möglich gewesen wäre. Der technische Support hat sich sogar Piktogramm-Karten erstellt um visuelle Hilfe anbieten zu können. #06:28:78#			
--	--	--	--

### Veränderung der Abschlussergebnisse

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
98–100: B1 „Da müssen wir Integrationskurse und Berufssprachkurse getrennt voneinander betrachten. Bei den IK-Kursen ist die „Besteherquote“ leicht gesunken. Von sonst ca. 60 % auf 41 %. Bei den Berufssprachkursen konnten wir keine signifikanten Unterschiede feststellen.“ #07:39:73#	Die Anzahl der Kurszielerreichung im Integrationskurs hat leicht abgenommen, von ca. 60 % auf 41 %. Im Berufssprachkurs-B2 haben sich die Ergebnisse kaum verändert.	Die Abschlussergebnisse im Kontext der Kurszielerreichung haben sich im Vergleich Integrations- und Berufssprachkurs unterschiedlich entwickelt.	IK:  „ Berufssprachkurs: „=“

### Virtueller Raum – gute Alternative

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
113–116: B1 „Nach Rücksprache im Team und Evaluation der Erfahrungen im virtuellen Klas-	Das virtuelle Klassenzimmer ist für den B2-Berufssprachkurs eine gute Alternative, hingegen kann der	Das virtuelle Klassenzimmer ist ab dem Zielsprachniveau-B2 einzusetzen.	Einsatz ab B2

<p>senzimmer kommen wir zu dem Schluss, dass das virtuelle Klassenzimmer für Berufssprachkurse ab den B2 Niveau eine gute Alternative darstellt. Für Integrationskurse halten wir den virtuellen Unterricht für nicht Zielführend, überhaupt nicht. #08:09:35#</p>	<p>Einsatz im Integrationskurs nicht befürwortet werden. Diese Bewertung ist auf die Evaluation der verschiedenen Kurse zurückzuführen.</p>		
--	---	--	--

#### A.4.2 Zusammenfassung Interview ‚B2‘

Interview: Neubrandenburg Sprachbildungsträger ‚B‘. Im Unternehmen: Zeile 9: „In der Einrichtung bin ich tätig seit genau 6 Jahren, also seit 2016.“.

#### Schwierigkeiten im virtuellen Raum

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
46–48: B2 „War nicht immer ganz so einfach, weil wir hier natürlich auch an Dinge gebunden waren, wie zum Beispiel der online Zugang in den Gemeinschaftsunterkünften, der dann eben nicht so top war.“ #04:58:19#	Es verlief nicht reibungslos, z. B. bestand eine Abhängigkeit von der von der Gemeinschaftsunterkunft angebotenen Internetverbindung.	Die Stärke der Störungen ist abhängig von Rahmenbedingungen.	Störung Rahmenbedingungen
91–93: B2 „Schwierigkeiten gab es am Anfang mit dem Internet. Nachdem wir dann die SIM-Karten eingebaut hatten, funktionierte alles.“ #07:44:20#	Die anfänglichen Probleme mit der Unbeständigkeit des Internets konnte durch den Einsatz der SIM-Karte beseitigt werden.	Störungen im Prozess konnten durch Veränderungen beseitigt werden.	Prozessstörungen Eingriff/ Veränderung

#### Unterscheidung der Schwierigkeiten im virtuellen Raum nach Geschlecht

76–83: B2 Die Männer fanden es nicht so prickelnd vor der Kamera zu agieren. Also das heißt, sie haben sich etwas schwerer damit getan, etwas vorzulesen, Fragen zu beantworten. Wir hatten ja auch während des virtuellen Klassenzimmers Gruppenarbeit, da waren sie nicht so erpicht. Haben es eher locker genommen. Die Frauen hingegen haben sich insofern eingesetzt, dass	Die Männer fühlten sich im virtuellen Raum nicht so wohl, empfanden Scham beim Vorlesen, beim Beantworten von Fragen und in Gruppenarbeiten. Die Frauen hingegen sahen im virtuellen Klassenzimmer eine Chance, um weiter zu lernen und sich in kleineren	Männer und Frauen verhalten sich im virtuellen Klassenzimmer unterschiedlich.	Unterschied im Verhalten: Frauen und Männer
--	---	---	---

<p>sie für sich gesehen haben, ok der Unterricht geht weiter. Also sie waren mit mehr Engagement dabei, haben die ganze Sache doch viel ernster genommen und haben hier auch in den kleinen Detailprüfungen für sich die Sache ernster genommen und konnten sich auch mit ihren Ergebnissen tatsächlich messen.“ #07:44:20#</p>	<p>Übungen mit anderen Teilnehmer*innen zu messen.</p>		
---	--	--	--

### Unterscheidung der Schwierigkeiten im virtuellen Raum nach Herkunftsland

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
<p>98–104: B2 „Ja, Schwierigkeiten nach den Herkunftsländern hatten wir dann vorwiegend wenn es Probleme gab, mit den afrikanischen Ländern. Beispielsweise Eritrea, Ghana und Somalia aber auch Afghanistan. Wir hatten die Situation, dass in der Einweisung alles klar war, dann aber zuhause nichts geklappt hat. Da ging es dann darum, wie bediene ich jetzt das Tablet obwohl wir hier alles besprochen haben und hier dann auch alles funktionierte. Aber als sie dann alleine damit umge-</p>	<p>Teilnehmer*innen aus Eritrea, Ghana, Somalia und auch Afghanistan hatten im virtuellen Raum vermehrt Probleme. In den angebotenen Einführungsveranstaltung verlief alles reibungslos, zu Hause wussten einige TN dann aber doch nicht mehr, wie das Tablet zu bedienen ist.</p>	<p>Es existieren TN-Probleme.  Einführungsveranstaltungen verhindern nicht das auftreten von Problemen im virtuellen Raum.</p>	<p>TN-Probleme  Einführungsveranstaltung</p>

hen sollten, gab es dann doch an der einen oder anderen Stelle ein Problem.“ #08:31:26#			
--	--	--	--

### Unterstützungsangebote

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
42–46: B2 Das heißt hier, wir haben all unseren Teilnehmer mit Tablet's ausgerüstet, wo wir sie im Vorfeld auch nochmal geschult haben, wie gehen sie mit diesen Tablet's um. Haben faktisch mit ihnen eine Probe-stunde gemacht, wie sie hier rein gehen, wie auch ganz einfach der Dozent einen Screenshot macht, wie die Unterrichtsgestaltung sein wird. Und sind dann mit ihnen in die virtuellen Klassenzimmer gegangen. #05:22:95#	Allen TN wurde ein Tablet zur Verfügung gestellt und wurden in einer Einführungsveranstaltung über den Zugang, über das Unterrichtsformat sowie über Screenshots aufgeklärt. Diese Vorgänge haben wir dann auch praktisch geübt.	Tablet-Leihgabe und Einführungsveranstaltungen sind Unterstützungsangebote für TN.	Unterstützungsangebote
48–51: B2 „Hier haben wir dann nach einer Woche reagiert und haben die Tablet's dann ausgerüstet mit einer zusätzlichen SIM-Karte. Die die Teilnehmer auch nicht bezahlen brauchten, so dass wir hier wirklich eine stabile Unterrichtsführung hatten.“	Um eine beständige Unterrichtsführung zu garantieren, teilten wir nach Kenntnis der Instabilität des Internets kostenfreie SIM-Karten aus.	Nach Kenntnis der Problemlagen Interaktion notwendig.	Evaluation Ergänzung Veränderung

### Veränderung der Abschlussergebnisse

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
64–70: B2 „Ja, haben sich verändert. Und zwar ganz genau in diese Richtung, dass wir festgestellt haben, die Abschlussquote war doch ein Stückchen weit höher. Also dass	Die Abschlusszahlen haben sich leicht verbessert, so ist die Anzahl der TN die B1 erreicht haben etwas höher ausgefallen.	Steigerung der Anzahl der Abschlussergebnisse–B1.	Abschlussergebnisse

<p>tatsächlich B1 erreicht wurde. Wir haben hier feststellen können, dass wir mit den Teilnehmern ein besseres Leseergebnis erzielen konnten und in dem Zusammenhang auch ein Verständnis zur Abarbeitung der Aufgaben. Also die Aufgabenstellung konnten viel besser gelesen werden, sie haben sich besser darauf konzentriert. Und es war schon ein besseres Endergebnis in der Abschlussprüfung.“ #05:46:44#</p>	<p>Sowohl das Leseverständnis als auch das Verstehen der Aufgabenstellung hat sich deutlich verbessert.</p>		
---	---	--	--

### Virtueller Raum – gute Alternative

<u>Zeile/ Minute</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Genrealisierung</u>	<u>Reduktion</u>
<p>115–120: B2 „Nein. Ganz klares Nein. Weil, der Ruf von den Teilnehmern war nachher auch da, was mich sehr überrascht hat. Das sie gesagt haben, sie wollen lernen mit einem Lehrer der vor ihnen steht. Sie wollen sich untereinander anders austauschen und das ist doch ein anderer Austausch wenn sie es im Präsenzunterricht machen können, als im online Unterricht. Es ist ne Ausweichvariante, ja. Aber ständig, das ich das Befürworten würde auf Dauer online Unterricht ne ne.“ #09:21:91#</p>	<p>Das virtuelle Klassenzimmer ist keine gute Alternative im Integrationskurs. Die TN selbst präferieren sowohl den direkten Kontakt zum Dozenten als auch zu anderen TN in Präsenz. Ein Einsatz als Alternative wäre vorstellbar.</p>	<p>Durch das Fehlen der sozialen Interaktion im virtuelle Klassenzimmer (vK) ist dieses Format für den Integrationskurs (IK) keine Alternative.</p>	<p>im IK keine Alternative</p>
<p>124–126: B2 „Dann ja, aber ich will den Integrationskurs nicht abwerten aber für den Integrationskurs auf Dauer und ständig nicht.</p>	<p>Der beständige Einsatz des virtuellen Klassenzimmers im Integrationskurs ist nicht vorstellbar. Stellt aber</p>	<p>Durch steigendes Sprachniveau und Motivation steigt die Einsatzmöglichkeit des vK</p>	<p>Sprachniveau Motivtion</p>

---

Höher liegende Sprachniveaus ja, und wenn wirklich die Motivation eine andere ist.“ #10:07:62#	bei steigendem Sprachniveau und Motivation eine gute Alternative dar.		
---	---	--	--