



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 2, 2020
doi: 10.21243/mi-02-20-17
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Teilhabe?!

Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Jana Hüttmann

Michi S. Fujii

Nadia Kutscher

Der Artikel thematisiert die Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie mit besonderem Fokus auf Ungleichheitsdimensionen im Digitalen und deren aktuelle Verschärfung. Anhand ethnografischer Interviewdaten werden Ungleichheitsdimensionen dargestellt und Verschränkungen zwischen informellen, non-formalen und formalen Bildungskontexten mit Relevanz für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe dieser Zielgruppe diskutiert.

This article focuses the education settings of young refugees in digital distant learning under the circumstances of the COVID-19 pandemic. It explores possible dimensions of digital inequality and intensifications during this period. Based on ethnographic interview data, different dimensions of inequality as well as possible interrelationships between informal, non-formal and formal educational contexts for empowering educational participation of young refugees are discussed.

1. Die COVID-19-Pandemie und ihre Bedeutung für die Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher

Die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Eindämmungsmaßnahmen betreffen neben vielen anderen Bereichen des alltäglichen Lebens auch die Institution Schule. In sämtlichen Bundesländern in Deutschland sind Schulen seit Wochen geschlossen oder nähern sich erst allmählich den Lockerungen von Schutzvorkehrungen. Lehrkräfte waren und sind infolgedessen mit der Herausforderung konfrontiert, das Unterrichtsgeschehen zumindest vorübergehend aus der Ferne zu gestalten. Vor diesem Hintergrund wird auf die Wahrnehmung der Chancen digitaler Bildung für Schülerinnen und Schüler von Zuhause aus verwiesen (Hirt 2020). Digitales Lernen soll gefördert werden, wie nie zuvor (BMBF 2020). Im Umgang mit der COVID-19-Krise verzeichnen digitale Lernformate im Kontext des Home-schooling und Online-Tools (z. B. *Zoom*) einen bis dahin nie dagewesenen Zuwachs.

Im Zuge der Verlagerung von Lehr-Lernformen in digitale Formate zeigt sich, wie bedeutsam der uneinheitliche Stand der Digitalisie-

rungs- und Lockerungsstrategien in den Bundesländern sowie unzureichende technische Ausstattung, mangelnde Kenntnisse von Lehrkräften wie Eltern im Umgang mit digitalen Medien und prekäre häusliche Bedingungen für Bildungsteilhabe sind (Bitkom 2020; Geier/Brinkmann 2020). Eine bundesweite Vorgehensweise zur Umsetzung digitaler Unterrichtsformate und Nutzung von Online-Tools besteht aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems nicht (Hirt 2020). Dies gilt auch für Digitalisierungsentwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe, die als non-formaler Bildungsbereich ebenso teilhaberelevant ist. Zwar liegen angesichts der Aktualität der Krise in Deutschland noch keine empirischen Befunde zu bestehenden Ungleichheitslagen und Bildungsbenachteiligung vor (Heisig 2020), bereits vorhandene Studien verweisen allerdings darauf, dass sich soziale Ungleichheiten unabhängig der COVID-19-Krise im Digitalen fortsetzen (Iske/Kutscher 2020; Paus-Hasebrink et al. 2019). Aktuell zeigt sich, dass unter den in einer Studie der Deutschen Telekom Befragten der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler (88 %) zu Hause Zugang zur erforderlichen Hardware hat und Eltern die wichtigste Unterstützungsressource darstellen, jedoch bleiben weitere bildungsteilhabebezogene Differenzierungen, u. a. auch mit Blick auf Geflüchtete ungeklärt (Telekom Stiftung 2020). Wenn infolge der gegenwärtigen Situation also geflüchtete Jugendliche zunehmend auf die ihnen verfügbaren Ressourcen zurückgeworfen sind und der Zugang zu digitalen Bildungsangeboten für sie nicht oder nur unzureichend gegeben ist, liegt das Risiko der Verschärfung von Bildungsbenachteiligungen nahe.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern die spezifischen Bedarfe junger Geflüchteter und damit verbundene Anforderungen (wie gezielte Sprachförderung, enge Betreuung, Bewältigung von psychischen Belastungen, mangelnde technische Ausstattung etc.) im Bildungssystem berücksichtigt werden. Sie erleben neben den schon bestehenden Herausforderungen hinsichtlich ihrer Bildungsteilhabe (Lechner/Huber 2017) eine zusätzliche Verschärfung ihrer Benachteiligung. Durch die Einschränkungen im Zugang zu schulischem Unterricht besteht das Risiko, dass sich benachteiligende Ausgangsbedingungen verstärken, indem viele der für die Geflüchteten relevanten Unterstützungsleistungen zeitweise eingeschränkt oder in einen voraussetzungsvollen digitalen Raum verlagert wurden. Auch die Kinder- und Jugendhilfe, der Brückenpotenziale bei der Überwindung von Bildungsbenachteiligung zugeschrieben werden (Kessl et al. 2004), ist derzeit in den Möglichkeiten, geflüchtete Jugendliche zu unterstützen, eingeschränkt. Warnende Stimmen weisen bereits daraufhin, dass nun noch mehr junge Geflüchtete als bislang von schulischer Bildung ausgeschlossen sind (Stifterverband 2020; UNHCR 2020). Es ist somit die Frage, inwiefern junge Geflüchtete unter den aktuellen Bedingungen überhaupt die Möglichkeit haben, an Schule und qualitativ hochwertigem (digitalem) Unterricht teilzuhaben und welche Aspekte sich als relevant für eine mögliche Verschärfung von (digitaler) Ungleichheit herausstellen.

Im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts „Bildungsteilha-

be Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) wurden Lehrkräfte und Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sowie junge Geflüchtete zur aktuellen Schulsituation befragt. Der Beitrag liefert erste Einblicke in die derzeitige Bildungssituation junger Geflüchteter und die damit verbundenen Herausforderungen.

2. Zur Erforschung von Bildungspotenzialen digitaler Medien

In pädagogischen Kontexten wird Digitalisierung als Mittel zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Fähigkeiten (Kutscher/ Kreß 2016) und damit als bedeutsam für die Förderung von Teilhabe und Chancengleichheit für sozial benachteiligte Gruppen, wie geflüchtete Jugendliche, diskutiert (BITKOM 2018). Bildungspolitische Bestrebungen im formalen Bildungskontext Schule, wie z. B. der DigitalPakt Schule (BMBF 2019), fokussieren daher die Förderung des Lernens mit digitalen Medien und von entsprechender (Medien-)Kompetenzvermittlung. Hierbei ist die Frage, welche Potenziale und Limitationen Schule als Institution für die Förderung von Teilhabechancen benachteiligter Gruppen durch Digitalisierungsprozesse aufweist. Seit längerem wird Digitalisierungsprozessen ein hohes Potenzial für die Weiterentwicklung des Bildungsortes Schule zugesprochen (BITKOM 2018), hinsichtlich der Ausgestaltung dieses Transformationsprozesses – u. a. der ausreichenden technischen Ausstattung sowie begleitenden konzeptionellen und politischen Unterstützungsmaßnahmen – finden sich jedoch auch kritische Einschätzungen (Cress et al.

2018; Fraillon et al. 2014). So verfügt etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler der achten Klasse nicht über ausreichende digitale computer- und informationsbezogene Kompetenzen (Eickelmann et al. 2019). Unter Berücksichtigung der Herkunft der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass signifikante Unterschiede hinsichtlich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen: Bei Jugendlichen, die wie ihre Eltern selbst im Ausland geboren wurden, wurde eine signifikant geringere Ausprägung dieser Kompetenzen gemessen (ebd.: 374 ff.). Zusätzlich macht der Monitor Digitale Bildung deutlich, dass weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte davon ausgeht, dass digitale Medien leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unterstützen und somit Teilhabe fördern können (Schmid et al. 2017). Das Problem digitaler Ungleichheit und mangelnder Bildungsteilhabe existiert somit auch im schulischen Digitalisierungskontext, findet bislang jedoch empirisch kaum Berücksichtigung.

Nicht nur die PISA-Studien verweisen darauf, dass der formale Bildungskontext Schule, nicht zuletzt aufgrund von Passungsproblemen zwischen formalen Strukturen und Anforderungen einerseits und informell (familial) verfügbaren Ressourcen andererseits (u. a. Henrichwark 2009; Jünger 2008), nicht ohne Weiteres Bildungsbenachteiligung kompensieren kann (Brake/Büchner 2011; Kessl et al. 2004; Skorsetz et al. 2020). Darüber hinaus blendet eine Verengung der Perspektive auf formale Bildungsräume als Ort der Bearbeitung von Bildungsungleichheit die Ursachen und

Bedingungsgefüge von Bildungsbenachteiligung aus und trägt so potenziell zur Reproduktion institutioneller Exklusionsprozesse bei (Kutscher 2019).

Die Situation jugendlicher Geflüchteter stellt vielfältige Anforderungen an den Bildungskontext Schule (s. o.). Bislang ist die Forschungslage zur Bildungsteilhabe junger Geflüchteter nur wenig ausgeprägt und fokussiert oft spezifische Schwerpunkte, wie psychosomatische Belastungen oder Resilienzfaktoren (Korntheuer 2016). Die Bedeutung von Digitalisierungsprozessen und deren Relevanz in formalen oder auch non-formalen Bildungskontexten für die (Bildungs-)Teilhabe dieser Zielgruppe ist bislang kaum empirisch untersucht, obwohl erste Untersuchungen für informelle Bildungskontexte darauf hinweisen, dass digitale Medien und insbesondere das Smartphone als Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung eine wichtige Orientierungsfunktion für die Jugendlichen haben (Kutscher/Kreß 2018) und förderlich für das Erleben eigener Handlungsoptionen im neuen Lebensumfeld sein können (Friedrichs-Liesenkötter/Müller 2018). Jedoch zeigt sich auch bei jungen Geflüchteten, dass ihre medienbezogenen Fähigkeiten je nach dem verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital variieren (Kutscher/Kreß 2018: 7). Diese Kapitalien spielen im Zusammenwirken mit den zuvor genannten institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle bei der Reproduktion digitaler Ungleichheit mit entsprechenden Folgen für gesellschaftliche Teilhabeoptionen (Kutscher 2019: 384).

Es scheint daher sinnvoll, das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten (Rauschenbach et al. 2004) in der Erforschung von Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher und Digitalisierungsprozessen zu berücksichtigen. Durch diese transorganisationale Perspektive geraten die Verbindungen dazwischen und deren Bedeutung in den Blick. Daher untersucht das ethnografische Verbundprojekt „Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements“ (Laufzeit 2019-2022) in einer transorganisationalen Perspektive (Schröer 2013) die subjektiven Fähigkeiten und Voraussetzungen der teilnehmenden geflüchteten Jugendlichen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen in non-formalen, formalen und informellen (Bildungs-)Kontexten. In einer *multisited ethnography* (Falzon 2009) werden geflüchtete Jugendliche im Alter von 12–19 Jahren im Sinne des *follow the actor* in ihren verschiedenen Alltagskontexten begleitet. Dabei werden Praktiken (Schatzki 2002), an denen digitale Medien beteiligt sind, in privaten, schulischen sowie Kinder- und Jugendhilfekontexten beobachtet. Im Laufe der aktuellen Feldphase zeigten sich ab März 2020 die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, so dass diese in Interviews und Feldgesprächen zum Thema wurden. Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Interviews aus dem Erhebungszeitraum März bis April 2020 umfassen Gespräche mit sieben Jugendlichen, zwei Sozialarbeitern, vier Lehrerinnen bzw. Lehrer und einer Vormundin.

3. Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Schulausbildung junger Geflüchteter

Die Interviews und ethnografischen Gespräche wurden meist per Telefon durchgeführt und teilweise aufgenommen. Interviewpartnerinnen und Interviewpartner waren die an der Studie teilnehmenden geflüchteten Jugendlichen sowie die Fach- und Lehrkräfte, welche die Jugendlichen in ihrem Alltag begleiten. Sie wurde dazu befragt, wie der Schulalltag zurzeit aussieht, welche Veränderungen eingetreten sind, inwiefern sich Schwierigkeiten aus den Veränderungen ergeben haben und wie damit umgegangen wird. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die *grounded theory* (Strauss/Corbin 1996). Mit Blick auf die Bandbreite an Aussagen der verschiedenen Teilnehmenden war es möglich, unterschiedliche Facetten zu der Verschärfung von Ungleichheit im digitalen Schullalltag unter COVID-19 zu explorieren.

3.1 Lernen in Distanz - Veränderungen des Schulalltags

In den Interviews und Gesprächen wird von allen Teilnehmenden berichtet, dass sich die Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften infolge der Schulschließungen in digitale Formate verlagert hat. Unterschiede zeigen sich in den individuellen Bemühungen und dem unterschiedlichen Erfolg der Lehrkräfte Erreichbarkeit und kontinuierlichen Kontakts herzustellen. Während manche der Jugendlichen davon berichten, dass sie mit ihren Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Bearbeitung von Aufgaben fortwährend in Kontakt stehen, erzählen u. a. auch Lehrkräfte, dass sie einzelne Jugendliche kaum erreichen. Der

Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern bzw. verantwortlichen Bezugspersonen in Inobhutnahmeeinrichtungen findet überwiegend per E-Mail statt und bezieht sich von Seiten der Lehrkräfte primär auf Nachfragen und Rückmeldungen zur Aufgabebearbeitung.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben- und Wochenpläne mit der Aufforderung, diese nach Bearbeitung innerhalb eines bestimmten Zeitraums den Lehrkräften zurückzusenden. Die konkrete Umsetzung dieser digitalen Aufgabenverteilung und -bearbeitung gestaltet sich im Detail unterschiedlich. So werden dafür persönliche E-Mails oder E-Mail-Verteiler der jeweiligen Klassen, Lernplattformen und Schulportale wie *Anton*, *IServ* oder Smartphone-Messenger wie *WhatsApp* genutzt. Neben der digitalen Verfügbarmachung von Aufgaben berichten einige Lehrkräfte von Bemühungen, die Schülerinnen und Schüler zu betreuen und ihnen für Fragen zur Verfügung zu stehen. Diese meist für die Schülerinnen und Schüler nicht verpflichtenden Angebote werden über Videokonferenzen, Anrufe, E-Mails und Lernplattformen realisiert. Schulübergreifend zeigt sich, dass die Lehrkräfte mit einer Fülle digitaler Angebote konfrontiert sind, die aktuell vermehrt kostenfrei mittels Schullizenzen bei Verlagen zur Verfügung stehen. Von Lehrkräften werden diese digitalen Angebote in Anbetracht der Präsenzeinschränkungen als Anlass bzw. Notwendigkeit wahrgenommen, um sich „mit den verschiedensten Möglichkeiten vertraut [zu] machen“ und „fortzubilden“ (Lehrkraft Peter). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wird sichtbar, dass von

ihnen nun ein weitaus selbstständigeres Lernen gefordert ist, indem der Unterricht in der Schule und die Anwesenheit des Lehrers vor Ort entfallen und sie ihre Arbeit selbst strukturieren müssen. Die Frage ist dabei, inwiefern bei den Geflüchteten dieser selbstgesteuerte Schulalltag gelingt.

3.2 Ungleichheitsdimensionen des Lernens in Distanz

Mit Blick auf die Frage von Bildungsbenachteiligung zeichnet sich ein divergentes Bild ab. Ein Teil der geflüchteten Jugendlichen berichtet davon, dass sie infolge der Schuleinschränkungen gut zurechtkommen, wohingegen andere Jugendliche grundlegende Schwierigkeiten haben, an den digitalen Unterrichtsformen und -aufgaben überhaupt teilnehmen zu können. Es zeigt sich, dass die interviewten Lehr- und Fachkräfte detaillierte Einblicke in die Herausforderungen des digitalen Schulalltags haben. Hierbei wird deutlich, dass Problemlagen hinsichtlich des Einbezugs digitaler Medien in den Unterricht auch schon vor der COVID-19-Pandemiesituation bestanden, wie ungleiche Medienkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der Arbeit mit Office-Programmen am Computer. In den Interviews zeigen sich vier zentrale Dimensionen, in denen die Bildungsbenachteiligung geflüchteter Jugendlicher im Zusammenhang der digitalisierten Distanz-Lehre sichtbar wird.

Eine erste Dimension stellen Ungleichheiten in Bezug auf den *technischen Zugang zu digitalen Medien* dar. Die Bearbeitung von digital zugesendeten Arbeitsaufträgen und die Teilnahme an digitalen Unterrichtsformaten im Rahmen des Homeschooling setzen

technische Geräte wie Laptop oder Computer, Software sowie einen stabilen Internetzugang voraus. Auf Seiten der geflüchteten Jugendlichen sind diese Voraussetzungen oftmals nicht gegeben; vor allem Geräte (z. B. Computer/Notebook und Drucker) fehlen. Auch wenn die Jugendlichen häufig ein Smartphone besitzen, erweist sich dieses für die digitale Aufgabenbearbeitung als unzureichend. Dies wird im Bericht der Lehrkraft eines Berufskollegs sichtbar, in deren Klasse sich überwiegend geflüchtete Jugendlichen befinden. So erzählt die Lehrkraft Oliver:

Also meine Schüler in der Berufsförderungsklasse die haben halt keinen Computer zu Hause. Die haben allenfalls ihr Handy. Wenn ich denen 'n Arbeitsauftrag als PDF zuschicken würde, manche Kollegen also mein Kollege hat das gemacht im Englischunterricht, dann öffnen die die PDF sollen den Arbeitsauftrag bearbeiten und dann stellt sich die Frage naja, ‚wie krieg ich das was ich jetzt hier digital als PDF auf meinem Handy habe, wie kriege ich das auf ein Blatt Papier raus?‘ So und ja, wir würden halt hingehen ne, die PDF zu Hause ausdrucken, bearbeiten, einscannen und wieder zurückschicken, aber diese Möglichkeit haben die Schüler einfach nich’.

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler von Oliver nicht über die technischen Möglichkeiten verfügen, um die digitalen Arbeitsaufträge so zu bearbeiten, wie dies erwartet wird. Dass die Jugendlichen „allenfalls ihr Handy“ haben, wird dabei von der Lehrkraft als nicht ausreichend für die Aufgabenbearbeitung bezeichnet. Stattdessen wird der Computer als ein erforderliches Gerät genannt und mit der Erwartung „ausdrucken, bearbeiten, einscannen und wieder zurückschicken“ auf Arbeitsschritte verwiesen, die über den Anwendungsbereich eines Smartphones

hinausgehen. In der Formulierung „wir würden halt“, drückt sich eine Differenzsetzung in den Möglichkeiten zwischen sich bzw. der Mehrheitsgesellschaft (ausgedrückt durch das „wir“) und den geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus. Wenngleich eine Möglichkeit für die Jugendlichen darin bestünde, z. B. in Copyshops die zugesendeten Aufgaben auszudrucken, wird dies nicht berichtet. Dass die Beschaffenheit des Smartphones für die digitale Aufgabenbearbeitung (z. B. bei Markierungen) als unzureichend eingeordnet wird, bestätigen weitere Interviewte. Im direkten Vergleich hebt der Jugendliche Yusuf die Vorteile des Notebooks hervor, bei dem „die Sätze größer“ sind und sich „alles auf einem Bildschirm“ befindet. Beim Smartphone hingegen wird von ihm als hinderlich eingeschätzt, „immer unten oder nach oben [zu] switchen“ und, dass sich das Display aufgrund der Bildschirmsperre öfter abstellt. Als weiteres Problem in diesem Zusammenhang kommt hinzu, dass den Lehrkräften nicht immer bewusst ist, dass und welche Schülerinnen und Schüler diese technischen Voraussetzungen nicht erfüllen und damit Gefahr laufen, abgehängt zu werden. Dieses Wissen wäre jedoch als notwendig, um technische Zugangsschwierigkeiten zu kompensieren. Selbst wenn der technische Zugang vorhanden ist, erweisen sich als zweite Problemdimension *die begrenzten Mediennutzungserfahrungen* und damit verbundene Anwendungsproblematiken. So beschreibt Susanne, Lehrkraft an einer Gesamtschule, in Vorpresen-zeiten ihr Erleben von Unterschieden zwischen jüngeren Geflüchteten im Gegensatz zu deren Mitschülern hinsichtlich der

von ihr beobachteten Vertrautheit und Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien:

Also bei denen [geflüchteten Schülerinnen und Schülern] merkt man auch, dass da noch viel weniger Berührungspunkte zu den Computern sind. Also das ist dann meist in den Situationen so, dass sie danebensitzen und so ein bisschen mitarbeiten aber auch nicht so richtig. Also mit denen habe ich über IServ tatsächlich auch gar nicht kommuniziert. Da funktioniert es glaube ich nicht so richtig gut. [...] Also da merkt man schon, dass die da so ein bisschen rausfallen.

Diese Ungleichheit wird in Zeiten des *distant learning*, in denen auch die geflüchteten Schülerinnen und Schüler auf die Verwendung digitaler Endgeräte angewiesen sind, von Susanne als sich verschärfend beurteilt: „weil die [geflüchteten Schülerinnen und Schüler] natürlich eben noch viel weniger an diese Arbeit mit digitalen Medien und so gewöhnt sind“. Damit erklärt sie, dass geflüchtete Schülerinnen und Schüler „noch viel schwieriger, da mit diesen Aufgaben, die sie da bekommen, klar [...] kommen“.

Auch die Jugendlichen selbst thematisieren teils frustriert Umgangsschwierigkeiten mit digitalen Medien oder der Kommunikation mit Schule und Lehrkräften. So äußert der Jugendliche Haias, er habe „die Schnauze voll von diesem Laptop“. Da sein Laptop für die Nutzung der Kommunikationsplattform *IServ* nicht ausreichend funktioniert, er mit dem Handy jedoch keine Texte bearbeiten kann, arbeitet er mit einer Doppelstruktur aus Smartphone und Laptop, die ihn vor große Herausforderungen stellt:

Ich gehe rein, dann irgendwie musste ich runterladen und auf einmal hat mich von diese ganze App von IServ rausgeworfen. Und dann ich konnte nicht mehr wieder da eintreten und so. Ich habe mir so die Sorgen gemacht. Ich dachte: Ne, wenn mein Handy wieder / wenn ich nicht mehr mit meinem Handy wieder in IServ gehe, dann bin ich richtig /

Auf Nachfrage bestätigt Haias, dass die Sorge sei, „nicht mehr hinterher zu kommen“. Wenngleich an dieser Stelle offen bleibt, ob technische Defizite der App oder mangelnde Kenntnisse des Jugendlichen die Ursache darstellen, wird deutlich, dass die Verantwortung für die funktionierende Teilnahme bei dem Jugendlichen selbst und seinem Umgang mit den (mehr oder weniger ausreichenden) digitalen Medien liegt: Nicht die Lehrkraft ist dafür zuständig, den Zugang zu Unterrichtsinhalten auf *IServ* zu gewährleisten, sondern der Jugendliche selbst. Und er ist es, der die Konsequenzen bei Schwierigkeiten zu tragen hat.

Bereits die digitale Kommunikation mit Lehrkräften ist für einige Jugendliche problematisch. Das Verfassen einer Mail an seine Lehrkraft beschreibt der Jugendliche Saad als Hindernis, da er keine Erfahrungen mit dieser Art der Kommunikation gemacht habe.

B: Das [Schreiben einer Mail an die Lehrkraft] das is' schwierig. Ich hab da da mein Fehler. [...] Ja ja. Ich kann nich' einfach überschicken. Ich weiß nich' wie soll ich das schreiben. #00:05:49-4#

I: Ah du weißt nicht, wie du die fragen sollst oder?

B: Ne, ich weiß nich' was [...]. Ich weiß, was ich schreiben soll, aber ich kann nich' nie (.) wie muss ich das schicken und schreiben. Ich hab' so was noch nie gemacht.

Dies führt dazu, dass er keine Unterstützung per Mail bei schulischen Fragen bekommt. Ebenfalls berichtet der Jugendliche Amidou zu der per E-Mail erhaltenen Aufgabe einer Lehrkraft, einen Lebenslauf zu erstellen, von Schwierigkeiten in Anbetracht mangelnder Medienkenntnisse („Weil habe ich noch nie gemacht“). Über den Arbeitsauftrag hinaus schildert er Überforderungen mit dem Kommunikationsportal IServ und bemängelt seine technische Ausstattung. Zwar verfügt er über einen Laptop, nicht jedoch über ein Textbearbeitungsprogramm. Dass Programme wie *OpenOffice* frei verfügbar sind, erscheint in diesem Zusammenhang nicht als eine Bewältigungsmöglichkeit, was auf mangelnde Kenntnisse von Programmalternativen schließen lässt. Dies macht deutlich, dass auch wenn digitale Endgeräte vorhanden sind und es nicht an der Ausstattung damit scheitert, die Jugendlichen sich Umgangs- oder Anwendungsschwierigkeiten gegenübersehen, die ohne Unterstützung oftmals nicht zu überwinden sind.

Drittens erweisen sich *begrenzte Sprachkenntnisse* als Hindernis für Teilhabe am digitalen Schulalltag. Es liegt auf der Hand, dass geflüchtete Jugendliche je nach Aufenthaltsdauer in Deutschland und erworbenen Sprachkenntnissen mit Sprachbarrieren konfrontiert sind. Eine Aufgabe von Schule ist es, Sprachförderung zu gewährleisten. Hierzu ist eine enge unterrichtliche Betreuung notwendig, die im Digitalen unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie und den Schulschließungen jedoch kaum gegeben ist. Einige jugendliche Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer sa-

hen sich aufgrund ihrer Sprachkenntnisse überfordert, wenn sie Aufgaben in deutscher Sprache und ohne ausreichende Erläuterungen allein zu bewältigen hatten. Der Lehrer Oliver erzählt in Hinblick auf die Schwierigkeiten beim Deutschspracherwerb in den Förderklassen für geflüchtete Schülerinnen und Schüler:

Bei denen ist es ja so dass die gerade in den Grundbildungsklassen erhebliche Unterstützung brauchen beim Deutschspracherwerb, die können einfach kein Deutsch und ähm denen Arbeitsaufträge zukommen zu lassen würde sie nich' nur vor 'ne technische Hürde stellen, sondern auch einfach/ naja Sie brauchen halt intensive Betreuung durch den Lehrer. Und das is' halt auch bei weitem nich' möglich. Also selbstständiges Arbeiten war da nich' denkbar. Auf gar keinen Fall.

An diesem Zitat lässt sich veranschaulichen, dass als ein Aspekt von Bildungsbenachteiligung über die „technische Hürde“ hinaus auch die Beherrschung der deutschen Sprache für ein „selbstständiges Arbeiten“ relevant ist. Da die Schülerinnen und Schüler der Förderklasse jedoch gerade erst am Anfang des Deutschspracherwerbs stehen und „einfach kein Deutsch“ können, sind sie von der Aufgabenbearbeitung ausgeschlossen. Die notwendige Intensivbetreuung der Schülerinnen und Schüler, die zuvor in den Schulen vor Ort erfolgte, entfällt nun. Sie ist für Oliver auf digitalem Weg nicht leistbar. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie relevant der persönliche Kontakt zur Lehrkraft ist und sich dessen Fehlen unter den aktuellen Bedingungen als exkludierend erweist.

Dass die Jugendlichen in der aktuellen Situation aber oftmals im privaten Bereich nicht über die Ressource einer Betreuung und Unterstützung beim Spracherwerb verfügen, da die Eltern z. B. ebenfalls nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, kennzeichnet die vierte relevante Ungleichheitsdimension. Hierbei handelt es sich um ein *nicht hinreichendes personelles Unterstützungssystem* (Familie, andere Bezugspersonen) bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben und der Zugangsprobleme. Insbesondere bei jüngeren geflüchteten Schülerinnen und Schülern, die wie nicht-geflüchtete Mit Schülerinnen und -schüler oft eine enge Anleitung bei Lernprozessen benötigen, sprechen die Eltern häufig kein oder nur wenig Deutsch und können bei der Erarbeitung der Hausaufgaben nicht unterstützen und damit nicht als Ansprechpartner bei inhaltlichen oder technischen Fragen fungieren. Zusätzlich werden strukturelle Probleme wie eine beengte Wohnsituation der Familie genannt, die Arbeit von Zuhause erschweren:

Aber ich glaube, dass es für die DAZ-Schüler viel schwieriger noch ist, damit zu Hause auch zu arbeiten. Weil ich glaube, dass die das weniger gewohnt sind und dann zu Hause natürlich auch viel weniger Hilfe haben, weil die Eltern ja selber / also bei meinen drei Schülern zumindest quasi gar kein Deutsch sprechen (.) und die da ja auch auf noch engeren Raum mit noch mehr Personen zusammen sind. Ich glaube, dass das für die ganz schwer ist, von zu Hause die Arbeit auszuführen. (Susanne)

Die geflüchteten Schülerinnen und Schüler werden somit zu den „Leidtragenden“ (Lehrkraft Markus) der Umstellung auf digitale Kommunikation in Zeiten der COVID-19-Pandemie.

Ähnlich ist dies bei unbegleiteten geflüchteten Schülerinnen und Schülern der Fall. Da sie keine familiäre Unterstützung vor Ort haben, müssen sie oftmals enorme Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln. Dies beschreibt Sozialarbeiter Daniel für die Jugendlichen, die er betreut:

Da wird von Schulen sehr viel erwartet eben an Selbstorganisation und / ja, dass die Jugendlichen sich eben darum kümmern, dass den Lehrern mitzuteilen, was sie selber an Bedarf haben, wo sie Probleme haben, wo sie Fragen haben. Ja. (Daniel)

Hierbei gilt es jedoch zu differenzieren zwischen Jugendlichen, die in einer festen Wohngruppe und so mit einer dauerhaft anwesenden sozialpädagogischen Betreuung versorgt sind und Jugendlichen, die sich in Maßnahmen zur Verselbstständigung befinden und bereits in eigenem Wohnraum leben. Zwar kann eine Einbindung der Jugendlichen in Unterstützungsformen der Kinder- und Jugendhilfe durch Betreuungspersonen unterstützend wirken, nicht immer kann die fachliche Unterstützung diese Anforderungen an die Selbstorganisation kompensieren:

Also ich habe erlebt, dass das schwierig ist. [...] Also ich habe jetzt einen Jugendlichen, der ist jetzt in eine eigene Wohnung gezogen. Hat natürlich erstmal kein Internet, das muss erst angemeldet werden und installiert werden. Und über den Zeitraum hatte er kein WLAN und hatte dadurch halt einiges an Unterrichtsstoff verpasst. Und ja hat es dann wohl auch verpasst, seinem Lehrer das rechtzeitig anzumelden oder Bescheid zu sagen, sodass er dann dreimal ne 6 geschrieben hat. (Daniel)

Die beschriebene Problematik verweist auf die Relevanz einer Verknüpfung der Unterstützungssysteme Kinder- und Jugendhilfe

und Schule zur Entlastung der Jugendlichen (um beispielsweise gemeinsam Problemlagen zu besprechen und Lösungen zu ermitteln). Unbegleitet geflüchtete Schülerinnen und Schüler beschreiben mit Blick auf den Ausfall schulischer Strukturen zudem die Herausforderung des Sich-Alleingelassen-Fühlens. Schule, so wird an den Aussagen von Amidou ersichtlich, ist ein zentraler Ort sozialer Einbindung, der nun wegfällt: „Also ist gut ja, wenn (Schule) wieder losgeht, weil man auch nicht so einsam ist dann, also man macht mehr, so nicht nur den ganzen Tag in seinem Zimmer alleine sitzen“. Da es keine familiäre Anbindung im privaten Wohnumfeld gibt, ist diese Einsamkeit umso prekärer.

Betrachtet man die Ungleichheitsdimensionen im Zusammenhang digitalisierter *Distant Learning*-Strukturen, für die geflüchteten Jugendlichen im Bildungskontext zu Pandemiezeiten, können diese mit Bezug auf den Capabilities-Ansatz (Robeyns 2005: 98) systematisiert werden:

<i>Individuelle Faktoren</i>		<i>Infrastruktur</i>	<i>Sozialer Rahmen</i>
Eingeschränkte Sprachkenntnisse	Begrenzte Medienutzungserfahrungen	Fehlende technische Ausstattung und Zugang	Nicht hinreichendes personelles Unterstützungssystem
Folgen der eingeschränkten Capabilities für die Verwirklichungschancen von Bildungsteilhabe			
- Verständnisprobleme - keine ausreichende Bearbeitung von Aufgaben möglich	- keine ausreichenden medienbezogenen Fähigkeiten für die Bearbeitung von Aufgaben - Überforderung bei Verlagerung der Teilnahmeverantwortung auf die Jugendlichen	- eingeschränkter Zugriff auf Unterrichtsmaterialien - strukturelle Hindernisse für Aufgabenbearbeitung und Kommunikation	- weitgehend unbegleitetes Homeschooling - Wegfall von angeleiteten Lernprozessen - mangelnde Bearbeitung von Aufgaben
Hindernisse für die Verwirklichung schulischer Teilhabeprozesse			

Tabelle 1: Dimensionen Digitaler Bildungsungleichheit im Kontext von distant learning für junge Geflüchtete

Die fehlenden oder eingeschränkten individuellen (Umwandlungsfaktoren) wie strukturellen (Ressourcen) Bedingungen haben also weitgehende Folgen für die ungleiche Teilhabe der Jugendlichen (Kutscher 2017: 210). Lehrkraft Oliver fasst die gegenwärtige Ungleichheitslage wie folgt zusammen:

Nja was ich bedauerlich finde in dieser/ es is' 'ne allgemeine Einschätzung diese aktuelle Situation/ also wenn ich jetzt von sagen wir einer (..) einer Bildungsdiskrepanz spreche, ne? Also von bildungstechnisch bevorteilten und benachteiligten Jugendlichen, dann is' es leider so dass die aktuelle Situation meines Erachtens dafür sorgt, dass diese Diskrepanz einfach zunimmt. Die Unterschiede werden noch größer, so einfach is' das. Und das (..) gibt mir halt zu denken und zeigt mir halt eben diese Krise ganz deutlich.

In den ethnografischen Feldaufenthalten dokumentiert sich, dass in der Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung der Unterricht mangels Alternativen völlig ausfiel, in anderen Institutionen wurden die geflüchteten Jugendlichen nur für den Bereich Deutsch als Zweitsprache mit schulischen Aufgaben versorgt, aber nicht in den Regelunterricht einbezogen. Auf diese Weise wird für diese Jugendlichen der Wiedereinstieg in den Unterricht auf inhaltlicher und sozialer Ebene nicht nur aufgrund ihrer Ausgangssituation, sondern auch wegen des reduzierten oder nicht erfolgenden Einbezugs in den Ersatzunterricht doppelt erschwert.

3.3 Perspektiven auf Bewältigungsstrategien und Kompensationsmöglichkeiten

Die in Tabelle 1 benannten Ungleichheitsdimensionen *technische Ausstattung*, *Mediennutzungserfahrungen*, *eingeschränkte Sprachkenntnisse* und *Unterstützungssysteme* können wirkmächtige Exklusionsmechanismen nach sich ziehen. Die Feldforschung zeigt jedoch auch, dass es bei einzelnen der geflüchteten Jugendlichen gelingt, die Benachteiligungssituation zu überwinden oder abzumildern. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Bemühungen der jeweiligen Bezugspersonen der Jugendlichen, z. B. Vormundin, Vormund oder Lehr- und Fachkräfte. Sie haben eine hohe Bedeutung für die Erweiterung von Verwirklichungschancen für die Bildungsteilhabe der Jugendlichen, indem sie beispielsweise eine mangelnde *technische Ausstattung* überbrücken. So drucken einzelne Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien aus, senden sie postalisch zu oder bringen sie persönlich vorbei. Andere Bezugspersonen

kompensieren über intensive Begleitung fehlende *Mediennutzungserfahrungen* indem sie den Jugendlichen Software auf dem Notebook installieren und Programme erklären. Angesichts eingeschränkter familiärer Unterstützungsmöglichkeiten werden Schwierigkeiten der Selbstorganisation im Erledigen von Arbeitsaufträgen durch regelmäßigen Kontakt und persönliche Gespräche der Fachkräfte mit den Jugendlichen aufgefangen. Am Beispiel des Sozialarbeiters Jan wird die Bedeutung enger Abstimmung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe deutlich: Um in Erfahrung zu bringen, ob unter den Schuleinschränkungen von COVID-19 eine zusätzliche Unterstützung der Jugendlichen hinsichtlich Notenstand und Schulabschluss notwendig ist, steht er im stetigen Austausch mit dem zuständigen Lehrpersonal und den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Der von ihm initiierte Kontakt wird auch von den Lehrerinnen und Lehrern genutzt, indem sie sich selbst an ihn zur Unterstützung von und bei Nachfragen zu betreffenden Schülerinnen und Schülern wenden, etwa wenn durch sie „selbst kein Kontakt stattfinden“ kann und die Teilhabe am digitalen Schulalltag überprüft oder Informationen und Feedback zur Aufgabenbearbeitung weitergegeben werden sollen. Die Etablierung einer solchen institutionenübergreifenden Kooperation über Fach- und Lehrkräfte zeigt die Relevanz transorganisationaler Perspektiven auf die Ermöglichung von Bildungsteilhabe.

Auf individueller Ebene erweisen sich gute Sprachkenntnisse und medienbezogene Fähigkeiten und Wissen auf Seiten der Jugendli-

chen als Mittel, die ihnen angesichts der aktuellen Situation und der damit verbundenen Verwiesenheit auf sich selbst ermöglichen, eigenständig ihre Teilhabe zu befördern, indem sie die von den Schulen bereitgestellten Kommunikationskanäle nutzen, Medien in der Bearbeitung von digitalen Arbeitsaufträgen einsetzen (z. B. Internetrecherchen und *YouTube*-Videos zur Hausaufgabenbearbeitung). Sie können dabei selbst aktiv Hilfe suchen und sich mit Mitschülerinnen und -schülern oder pädagogischen Bezugspersonen vernetzen. Soziales (Beziehungen), materielles (technische Ausstattung) und kulturelles (Fähigkeiten, Wissen) Kapital stellen somit essenzielle Ressourcen zur Kompensation der pandemiebedingten Benachteiligungssituation dar. In Hinsicht auf die Kompensation begrenzten (u. a. familiären) sozialen Kapitals sind darüber hinaus institutionell verfügbare ressourcenerweiternde Beziehungen zu Fachkräften als „linking social capital“ (Szreter/Woolcock 2004) relevant (Kutscher 2017: 209).

4. Ausblick: Implikationen für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe auf Distanz für geflüchtete Jugendliche

Mit Blick auf die schulischen Veränderungen unter den Bedingungen der COVID-19- Pandemie, konnten auf der Basis der ethnografischer Gespräche und Interviews mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften zentrale Dimensionen der Beeinträchtigung von Verwirklichungschancen im Sinne von Bildungsteilhabe herausgearbeitet werden. Dabei wird ersichtlich, dass die spezifischen Bedarfe der heterogenen Zielgruppe geflüchteter Jugendli-

cher unter den Bedingungen eines digitalisierten Schulalltags auf Distanz nur eingeschränkt berücksichtigt werden und ein immenses Exklusionspotenzial digitaler Bildung bedeuten. Während digitale Bildungsangebote als Kompensation der reduzierten Präsenzformate gelten, zeigt sich, dass gerade diese Lösung digitale Ungleichheitsfragen verschärfen kann.

Eine Kompensation dieser Benachteiligungsmechanismen, so zeigen die Feldbeobachtungen, gelingt größtenteils über nicht-digitale Formate und soziale Beziehungen, die alternative Ressourcen zur Verfügung stellen. Die subjektiven Fähigkeiten der Jugendlichen stellen ebenfalls eine Ressource dar, die jedoch je nach verfügbaren Kapitalien (oder Capabilities) nur kontingent verfügbar ist. Die Institutionen (Schule, Kinder- und Jugendhilfe) sowie die Akteurinnen und Akteure (Fachkräfte, Lehrkräfte) haben dabei eine zentrale Rolle, die jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Das Gelingen von Bildungsteilhabe junger Geflüchteter ist damit unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie höchst kontingent.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine landes- bzw. bundesweite Verständigung über die Bewältigung der genannten Herausforderungen erforderlich ist. Neben der Bereitstellung der technischen Voraussetzungen zur Teilhabe am digitalen Unterricht benötigen Lehrkräfte Unterstützung zur Schaffung digitaler Angebote, die sich an den Bedarfen von geflüchteten Jugendlichen orientieren. Lehrkräfte benötigen dafür Wissen über die Situation und Unterstützungsbedarfe der jungen Geflüchteten,

über die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien und zeitliche wie konzeptionelle Möglichkeiten der entsprechenden Anpassung von Lehrangeboten. Darüber hinaus erweist sich eine enge Abstimmung zwischen Kinder- bzw. Jugendhilfe und Schule als erforderlich, um einerseits die Problemlagen in die Schule hinein zu kommunizieren und bearbeitbar und andererseits die schulischen Angebote für die Jugendlichen nutzbar zu machen. Auf diese Weise können sich für geflüchtete Jugendliche Verwirklichungschancen für digitale Bildungsteilhabe unter den gegebenen Bedingungen eröffnen.

Literatur

Bitkom (2018): Digitale Bildung – Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland: Positionspapier – Neuauflage 2018, Berlin: bitkom.

Bitkom (2020): Schul- und Weiterbildung in der Corona-Krise, online unter: https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-04/20200402_bitkom-stellungnahme_akuter-handlungsbedarf-schul-und-weiterbi.pdf (letzter Zugriff: 12.05.2020).

BMBF (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule, online unter: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html> (letzter Zugriff am 12.05.2020).

BMBF (2020): Karliczek: In Zeiten von Corona fördern wir digitales Lernen wie noch nie zuvor, online unter: <https://www.bmbf.de/de/karliczek-in-zeiten-von-corona-foerdern-wir-digitales-lernen-wie-noch-nie-zuvor-11453.html> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): Bildung und soziale Ungleichheit, Stuttgart: Kohlhammer.

Cress, Ulrike/Diethelm, Ira/Eickelmann, Birgit/Köller, Olaf/Nickolaus, Reinhold/Pant, Hans A./Reiss, Kristina (Hg.) (2018): Schule in der digitalen Transformation, München: acatech DISKUSSION.

Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster: Waxmann.

Falzon, Marc-Anthony (2009): Multi-sited Ethnography, Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Walther/Friedman, Tim/Gebhardt, Eveline (2014): Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report, online unter: http://www.iea.nl/icils_2013.html (letzter Zugriff am 12.05.2020).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Müller, Freya (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung, in: Migration und Soziale Arbeit, 2018, 40(4), 316–324.

Geier, Barbara/Brinkmann, Manfred (2020): Lehrkräfte und digitale Bildung in Zeiten von Covid-19, online unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrkraefte-und-digitale-bildung-in-zeiten-von-covid-19/> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Heisig, Jan (2020): Corona-Krise: Was sind soziale Folgen der Pandemie? Online unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/307702/soziale-folgen> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern (Dissertation), Universität Wuppertal.

Hirt, Celina (2020): Digitale Lernangebote der Bundesländer in Zeiten von Corona, online unter: <https://www.bitkom.org/Themen/Bildung-Arbeit/Schulschliessungen-in-Zeiten-von-Corona> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit, in Kutscher, Nadia/Siller, Friederike/Ley, Thomas/Tillmann, Angela/Seelmeyer, Udo/Zorn, Isabell (Hg.): Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz, 115–128.

Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Wiesbaden: VS.

Kessl, Fabian/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Universität Bielefeld.

Korntheuer, Annette (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto, Münster & New York: Waxmann.

Kutscher, Nadia (2017): Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft, in: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hg.): Software takes command, München: kopaed, 203–217.

Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung, in: DDS – Die Deutsche Schule, 2019, 111(4), 379–390.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2016): Medienhandeln von Geflüchteten als Praxis informeller Bildung, in: merz. medien + erziehung. zeitschrift für medienpädagogik, 2016, 60(5), 27–33.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees, in: *Social Media & Society*, 2018, 4(1), 1–10.

Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*, München: DJI e.V.

Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin/Sinner, Phillip (2019): *Social Inequality, Childhood and the Media*, London: Palgrave Macmillan.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Bonn: BMBF.

Robeyns, Ingrid (2005): The Capability Approach: a theoretical survey, in: *Journal of Human Development*, Vol. 6, H. 1, 93–114.

Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*, Pennsylvania State University Press.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz /Behrens, Julia (2017): *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schönian, Guido (2020): Mit Solidarität gegen die Covid-19-Krise, in: *forum*, 2020 (2), 8–9.

Schröer, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung, in: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl(Hg.): *Handbuch Übergänge*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 64-79.

Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.) (2020): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule, Wiesbaden: VS.

Stifterverband (2020): Gleiche Bildungschancen in der Corona-Krise sichern, Familien in schwierigen Lagen nicht allein lassen, online unter: https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2020_04_08_svr_bildungschancen_corona-krise (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Szreter Simon/Woolcock, Michael (2004): Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health, in: International Journal of Epidemiology, Vol. 33, No. 4, 650–667.

Telekom Stiftung (2020): „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern, online unter: <https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf> (letzter Zugriff 15.05.2020).

UNHCR (2020): Während COVID-19-Pandemie brauchen vertriebene Kinder mehr Unterstützung denn je, online unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/42555-waehrend-covid-19-pandemie-brauchen-vertriebene-kinder-mehr-unterstuetzung-denn-je.html> (letzter Zugriff: 12.05.2020).