

Mögliche Grenzen und Potentiale von digitalen Deutschlernmaterialien für Geflüchtete

Possible Limitations and Potentials of Digital Learning Material for Refugees

ZUSAMMENFASSUNG: Als eine der wichtigsten Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration von geflüchteten Menschen in Deutschland wird der Erwerb der deutschen Sprache angesehen. Jedoch fehlen aber häufig noch die Strukturen für eine frühzeitige und systematische Sprachförderung. Bei der Lösung dieses Problems wird digitalen Lernmedien eine wichtige Rolle zugeschrieben, insbesondere im politisch-gesellschaftlichen medialen Diskurs. Dabei lassen sich in Hinblick auf den Nutzen digitaler Medien für die Zielgruppe teils unrealistische Erwartungen und hinsichtlich der Zielgruppe an sich starke Verallgemeinerungen identifizieren. Somit ist es ein übergreifendes Ziel dieses Artikels, ein Stück zur Versachlichung des Diskurses beizutragen. Zunächst wird ein kurzer Überblick über digitale Lernangebote gegeben, welche Geflüchtete beim Selbstlernen unterstützen können. Im Anschluss werden Kategorien zur Analyse von digitalen Selbstlernmaterialien für Geflüchtete dargestellt. Diese entwickelte ich im Rahmen meiner Masterarbeit und wandte sie exemplarisch auf die Sprachlernapp *Ankommen* und den Online-Sprachkurs *DaFür* an, um so konkrete Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung werden in diesem Artikel dargestellt. Abschließend wird verdeutlicht, welchen Wert digitale Lernmaterialien für den Spracherwerb von Geflüchteten haben können und wie die Potentiale digitaler Medien in diesem Kontext noch besser genutzt werden könnten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Geflüchtete; digitale Lernmaterialien; Selbstlernen; Lernapps.

Julia Hartinger
juliahartinger@web.de
Westfälische Hochschule
Zwickau

Recibido: 29/01/2018
Aceptado: 12/04/2018
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 11
ENERO / JUNIO 2018
ISSN 2007-7319

ABSTRACT: The acquisition of the German language is considered as one of the most important prerequisites for the successful integration of refugees in Germany. However, the necessary structures for a systematic language training right from the start are frequently still missing. In the search for a solution to this problem, digital learning material is of great importance. This context is characterized by unrealistic expectations concerning the benefit of digital learning material for the target group as well as generalizations concerning the target group. Therefore, it is an overall goal of this article to make a small contribution to the objectification of

the debate. First of all, it gives a short overview over digital learning opportunities that can support refugees to learn German by themselves. Following, categories needed for analyzing digital learning material for refugees will be presented. Within the scope of my master's thesis, I developed these categories and applied them to the language learning app *Ankommen* and the online language course *DaFür* to demonstrate concrete strengths and weaknesses of these programs. This article presents the main results of my analysis. Finally, emphasis is placed on the question of what can be the value of digital learning material for the language acquisition of refugees and how the potentials of digital learning material in this specific context can be better used.

KEY WORDS: Refugees; digital learning material; self-learning; learning apps.

Einleitung

Die Zahl der Menschen, die in Deutschland Schutz suchen, ist im Jahr 2015 stark angestiegen. In einer „der größten Herausforderungen der jüngsten Geschichte Deutschlands“ (BAMF & Bayerisches Staatsministerium 2016, 4) wird als wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration derjenigen, denen Asyl gewährt wird, stets der Erwerb der Sprache des Ziellandes genannt.

In diesem Kontext werden die damit verbundenen Möglichkeiten, wie gesellschaftliche Teilhabe im Alltag zu erlangen und eine Beschäftigung zu finden, herausgestellt. Jedoch haben viele der neu angekommenen Menschen oftmals für lange Zeit keinen Zugang zu einer systematischen Deutschförderung, sei es aus rechtlichen Gründen oder aufgrund hierfür fehlender Kapazitäten. Angesichts des Mangels an professionellen Deutschlehrkräften für die höchst heterogenen Lernergruppen scheint digitalen Bildungsmöglichkeiten für Geflüchtete eine neue Schlüsselrolle zuzukommen. Da digitale Lernmaterialien Möglichkeiten bieten, sich frühzeitig mit der Sprache auseinanderzusetzen,

werden sie häufig als ein Lösungswerkzeug betrachtet. So wird von staatlicher Seite in diese Richtung gedacht, denn das Angebot von Lern-Apps, „die die Flüchtlinge schnell und unkompliziert nutzen können“ (BMBF Online 2015) ist eine der elementaren Maßnahmen des Bundesbildungsministeriums.

Während sich in der Praxis eine stetige Erweiterung des Angebots digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete verzeichnen lässt, steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen noch am Anfang. Um Lernmaterialien theoriebezogen zu analysieren, bedarf es einer umfassenden Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Charakteristika. Dies stellt aber eine enorme Herausforderung dar. Zwar wird in gesellschaftlichen und politischen Diskursen nicht selten suggeriert, bei Geflüchteten handle es sich um eine homogene Gruppe. Doch jeder, der mit geflüchteten Menschen zu tun hat, weiß, dass das Gegenteil der Fall ist. Im Rahmen meiner Masterarbeit versuchte ich eine differenzierte theoretische Annäherung an diese sehr

heterogene Zielgruppe auf der Basis von empirischen Studien und normativen Texten zur Unterrichtsgestaltung vorzunehmen. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lern- und Lebenssituation der Geflüchteten herausgearbeitet. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse bildeten die Bezugspunkte für die Analyse von digitalen Lernmaterialien, welche Geflüchtete beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen sollen. Im Folgenden werden die dabei entstandenen Analysekriterien verkürzt dargestellt und die zentralen Erkenntnisse der exemplarischen Anwendung dieser präsentiert. Im Anschluss an die Analyse wird auf die mediale Berichterstattung über das Deutschlernen geflüchteter Menschen mit Smartphone und Computer eingegangen. In dieser zeigt sich häufig die Tendenz, dass im Zuge der neuen herausfordernden Situation bereits überholte Annahmen zu den Möglichkeiten des Lernens mit Computern bzw. mobilen Endgeräten aufgegriffen werden. Dadurch wird in gewissem Sinne weiter zur Polarisierung des Diskurses um *Geflüchtete* und digitale Lernmaterialien beigetragen. Übergreifendes Ziel dieses Artikels ist es daher, einen kleinen Beitrag zur Versachlichung des häufig emotional geführten Diskurses um Geflüchtete zu leisten.

Vorab seien noch kurz ein paar generelle Anmerkungen zur Migrationssituation in Deutschland sowie zu dem in diesem Artikel verwendeten Begriff *Geflüchtete* gemacht. Obwohl mit dem erhöhten Ankommen vieler

geflüchteter Menschen Themen wie Zuwanderung und Integration verstärkt in das Zentrum der medialen und politischen Aufmerksamkeit rückten, stellt die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, keine neue dar (vgl. Özoğuz 2015, 6). Inzwischen lässt sich mit Blick auf die Zahl der in Deutschland schutzsuchenden Menschen aus verschiedenen Gründen eine Rückläufigkeit verzeichnen, die globalen Fluchtbewegungen halten aber an, wobei sich nach Angaben des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen weltweit etwa 65 Millionen Menschen auf der Flucht befinden (vgl. Flack et. al 2017). Dieser Artikel bezieht sich zwar auf die Entwicklungen der Migrationssituation in Deutschland seit 2014/2015, es sei jedoch an dieser Stelle betont, dass es sich dabei keineswegs um ein unvorhersehbares, plötzlich auftretendes Phänomen handelte, welches nun aufgrund momentan zurückgehender Zahlen der Geflüchteten nicht an Aktualität und Relevanz verliert.

Als Folge der genannten dauerhaften Präsenz im öffentlichen Diskurs wurde der Begriff *Flüchtlinge* im Dezember 2015 von der Gesellschaft für Deutsche Sprache zum Wort des Jahres gewählt, was gleichzeitig eine Diskussion um den Begriff an sich anregte (vgl. Hildebrandt 2015). Ein zentraler Kritikpunkt einiger Initiativen besteht darin, dass das Wort aufgrund des Ableitungssuffixes „-ling“ eine negative, passive oder auch objektivierende Komponente habe und somit persönliche Hintergründe ausgeblendet würden. Eine mögliche, häufig genutzte Alternative bietet

Geflüchtete, wobei auch in Frage gestellt werden kann, inwiefern dieser Begriff mit der Wortbedeutung von *Flüchtlingen* übereinstimmt (vgl. Eisenberg 2015). Ohne in die linguistische Begriffsdebatte einzusteigen, bleibt festzuhalten, dass in diesem Artikel generell das Wort *Geflüchtete* verwendet wird, welches hier für alle nach Deutschland gekommenen Schutzsuchenden unabhängig von ihrem rechtlichen Status steht.

Letztendlich sind beide Begriffe, *Flüchtlinge* und *Geflüchtete* insofern problematisch, weil damit der Eindruck einer vermeintlich geschlossenen Gruppe einhergehen kann. So werden insbesondere in politischen Diskursen Individuen mit höchst heterogenen Charakteristika und Bedürfnissen, deren einzige grundlegende Gemeinsamkeit in der Flucht aus dem Heimatland besteht, häufig als eine Gruppe zusammengefasst. Auch wird dementsprechend im Kontext des Deutschlernens der Begriff der *Zielgruppe* verwendet, für welche Zielsetzungen von außen festgelegt werden. Dieser begrifflichen Problematik sollte man sich beim Lesen dieses Textes bewusst sein.

Einordnung digitaler Deutschlernmaterialien für Geflüchtete zur Unterstützung des Selbstlernens
Aus den genannten Gründen gewannen seit dem Jahr 2015 digitale Bildungsangebote für Geflüchtete in kürzester Zeit an Zuwachs in verschiedensten Richtungen. Angesichts der zunehmenden Unübersichtlichkeit des enormen Angebots digitaler Bildungsmöglichkeiten, werden

im Folgenden nur Tendenzen ausgemacht, welche Formen digitaler Selbstlernmaterialien vorliegen. Es sollen auf Basis der systematischen Darstellungen von Mitschian (2004) und Würffel (2010) Anhaltspunkte gefunden werden, um die heterogene Ansammlung an Lernmaterialien, deren einziger übereinstimmender Faktor die digitale Form der Datenspeicherung und -übermittlung ist, zu strukturieren, ohne dabei den Anspruch zu verfolgen, einen umfassenden Überblick zu geben.

Generell spielen Übersetzungsprogramme oder Messaging-Dienste zweifelsfrei eine elementare Rolle im Rahmen des Spracherwerbs von Geflüchteten. Dabei handelt es sich nach der als Orientierungsgrundlage dienenden Systematisierung um authentische Werkzeuge ohne didaktische Ausgangsqualität und Lern- bzw. Zielgruppenbezug (vgl. Würffel 2010, 1229). Auf diese sowie die verschiedenen Arten der authentischen Online- und Offline-Medien wie enzyklopädische Wikis (vgl. ebd., 1234) wird hier nicht expliziter eingegangen, da sich die Eingrenzung auf die für Sprachlernzwecke entwickelten digitalen Materialien bezieht. Es sei aber darauf verwiesen, dass deutschsprachige Medien für Geflüchtete laut der IAB-BAMF-SOEP-Befragung als wichtig eingeschätzt werden, um Zugang zur deutschen Sprache zu bekommen. So gaben 71 % der befragten Geflüchteten an, Internet, Fernsehen, Zeitungen oder das Radio hierfür zu nutzen (vgl. Brücker et al. 2016, 40). Dementsprechend wäre es von Interesse, das Sprachenlernen der Geflüchteten in informellen Situationen

zu betrachten und die Lernenden dafür von fachlicher Seite zu sensibilisieren.

Zu den für Lernzwecke erstellten, adaptierten Online- und Offline-Medien (vgl. Würffel 2010, 1228ff.), die speziell für die Lerngruppe der Geflüchteten konzipiert wurden, zählen beispielsweise Wörterbücher bzw. Vokabel- und Phrasensammlungen. Ein Beispiel ist das sogenannte *Refugee Phrasebook*, eine von Freiwilligen erarbeitete Zusammenstellung von relevanten Phrasen und Vokabeln zur sprachlichen Orientierung in verschiedensten Ausgangssprachen mit entsprechenden Übersetzungen auf Deutsch und andere Sprachen von EU-Ländern. Diese sind im Internet als offene Datei verfügbar und somit offline nutzbar. Das Projekt *Welcomegrooves* ist ebenfalls eine Sammlung von nach Themen geordneten Sätzen. Im Vergleich zu den vorangehenden Beispielen liegen diese hier zudem in gesprochener Sprache vor, welche als Audiodateien heruntergeladen werden können und nach Angaben der Website zusätzlich mit Musik unterlegt sind, um das Lernen zu erleichtern. Auditive Elemente werden in dem von der ARD bereitgestellten, stetig erweitert werdenden Bilder- und Audiowörterbuch mit visuellen verknüpft. In den Bereich der adaptierten Medien lassen sich auch Materialien des Online-Portals *WDR for you* einordnen, auf welchem informative und unterhaltsame Videos für Geflüchtete zu finden sind. Zwar liegt der Fokus hier nicht nur auf dem Sprachenlernen, dieses kann aber beispielsweise mit den angebotenen deutschsprachigen Videos mit Untertiteln auf Dari und Arabisch gefördert werden. Mit Hinblick auf

Videos müssen auch die unzähligen Sprachlernerntutorials genannt werden, welche auf Deutsch sowie anderen Ausgangssprachen auf Videoportalen wie *YouTube* online aufrufbar sind. Ein großes Potential kann auch darin bestehen, dass über diesen Kanal schon länger in Deutschland lebende Geflüchtete neuangekommene Menschen mit Informationen zu Land und Sprache aus deren Perspektive erreichen. Bei Videotutorials mit Erklärungen zur deutschen Sprache besteht schon ein gewisser Übergang zu den methodisierten Lernmedien, die Vorgaben zur Bearbeitung des Lerngegenstands und zu Feinlernzielen beinhalten (vgl. Mitschian 2010, 25).

Als methodisierte, also mit einem Lernverfahren verknüpfte Medien gelten stationär nutzbare Lernsoftwares, Lernprogramme, Lehrbücherweiterungen, Lernspiele sowie Lern-Applikationen für mobile Endgeräte (vgl. Würffel 2016, 388). Insbesondere im Bereich der Apps, welche sich teils offline und teils online bedienen lassen, und der Lernportale, für deren Nutzung größtenteils eine Internetverbindung erforderlich ist, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Angebote spezifisch für geflüchtete Lernende geschaffen. Mit der App *Ankommen* und der Lernplattform *DaFür* untersuchte ich zwei davon im Rahmen meiner Masterarbeit exemplarisch

Kategorien für die Analyse von digitalen Selbstlernmaterialien für Geflüchtete
Für die Analyse digitaler Lernmaterialien wurden Kriterien im Rahmen dreier

Merkmalsbereiche betrachtet, womit ein möglichst ganzheitliches, kohärentes Bild zustande kommen sollte. Es handelt sich dabei um die Bereiche Medialität, Interaktivität und Adaptivität, in denen sich in Abgrenzung zu herkömmlichen Lernmedien „die Besonderheiten digitaler Lernmittel konzentrieren“ (Mitschian 2004, 7). Mitschians diesbezügliche Konzeptualisierung bildete die Grundlage für die nachfolgende Darstellung der Merkmalsbereiche. Bei der Darstellung der Bereiche wurden stets Bezüge zu für die Zielgruppe relevanten Aspekten hergestellt. Ziel war es dabei nicht, Idealvorstellungen der Merkmalsbereiche abzubilden, sondern eine Grundlage für eine theoriebasierte Untersuchung der digitalen Lernmaterialien zu schaffen, um deren Eignung für die Zielgruppe einzuschätzen.

Medialität

Zur Ergründung des Bereichs der Medialität müssen nach Mitschian (2004, 41) folgende drei Kriterien ausreichend erfasst werden, die sich direkt aus der digitalen Form des Mediums herleiten lassen: technische Funktionalität, lernzielgerichtete Funktionalität und ästhetische Gestaltung. In Hinblick auf die zu bewertenden Lernmaterialien wird nur auf bestimmte Aspekte der Merkmale eingegangen, die für die Beschreibung der Kriterien relevant sind.

Technische Funktionalität bezieht sich auf die Frage, ob das, was das Lernmedium vom Lernenden und seiner Lernumgebung erfordert, in Relation mit der Lerneffizienz steht. Dementsprechend sind im Vorfeld der eigentlichen

Benutzung unter anderem der Ablauf der Installation und Erklärungen zur Bedienung des Lernmediums zu betrachten. Da eine WLAN-Verbindung in Unterkünften für Geflüchtete bislang nicht als selbstverständlich gilt, ist zu klären, ob für die Nutzung des Mediums eine dauerhafte Internetverbindung nötig ist oder nicht. Des Weiteren ist die Benutzerfreundlichkeit ein im Bereich der Medialität verorteter Aspekt, der sich auf die Funktionalität der Oberflächenelemente und die Orientierung innerhalb des Lernmediums bezieht. Dazu stellt sich die Frage, inwieweit die einzelnen Kurseinheiten miteinander verknüpft sind und ob beispielsweise von einer Übung wieder problemlos zur Menüübersicht zurückgekehrt werden kann. Angesichts der heterogenen Vorkenntnisse der Zielgruppe im Bereich der Nutzung digitaler Lernmaterialien sollte deren Oberfläche möglichst selbsterklärend und einfach zu bedienen sein.

Mit dem Punkt der lernzielgerichteten Funktionalität verweist Mitschian darauf, dass die eingesetzten medialen Elemente dahingehend betrachtet werden müssen, ob sie sich dafür eignen, die angestrebten Lernziele zu erreichen. So sollten beispielsweise Audiodateien, Videos oder Fotos nicht allein zugunsten der medialen Abwechslung herangezogen werden, sondern immer mit einem bestimmten Lernzweck verknüpft sein. Zudem muss miteinbezogen werden, in welchen Ausgangssprachen das Lernangebot vorliegt und wozu diese eingesetzt werden. Für Selbstlernmaterialien ist es allgemein eine unumgängliche Anforderung, dass

eine von den Lernenden gut beherrschte Erklärsprache vorliegt (vgl. Rösler 2007, 86). Speziell in Hinblick auf das große Spektrum an Erstsprachen der Geflüchteten bieten digitale Lernmaterialien, in die sich verschiedene Schriftsysteme mühelos integrieren lassen, einen enormen Vorteil.

Die Analyse der ästhetischen Gestaltung bezieht sich auf die Konzeption der Form- und Farbgebung des Lernmediums, wobei diese natürlich auf besondere Weise mit der subjektiven Wahrnehmung der bewertenden Person in Verbindung steht und daher vorsichtig ausfallen sollte (vgl. Mitschian 2004, 42). Generell gelten Realitätsnähe und lebensweltlicher Bezug von im Unterricht mit Geflüchteten eingesetzten Materialien als relevant, was daher bei der Betrachtung der Medienelemente der digitalen Lernmaterialien eine besondere Rolle spielt.

Interaktivität

Generell ist die Analyse der Motivation der Zielgruppe sehr relevant, da sich daran der Aufbau eines digitalen Lernmediums orientieren sollte, um diese bestmöglich zu steigern (vgl. Kerres 2013, 284). Da für Geflüchtete weniger die Sprache an sich von Interesse ist, als was mit ihrer Hilfe erreicht werden kann, ist es besonders wichtig, dass die Lernenden Tests zu den neu erworbenen Inhalten durchführen können und auch regelmäßige Rückmeldungen zum Lernfortschritt bekommen. Diesen Punkten sollte daher im Bereich der Eingabe- und Rückmeldeoptionen unter anderem besondere Aufmerksamkeit

geschenkt werden. Neben Eingabe- und Rückmeldeoptionen umfasst Mitschians (2004, 47ff.) Begriffsdefinition der Interaktivität auch die Steuerung von Lernvorgängen und Aufgaben- und Sozialformen.¹ Im Bereich der Eingaben und Rückmeldungen muss des Weiteren die Qualität der Eingabeanalyse untersucht werden, also mit welcher Analysetiefe auf Lernereingaben reagiert wird (vgl. ebd., 63). Es stellt sich unter anderem hier die Frage, wie tolerant mit Abweichungen von der Musterlösung umgegangen wird.

Zur der Steuerung der Lernvorgänge sei gesagt, dass der Vorteil digitaler Lernmaterialien in der Flexibilität liegt, „mit der sie bei Bedarf Selbst- und Fremdsteuerung anbieten können“ (ebd., 48). Das spielt für die Zielgruppe angesichts der individuell großen Unterschiede geflüchteter Menschen in Hinblick auf die Erfahrungen mit formalen Lernprozessen und das Wissen über Lernstrategien eine besondere Rolle. So wurde unter anderem in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (2016, 14) eine Polarisierung im Bereich der Allgemeinbildung festgestellt, was sich darin manifestiert, dass 37 % der Geflüchteten eine weiterführende Schule und 31 % eine Mittelschule besucht haben. Wiederum haben 10 % der Befragten nur eine Grundschule und 9 % gar keine Schule besucht (vgl. ebd.). Auch in verschiedenen vergangenen

¹ Im Vergleich zur Medialität ist der Begriff der Interaktivität im Kontext digitaler Lernmedien ein sehr häufig verwendeter, wobei dieser jeweils unterschiedlich verstanden und ausgelegt wird.

Studien zeigt sich ein sehr weites Bildungsspektrum, das plakativ formuliert „[...] vom Analphabetismus bis hin zur Hochqualifizierung“ (Bosch & SVR 2016, 48) reicht. Grundsätzlich handelt es sich bei der Lerngewohnheit bzw. Lernungewohntheit um eine komplexe Materie, wobei keine Rückschlüsse allein von einer akademischen Bildung auf eine Gewohnheit zu lernen gemacht werden können, sondern in erster Linie betrachtet werden muss, ob ein Lernender über Lernstrategien verfügt (vgl. Schumacher 2007, 190). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass sowohl die Möglichkeit bestehen sollte, sich hinsichtlich des Lernwegs führen zu lassen, als auch Lernwegsentscheidungen frei treffen zu können. Dafür sind möglichst exakte Aussagen zu den Zielen und dem Nutzen der Inhalte prinzipiell unerlässlich. Zudem stellt sich die entscheidende Frage, ob Lernstrategien explizit thematisiert werden, was eine generelle Anforderung an Selbstlernmaterialien darstellt (vgl. Rösler 2007, 86) und hinsichtlich der heterogenen Lernvoraussetzungen eine besondere Relevanz hat.

In Hinblick auf die Aufgaben- und Sozialformen lässt sich die Frage nach sogenannten Lernhelfern stellen, die beispielsweise in Form von Programmleitfiguren vorhanden sein können. Des Weiteren kann das Lernmedium theoretisch zur Mitwirkung von Mitlernenden oder auch zur Nutzung externer Hilfsmittel anregen. Dass digitale Lernmaterialien meist für Einzelarbeit ausgerichtet sind, kann generell ein großer Nachteil sein, da Lernenden teilweise eine Auseinandersetzung mit

digitalem Selbstlernmaterial ohne eine Einbindung in eine soziale Gruppe oder eine Lernbegleitung schwer fällt, da sich die Vereinzelung negativ auf die Lernmotivation auswirken kann (vgl. Kerres 2013, 8). Insbesondere im Kontext geflüchteter LernerInnen, von denen erwartet wird, schnellst möglich Teil der Gesellschaft zu werden, sollten gleichzeitige Forderungen nach einem individualisierten Lernen mit digitalen Medien dementsprechend kritisch betrachtet werden.

Adaptivität

Um den Merkmalsbereich der Adaptivität zu untersuchen, welcher sich nach Mitschian (2004, 58) auf die „Anpassung der Inhalte an die Bedürfnisse der Lernenden in ihrer spezifischen Lernsituation“ bezieht, müssen folgende Kriterien erfasst werden: Auswahl der Inhalte, Verteilung der Inhalte auf einzelne Lernschritte sowie Anpassung der Inhalte.

In Hinblick darauf, welche Inhalte angeboten werden, muss eine Einschätzung darüber stattfinden, inwieweit die Lerngegenstände für die Zielgruppe und deren Lernziele relevant gestaltet sind. Hier ist das zentrale Bedürfnis geflüchteter Personen hervorzuheben, in ihrem Alltag sprachlich handlungsfähig zu werden. Als theoretische Grundlage für die Untersuchung der Themenbereiche des digitalen Lernmaterials können beispielsweise die Handlungsfelder des Rahmencurriculums für Integrationskurse genommen werden (vgl. BAMF 2017, 3). Im Kontext der Auswahl der Inhalte

sollte des Weiteren das Sprachmaterial hinsichtlich der Authentizität betrachtet werden.

Bezüglich der Verteilung der Inhalte auf Lernschritte ergibt sich generell ein Spannungsverhältnis zwischen sachgerechter und lernergerechter Strukturierung, wobei beide Seiten berücksichtigt werden sollten. In normativen Texten zur Gestaltung von Unterricht für Geflüchtete, wird stets betont, dass Grammatik und Wortschatz den Sachinhalten folgen sollten. Wie die ausgewählten digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete mit der Herausforderung umgehen, den Lernstoff aufzuteilen, scheint daher eine besonders interessante Fragestellung zu sein. Des Weiteren ist zu betrachten, inwiefern der Zugang zum Lernstoff in Abhängigkeit mit den Lernergebnissen steht, also genauer gesagt, ob alle Segmente von Beginn an frei zugänglich sind oder erst Schritt für Schritt freigeschaltet werden. Im Bereich der Anpassung der Inhalte ist zu untersuchen, inwieweit der Vorteil von digitalen Lernmedien gegenüber gedruckten genutzt wird, Inhalte bei Bedarf zu aktualisieren. Zudem wird betrachtet, wie die Inhalte zugänglich gemacht werden, also beispielsweise wie geschriebene und gesprochene Sprache variiert bzw. auch kombiniert wird.

Ergebnisse der Analyse
Exemplarisch angewandt wurden diese Analysekategorien im Rahmen der Masterarbeit auf zwei ausgewählte digitale Lernmaterialien zum Selbstlernen, die Sprachlernapp *Ankommen* und den Online-Sprachkurs *DaFür*. Nach einer

knappen Vorstellung dieser Lernangebote werden die zentralen Erkenntnisse der Analyse sowie Implikationen dieser aufgeführt.

Übergeordnetes Ziel der vom BAMF gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit, dem Bayerischen Rundfunk und dem Goethe-Institut entwickelten App *Ankommen* ist es, neu in Deutschland ankommenden Menschen als „Wegbegleiter zur schnellen und umfassenden Orientierung während der ersten Wochen“ (BAMF Meldung, 2016) zu dienen und die erste Zeit der Sprachlosigkeit zu verkürzen. Der in die App integrierte Sprachkurs richtet sich nach Angaben der EntwicklerInnen an sogenannte Nullanfänger und soll diesen die Möglichkeit bieten, einen systematischen Grundwortschatz aufzubauen und zugleich Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen interaktiv trainieren zu können (vgl. Goethe-Institut, 2016). Bei *DaFür* handelt es sich um eine Projektkooperation zwischen der Hochschule für Technik und Wissenschaft des Saarlandes, der saarländischen Software GmbH Eurokey und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes. Als Ziel des im Jahr 2015 ins Leben gerufenen E-Learning-Portals wird die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse zur Bewältigung von Alltagssituationen für jugendliche und erwachsene Geflüchtete genannt (vgl. *DaFür* Homepage). Das kostenfreie Angebot umfasst einen Online-Sprachkurs und zu einer Vertiefung dessen auch ergänzend noch zwei Sprachlernapps, wobei in der Untersuchung allein der Online-Kurs betrachtet wurde. Dieser

wurde zum Selbstlernen am Computer konzipiert, die InitiatorInnen des Projektes betonen jedoch, dass er verstärkt in personengestützte Sprachkurse integriert werden sollte.

Bei aller nun folgenden Kritik sollte im Hinterkopf behalten werden, dass es sich hier nicht um kommerzielle Angebote handelt, sondern um Beiträge, deren Intention es ist, geflüchtete Menschen in Deutschland zu unterstützen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass sowohl die App als auch der Online-Kurs angesichts der Dringlichkeit der äußeren Umstände in einem relativ kurzen Zeitraum konzipiert wurden.

Ein auf beide Lernangebote zutreffender Kritikpunkt besteht darin, dass diese kaum Unterstützung beim Selbstlernen leisten, trotz der Deklarierung als Selbstlernmaterialien. Es fehlen nicht nur grundsätzliche Erklärungen für die Lernenden zum Aufbau der Lernangebote und zum Umgang mit diesen, sondern es werden auch keine Lernstrategien durch diese explizit vermittelt. Natürlich kann es generell positiv eingeschätzt werden, dass in beiden Lernmaterialien alle Kapitel und Übungen jederzeit je nach Bedürfnis der Lernenden ausgewählt werden können. Problematisch ist aber die fehlende Möglichkeit, sich anhand klarer Instruktionen durch das Lernmaterial leiten zu lassen, wodurch die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen praktisch vorausgesetzt wird. Bei *Ankommen* besteht Verbesserungspotential vor allem hinsichtlich der beschränkten Rückmeldungen und der Tatsache, dass den Nutzenden stellenweise keine

Möglichkeit gegeben wird, die korrekte Lösung einzusehen. Diese Kritik ergibt sich bei dem Online-Kurs *DaFür* nicht, wobei hier hingegen problematisch ist, dass keine der Zielgruppe geläufigen Sprachen als Ausgangssprache angeboten werden, was bei der Nutzung ein grundlegendes Hindernis darstellen kann. Des Weiteren werden Lernende eingeschränkt, indem keinerlei Angaben zu den jeweiligen Lernzielen und zum Lernfortschritt gemacht werden. Dementsprechend scheint für die Nutzung ein hohes Maß an der Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen erforderlich zu sein, was bei Materialien für eine derart heterogene Zielgruppe nicht vorausgesetzt werden sollte.

Natürlich hat die Untersuchung der exemplarisch ausgewählten digitalen Lernmaterialien nur eine begrenzte Aussagekraft, weshalb hier keine Verallgemeinerung auf alle in den letzten Jahren entwickelten digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete stattfinden soll. Dennoch ergibt sich aus der Untersuchung die elementare Frage, ob es aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen Geflüchteter überhaupt auf eine sinnvolle Weise möglich sein kann, ein digitales Lernmedium zu entwickeln, welches sich sowohl für lerngewohnte als auch lernungewohnte Menschen eignet. Es ist zu fragen, ob stattdessen nicht verschiedene Lernmaterialien für Lernende, die sich in unterschiedliche Gruppen zusammenfassen lassen, gestaltet werden sollten. Insbesondere bei der Vermittlung von Lernstrategien und der Steuerung durch das Material sollten

unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Um herauszufinden, wie ein differenziertes Angebot in der Praxis aussehen könnte, muss eine genauere Auseinandersetzung mit der Zielgruppe stattfinden und VertreterInnen dieser in die Forschung direkt mit einbezogen werden. In diesem Zusammenhang müssen auch differenzierte Möglichkeiten gefunden werden, um mit der Grammatikvermittlung umzugehen. Die diesbezüglichen Ansätze der hier analysierten Lernmaterialien, grammatische Erklärungen wie eine Randnotiz darzustellen, wie das in *Ankommen* der Fall ist, bzw. diese explizit wie in *DaFür* in den Vordergrund zu rücken, sind kritisch zu bewerten. Durch eine Diversifikation des Angebots digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete sollte mehr auf individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden eingegangen werden.

Nach der Nennung zentraler Kritikpunkte und Ansätze zur Erweiterung soll nun aber darauf verwiesen werden, was die exemplarisch analysierten Sprachlernangebote zu leisten vermögen. Beide digitale Lernmaterialien können einen abwechslungsreich gestalteten und inhaltlich stark an der Zielgruppe orientierten Zugang dazu darstellen, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Auch wenn die produktiven Fertigkeiten nicht bzw. kaum ausgebildet werden können, wird die Möglichkeit gegeben, Hören, Lesen und in Hinblick auf die Videos des Online-Kurses von *DaFür* auch Hör-Sehen zu üben. Diese am Originalschauplatz gedrehten Videos zeigen den Syrer Faris in

verschiedenen komprimiert dargestellten Alltagssituationen, die für die Zielgruppe relevant sein können, zum Beispiel wie ein Behördengang oder ein Arztbesuch. Nach Angaben der ProjektinitiatorInnen wird einzig die Identifikationsfigur Faris von einem Hobby-Schauspieler dargestellt, während es sich bei den anderen auftretenden Personen um die jeweils tatsächlichen AnsprechpartnerInnen handelt. Abgesehen von der wohl unvermeidbaren Tatsache, dass die Filmsequenzen teils etwas aufgesetzt wirken, ist dieser ambitionierte Ansatz als sehr positiv hervorzuheben. Insgesamt scheinen sich die beiden Angebote in erster Linie dafür zu eignen, einen für Alltagssituationen relevanten Wortschatz und grammatische Strukturen mithilfe verschiedener Übungstypen und eingesetzter medialer Elemente auf eine vielseitige Art zu trainieren.

Unter Berücksichtigung dieser dargestellten Potentiale der digitalen Lernangebote wirken die jeweils von den EntwicklerInnen der Materialien formulierten Zielsetzungen insgesamt etwas überhöht. Es sei auf den Anspruch der EntwicklerInnen von *Ankommen* verwiesen, mit dieser App die vier Fertigkeiten trainieren zu können. Problematisch bei *DaFür* einzuschätzen ist, dass trotz fehlender Angaben zur Bearbeitung des Selbstlernkurses offiziell konkrete Sprachniveaus genannt werden, als ob diese scheinbar automatisch erreicht werden würden. Eine differenziertere und auch vorsichtiger Darstellung von Seiten der Verantwortlichen der digitalen Lernmaterialien wäre sinnvoll, insbesondere angesichts eines medial-

öffentlichen Diskurses, der das digitale Lernen im Kontext geflüchteter Menschen ohnehin bereits künstlich aufwertet, anstatt die tatsächlichen Möglichkeiten dessen herauszustellen.

Im Zusammenhang mit der öffentlichen Wahrnehmung sei im Kontext der untersuchten Lernmaterialien darauf verwiesen, dass *Ankommen* unter anderem mit dem deutschen Medienpreis LeadAward als „Startup des Jahres“ ausgezeichnet wurde und *DaFür* neben anderen Auszeichnungen der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung verliehen wurde. Nach genauerem Hinsehen wird jedoch eigentlich schnell deutlich, dass die beiden Sprachlernangebote an sich in keinem der genannten drei Merkmalsbereiche eine außerordentliche Innovativität aufweisen können. Neuartig erscheint vor allem die grundlegende Tatsache, dass digitale Lernmaterialien entwickelt werden, welche sich inhaltlich an der Lebenswelt geflüchteter Menschen orientieren. Es stellt sich daher dabei die Frage, ob nicht weniger die Effektivität der digitalen Lernmaterialien für die Zielgruppe gewürdigt wird, als das damit verbundene herausragende Engagement für Geflüchtete. Projekte, wie die hier exemplarisch dargestellten, symbolisieren zum einen wie aktive Unterstützung für in Deutschland neuankommende Menschen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen geleistet wird. Zudem sind mit Projekten zum digitalen Lernen für Geflüchtete möglicherweise auch Hoffnungen verbunden, hoch

komplexe Herausforderungen einfacher bewerkstelligen zu können.

Erwähnenswert ist auch die Hoffnung auf Einsparungen durch kostenfreie digitale Lernmaterialien. Seit dem starken Anstieg der Zahlen der Geflüchteten in Deutschland wird ein häufig hoch emotionaler Diskurs um die staatlichen Ausgaben für Geflüchtete geführt (vgl. Fratzscher & Junker 2016, 7). Im Kontext dieser Situation bekommt das alte Begründungsmuster dafür, dass durch digitales Lernen scheinbar die Kosten für die Betreuung wegfallen und sich so finanzielle Aufwände auf die Entwicklung und Distribution des Lernmediums beschränken würden (vgl. Kerres 2013, 8), eine neue Bedeutung. Diese Gründe spielen möglicherweise auch eine Rolle in Hinblick auf die vorschneellen, wenig theoriebasierten Annahmen, die Diskurse um geflüchtete Menschen und digitales Lernen häufig prägen. Darauf soll nun noch einmal kurz gesondert eingegangen werden.

Geflüchtete und digitales Lernen im medialen Diskurs

Generell handelt es sich bei der Thematik der Geflüchteten als auch der des digitalen Lernens um Bereiche, in denen oft voreilige Schlüsse ohne theoretische Grundlagen gezogen werden, selbst von Seiten der Wissenschaft. So werde beispielsweise auf wirtschaftswissenschaftlicher Ebene der Diskurs in Deutschland um die Geflüchteten häufig stark emotional geführt und somit nicht der Anspruch erfüllt, dem gesellschaftlichen Diskurs sachliche Informationen beizutragen (vgl.

Fratzcher & Junker 2016, 7). Auch der Sprachlehr- und -lernbereich werde seit dem Einsetzen der Medialisierung des Fremdsprachenlernens dafür kritisiert, sich zu sehr auf die Hoffnung zu fokussieren, „die Technologie könne den mühsamen Prozess des Sprachenlernens im Handumdrehen [...] mühelos lösen, anstatt sich auf didaktische, linguistische und psycholinguistische Forschung zu beziehen“ (Roche 2000, 136). Diese Art von Wunschvorstellung lässt sich ebenfalls in verschiedensten medialen Berichten zur Thematik der digitalen Deutschlernmöglichkeiten für Geflüchtete erkennen.

Diskutiert werden nun kurz folgende verallgemeinernde Schlüsse, welche sich in medialen Diskursen zum Thema häufig wiederfinden lassen: 1. Da geflüchtete Menschen meist ohnehin ein Smartphone besitzen, sollten sie mit diesem lernen. 2. Mithilfe von Lernapps lassen sich Wartezeiten sinnvoll überbrücken. 3. Individuelles Lernen mit digitalen Medien fördert die Eigenständigkeit geflüchteter Menschen.

Während umgehende Zugangsmöglichkeiten zu Computern für Geflüchtete nicht selbstverständlich sind, scheint bei Mobiltelefonen ein weitaus größeres Potential zu bestehen. In einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird von der „Flüchtlingsgeneration Smartphone“ (Brücker et al. 2016, 121) gesprochen, was damit begründet wird, dass ein großer Anteil der befragten Geflüchteten über ein Smartphone verfüge, welches das zentrale Kommunikations- und Informationsmittel darstelle und als

„notwendige Standardausstattung“ (ebd.: 122) wahrgenommen werde. Hier ist anzumerken, dass Smartphones für geflüchtete Menschen zum einen das zentrale Hilfsmittel zur Bewältigung der Flucht sind und zum anderen auch meist das einzige Mittel, um mit Angehörigen Kontakt zu halten. Doch allein der Besitz und die Nutzung eines Smartphones sollten nicht dazu verleiten, dieses unreflektiert zum geeigneten Lernmedium für Geflüchtete zu erklären, wie es in den diesbezüglichen Diskursen häufig der Fall ist. Es wird dabei vergessen, dass durch eine ausgeprägte private Nutzung von digitalen Medien weder automatisch Fähigkeiten entstehen, mit mobilen Endgeräten und Computern in Lernkontexten umgehen zu können, noch die Bereitschaft dies zu tun (vgl. Schulmeister 2012, 44).

Grundsätzlich ist der mit digitalen Lernmaterialien verbundene Faktor der Flexibilität in Hinblick auf die heterogenen Lernercharakteristika der Zielgruppe sowie der sie betreffenden, besonderen Lebens- und Lernbedingungen von großem Vorteil. So bringen mobile Endgeräte im Alltag die Möglichkeit eines orts- und zeitunabhängigen Wissenserwerbs mit sich (vgl. Falk 2015, 18). Damit können Pause- und Wartezeiten in Alltagssituationen sinnvoll für Lernphasen genutzt werden. Nicht selten findet im öffentlichen Diskurs eine Übertragung dieses Vorteils auf die Situation von Geflüchteten statt, wie beispielsweise mit dem Verweis, die Menschen könnten die meist mehrmonatigen Wartezeiten auf einen Zugang zu systematischem

Spracherwerb mit webbasierten Sprachlernangeboten produktiv nutzen (vgl. Bosh Expertenkommission 2015, 17). Die produktive Nutzungsmöglichkeit von nicht erschlossenen Zeitressourcen hervorzuheben, ist im Kontext der Geflüchteten kritisch zu sehen. Dabei wird nämlich nicht beachtet, dass es sich nicht um die Überbrückung von alltäglichen Situationen des Wartens handelt, sondern der Alltag an sich häufig aus einem permanenten und psychisch belastenden Wartezustand besteht (vgl. Brücker et al. 2016, 103). Vor diesem Hintergrund sind generell auch Argumentationsmuster zu sehen, die scheinbar mit den digitalen Lernmaterialien automatisch verknüpfte hohe Effektivität beim Deutschlernen in den Vordergrund stellen. Schon ein Blick auf Überschriften wie „Flüchtlinge lernen Deutsch per Mausclick“ (Grafschafter Nachrichten 2015), „Flüchtlingen per Smartphone Deutsch beibringen“ (Borstel 2015) oder „Flüchtlinge: Deutsch lernen per Fingerwisch“ (Kommunal, 2016) verdeutlicht, inwieweit ein vermeintlich geringer Aufwand bzw. Einsatz von Ressourcen dank Technologien zu vielversprechenden Ergebnissen führen kann. Zeit stehe den Geflüchteten ohnehin aufgrund langer Wartezeiten auf Sprachkurse zur Verfügung und könne dank kostengünstiger Lernmaterialien effektiv genutzt werden. Mit dieser Kritik soll die Herstellung von falschen Bezügen relativiert werden und nicht die mit den Medien verbundenen Möglichkeiten. Stattdessen könnten und sollten gerade die Vorteile mobiler digitaler Lernmaterialien über die Orts- und Zeitunabhängigkeit hinaus stärker genutzt werden, indem

der „Kontextualisierung mobiler Anwendungen in Theorie und Praxis mehr Beachtung geschenkt wird“ (Würffel 2016, 390).

Das individuelle, selbstständige Lernen mit digitalen Materialien wird medial häufig als ein idealer Ansatz für Geflüchtete inszeniert, da es Eigenschaften wie Eigenverantwortung und -initiative fördere, welche speziell für diese Zielgruppe von konkreter Bedeutung seien (vgl. Schieder 2016). Dabei wird unter anderem die Tatsache nicht beachtet, dass die Anleitung und Unterstützung durch eine Lehrperson einen zentralen Faktor für einen erfolgreich selbstgesteuerten Lernprozess darstellt (vgl. Schmidt 2005, 2). Die Annahme, alle könnten selbstbestimmt lernen, wenn sie nur wollten, wurde längst widerlegt (vgl. Schulmeister 2012, 45). Umso unangebrachter erscheint es, wenn vom Willen geflüchteter Menschen, ein eigenständiges Leben zu führen, kausal auf ein selbstgesteuertes Lernen geschlossen wird. Aus dieser kurzen Betrachtung ergibt sich zum einen die Forderung nach einem weitaus differenzierteren Diskurs und zum anderen nach einer realistischeren Einschätzung der Effektivität digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete.

Anregungen für die Praxis und weitere Forschung

Da digitale Lernmaterialien für geflüchtete SprachanfängerInnen einen ersten entscheidenden Zugang zur Sprache ermöglichen können, wäre eine Spezifizierung in Hinblick auf die Lernvoraussetzungen relevant. Bislang

scheint eine Vervielfältigung des Angebots vorwiegend auf inhaltlicher Ebene stattzufinden, indem beispielsweise nach verschiedenen beruflichen Branchen differenziert wird. Weitere Anstöße auf einer pragmatischen Ebene wären eine verstärkte Bekanntmachung digitaler Lernmaterialien bei der Zielgruppe sowie die Erstellung einer kommentierten Übersicht der bislang vorhandenen digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete. Angesichts der zunehmenden Unübersichtlichkeit des Angebots bedarf es einer durchdachten Systematisierung der vorhandenen digitalen Deutschlernmaterialien, welche die genannte Vielfalt an bestehenden Auflistungen in sich vereint und Hinweise zu Verwendungsmöglichkeiten gibt. Diese sollte auch von offiziellen Stellen publik gemacht werden, um somit einen gewissen Bekanntheitsgrad und eine stärkere Wahrnehmung zu erreichen, was sinnvoll für Geflüchtete und Helfende sein kann und bislang nicht zu existieren scheint. So wird die noch gering ausgeprägte Nutzung von digitalen Lernangeboten auf deren fehlende Bekanntheit zurückgeführt (vgl. Brücker et al. 2016, 123).

Noch steht geflüchteten Lernenden derzeit in Deutschland eher in seltenen Fällen eine professionelle Unterstützung des digitalen Selbstlernens durch eine Lehrperson zur Verfügung. Das propagierte Alleinlernen lässt sich in diesem Kontext daher eher auf fehlendes Lehrpersonal bzw. dessen Einsparung zurückführen, als dass es wirklich eine Funktion im Lernprozess einnehmen würde. Nicht selten waren und sind technologische Fortschritte auch mit

didaktischen Rückschritten verbunden (vgl. Rösler & Würffel 2010, 7). Vor diesem Hintergrund sind Argumente zu betrachten, die den Wunsch und die Forderung nach genereller Eigenverantwortlichkeit und -initiative gewissermaßen mit eigenständigem Lernen in Verbindung setzen. Denn letztendlich führt selbstständiges Lernen ohne die entsprechenden Voraussetzungen von Seiten der Lernenden zu Misserfolgsereignissen, die sich vermutlich sehr negativ auf das Gefühl von Selbstständigkeit auswirken können. Für die Praxis ergibt sich daraus die Forderung, in die Bereitstellung von Tutoren zu investieren, damit Lernende, die nicht bereits ein eigenverantwortliches Lernverhalten mitbringen, beim Umgang mit digitalen Lernmaterialien unterstützt werden. Je nach den äußeren Gegebenheiten könnten die Tutoren direkt vor Ort, beispielsweise in Selbstlernzentren, ihre Betreuung anbieten, wobei die Beratung aber auch virtuell stattfinden könnte (vgl. Rösler 2007, 89). Die Unterstützung sollte sich neben der Auswahl von geeigneten Materialien auch auf „die Förderung der nötigen kognitiven und metakognitiven Strategien zur Bewältigung der Steuerungsaktionen“ (Würffel, 2016, 390) beziehen. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass die Konzeption von qualitativ hochwertigen Lernmaterialien arbeits- und kostenintensiv ist und hierfür dementsprechend finanzielle Mittel aufgewendet werden müssen.

Die Qualität eines Lernmediums entsteht grundsätzlich erst in der Art der Nutzung (vgl. Kerres 2013, 288).

Daher wäre es notwendig, in zukünftigen Forschungsprojekten über die Ebene der digitalen Lernmaterialien hinauszugehen und VertreterInnen der Zielgruppe einzubeziehen, um eine Lernerperspektive auf diese aufzuzeigen. Ein anderer Schwerpunkt, den zukünftige Forschung im Bereich der Thematik der digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete setzen sollte, ist die Einbettung dieser Medien in den Präsenzunterricht. Wie herausgestellt wurde, eignen sich die exemplarisch untersuchten digitalen Lernmaterialien nur begrenzt für das Selbstlernen, weshalb vor allem das Potential des

Einsatzes dieser in einer dafür didaktisch-methodisch gestalteten Lernumgebung zu betrachten wäre. So ist es, wie erwähnt wurde, ein bereits ausdrücklicher Anspruch der EntwicklerInnen von *DaFür*, die Module im Unterricht und Blended-Learning-Szenarien einzusetzen. Grundsätzlich sind die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Zielgruppe tiefgehend zu untersuchen, um daraus Schlüsse zu ziehen, wie sich digitale Lernmaterialien für eine stärkere, dringend erforderliche Differenzierung im Unterricht mit Geflüchteten einsetzen lassen.

Bibliographie

Borstel, Stefan (2015). Flüchtlingen per Smartphone Deutsch beibringen.

Online: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article148079093/Fluechtlingen-per-Smartphone-Deutsch-beibringen.html> (31.12.2017).

Brücker, Herbert et al. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland - eine qualitative Befragung* (IAB-Forschungsbericht 9), 1-145. Online: <http://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k160715301> (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber*, 1-54. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

(2016). Eine App, die das „Ankommen“ erleichtert. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/20160113-002-pressemitteilung-pk-app.html> (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Die erste überarbeitete Fassung des „Rahmencurriculum für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache“*, 1-186. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html> (31.12.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Flüchtlinge durch Bildung integrieren. Online: <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren-1615.html> (31.12.2017).

Eisenberg, Peter (2015). Wort des Jahres „Flüchtling“. Hier endet das

- Gendern. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/wort-des-jahres-fluechtling-hier-endet-das-gendern-13967817.html> (31.12.2017).
- Falk, Simon (2015). Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language 2/ 2015*, 14-31.
- Flack et al. (2017): Globale Flüchtlingskrise hält weiter an. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/242691/globale-fluechtlingskrise-haelt-weiter-an> (31.12.2017).
- Fratzcher, Marcel & Junker, Simon (2016): Eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive zu Geflüchteten. In: *¿zur Diskussion gestellt: Kosten und Chancen der Migration (ifo Schnelldienst 69/4)*, 7-10.
- Goethe-Institut (2016): Neue App - Ankommen in Deutschland. Online: <https://www.goethe.de/de/uun/akt/20684293.html> (31.12.2017).
- Grafshafter Nachrichten (2015): Flüchtlinge lernen Deutsch per Mausclick. Online: <http://www.gn-online.de/Nachrichten/Fluechtlinge-lernen-Deutsch-per-Mausclick-122115.html> (31.12.2017).
- Hildebrandt, Kathleen (2015). Wort des Jahres: Warum „Flüchtlinge“ abschätzig ist. Online: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/deutsche-sprache-wort-des-jahres-warum-fluechtlinge-abschaetzig-ist-1.2778193> (31.12.2017).
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Kommunal (2016). Flüchtlinge - Deutsch lernen per Fingerwisch. Online: <https://kommunal.de/artikel/fluechtlinge-software/> (31.12.2017).
- Mitschian, Haymo (2004). *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Özoğuz, Aydan (2015). *Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick*, 1-17. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Einwanderungsland%20Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (31.12.2017).
- Robert Bosch & Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland*, 1-100. Online: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/65920.asp> (31.12.2017).
- Robert Bosch Expertenkommission (2015). *Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote*, 1-24. Online: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Sprache.pdf (31.12.2017).
- Roche, Jörg (2000). Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache 37(3)*, 136-143.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 42, 5-11.

- Rösler, Dietmar (2007). *E-Learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung* (2. Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Schieder, Klaus (2016): Turbo für die Integration. Online: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/wolfratshausen/auszeichnung-turbo-fuer-die-integration-1.3281390> (31.12.2017).
- Schmidt, Torben (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1), 1-27.
- Schulmeister, Rolf (2012). Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: *BIBB. BWP* 3/2012, 42-46. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6871> (31.12.2017)
- Schumacher, Daniela (2007). Wie lernen Flüchtlinge optimal Deutsch? Das Projekt Deutsch Intensiv des Kantons Bern. In: Calüna, Monika & Studer, Thomas (Hg.). *Deutsch im Gespräch: Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht, Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz: Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006 - Universität Bern*. Stallikon: Käser, 187-190.
- Würffel, Nicola (2010). DaF-/DaZ-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1227-1242.
- Würffel, Nicola (2016). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, 386-393.
- Erwähnte digitale Lernmaterialien und Websites
- Ankommen*. Online: <https://ankommenapp.de/>
- DaFür- Online-Kurs*. Online: <http://www.dafur.saarland/WBT/DaFuer/content/web/course/40b2001e195b8a926362e69e206.html?rel=web&manifest=course&>
- DaFür* Website: Das Projekt. Online: <http://www.dafur.saarland/index.php?id=87>
- Refugee Phrase Book*. Online: <https://www.refugeephrasebook.de/>
- WDRforyou*. Online: <http://www1.wdr.de/nachrichten/wdrforyou/index.html>
- Welcomegrooves*. Online: <http://www.welcomegrooves.de/>