

Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (Evlk)": erste Analysen und Erkenntnisse

Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andreea;
Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tissot, A., Croisier, J., Pietrantuono, G., Baier, A., Ninke, L., Rother, N., Babka von Gostomski, C. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (Evlk)": erste Analysen und Erkenntnisse*. (Forschungsbericht / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 33). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67861-0>

Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

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

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



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“

Erste Analysen und Erkenntnisse

Forschungsbericht 33

Anna Tissot / Johannes Croisier / Giuseppe Pietrantuono / Andreea Baier /
Lars Ninke / Nina Rother / Christian Babka von Gostomski



Forschung



Forschungszentrum
Migration, Integration und Asyl

Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“

Erste Analysen und Erkenntnisse

Forschungsbericht 33

Anna Tissot / Johannes Croisier / Giuseppe Pietrantuono / Andreea Baier /
Lars Ninke / Nina Rother / Christian Babka von Gostomski

Kurzfassung

Das Integrationskurssystem

Der Integrationskurs (bestehend aus Sprach- und Orientierungskurs) ist die zentrale Integrationsmaßnahme des Bundes zur Sprachförderung und Wertevermittlung für Migrantinnen und Migranten. Ziel des Integrationskurses ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen auf dem B1-Niveau als auch von Alltagswissen, Kenntnissen der deutschen Geschichte, Rechtsordnung, Kultur und Werte. Der Integrationskurs besteht seit 2005 und wird fortlaufend weiterentwickelt. Eine umfassende Evaluation der Integrationskurse im Sinne einer Wirkungsanalyse wurde letztmalig vom Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) in den Jahren 2007 bis 2011 durchgeführt (Integrationspanel). Durch die humanitär bedingte Migration seit 2015 hat sich die Teilnehmendenzusammensetzung der Integrationskurse jedoch verändert.

Forschungsauftrag und -fragen

Das Projekt Evaluation der Integrationskurse (EvIk) verfolgt das Ziel, die Wirkung der Integrationskurse mit besonderem Augenmerk auf Geflüchtete zu erforschen. Das Projekt EvIk fokussiert sich auf den allgemeinen Integrationskurs, den Alphabetisierungskurs und den Zweitschriftlernerkurs und verfolgt dabei vier inhaltliche Forschungsschwerpunkte:

1. Analyse der Prüfungsergebnisse und Identifikation entsprechender Einflussfaktoren
2. Kursverläufe und -abbrüche
3. Schnittstellen und Übergänge in andere Angebote
4. Aspekte der Nachhaltigkeit der Integrationskurse

Die Vorgehensweise im Projekt bezieht Informationen von Kursteilnehmenden, Kursträgern, Lehrkräften sowie Kursspezifika ein, um der Vielschichtigkeit der Forschungsschwerpunkte nachkommen zu können.

Datenquellen für den Zwischenbericht

Der Zwischenbericht präsentiert erste Erkenntnisse bezüglich des ersten und dritten Themenkomplexes, die anhand bereits vorhandener Datenquellen untersucht werden konnten. Dabei handelt es sich um einen Sonderauszug aus der Integrationsgeschäftsdatei (InGe) des BAMF, die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten mit rund 7.000 Befragten sowie 21 vom BAMF-FZ selbst durchgeführten qualitativen Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern.

Erste Ergebnisse

Entsprechend eines Zwischenberichts sind die Ergebnisse als vorläufig zu betrachten und können sich bei einer differenzierteren und weitere Datensätze nutzenden Vorgehensweise noch verändern. In komprimierter Form kristallisierten sich folgende zentrale Ergebnisse heraus:

- Geflüchtete mit **Integrationskursbesuch** attestieren sich bessere deutsche Sprachkenntnisse als ohne Integrationskursbesuch.
- Der **Zugang** zum Integrationskurs fällt Geflüchteten leichter,
 - a) wenn keine anderen eventuell konkurrierenden Deutschkurse besucht werden und
 - b) wenn sie über ein Mindestmaß an Bildung verfügen. Bei geflüchteten Frauen ist eine Kursteilnahme wahrscheinlicher,
 - c) wenn keine Kinder unter vier Jahren im Haushalt leben und
 - d) wenn Kontakte zu Deutschen bestehen.
- Auch bei Geflüchteten wirken beim **Deutscherwerb** ähnliche Mechanismen wie bei anderen Teilnehmendengruppen: Motivation (z. B. Aufenthaltsstatus), Gelegenheiten (z. B. Kontakte, Aufenthaltsdauer) und Effizienz (z. B. Bildung, Alter, Analphabetismus) haben einen Einfluss auf den

Deutscherwerb. Erwachsene Geflüchtete attestieren sich insbesondere dann bessere deutsche Sprachkenntnisse, wenn ein Integrationskurs besucht wurde, mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland, mit zunehmendem Kontakt zu Deutschen, wenn im Falle weiblicher Geflüchteter keine eigenen Kinder unter vier Jahren im Haushalt zu versorgen sind (insbesondere wenn diese nicht extern betreut werden), je jünger die Teilnehmenden sind, wenn ein Mindestmaß an Bildung vorhanden ist und wenn die Teilnehmenden alphabetisiert sind.

- **Fluchtspezifische Aspekte**, wie gesundheitliche Belastungen, die Trennung von Familienmitgliedern oder beengte Wohnverhältnisse, betreffen nur eine Minderheit. Sind diese aber vorhanden, kann sich dies negativ auf den Deutscherwerb aller Kursteilnehmenden auswirken.
- Aufgrund nicht selten multipler Problemlagen der geflüchteten Teilnehmenden in **Alphabetisierungskursen** ist bereits das Erreichen von Niveau A2 als Erfolg zu werten.
- Im **Orientierungskurs** zeigt sich eine „Testfokussierung“ der Teilnehmenden, welche sich durch das Einüben der Testfragen und -antworten mit dem Ziel des Test-Bestehens äußert, häufig ohne an den Inhalten interessiert zu sein. Belastend für die Lehrkräfte ist die Auseinandersetzung mit Konflikten zu Werten und politischer Einstellung der Teilnehmenden während des Unterrichts.
- Bezüglich der **Schnittstellen** des Integrationskurses wird deutlich,
 - a) dass geflüchtete Teilnehmende motiviert sind, weiterführende Berufssprachkurse zu besuchen,
 - b) dass häufig nur wenig Wissen über entsprechende Sprach- und Beratungsmaßnahmen vorhanden und die Nutzung von Beratungsangeboten besonders gering ist und
 - c) dass die wenigen befragten Träger, die in das Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“ involviert waren, diesem positive Auswirkungen attestieren.

Ausblick

Ab dem Jahr 2019 werden weitere qualitative Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern durchgeführt. Begonnen wurde zudem unter anderem mit Vorbereitungen von umfangreichen Befragungen mit standardisiertem Fragebogen, wobei Teilnehmende am Anfang und am Ende des allgemeinen Integrationskurses und des Alphabetisierungskurses sowie ehemalige Teilnehmende der zwei Kurstypen im Fokus stehen werden.

Inhaltsübersicht

	Kurzfassung	5
1	Einleitung	11
2	Charakteristika der Kursteilnehmenden und Einflussfaktoren auf die Kursteilnahme	23
3	Erkenntnisse zu Prüfungsergebnissen und ihren Determinanten	33
4	Erkenntnisse zu Lehrkräften, Lehrwerken und Kursprogression	64
5	Erkenntnisse zum Orientierungskurs	86
6	Erkenntnisse zu Maßnahmen und Angeboten an der Schnittstelle zum Integrationskurs	98
7	Zusammenfassung und Fazit	115
	Literaturverzeichnis	119
	Tabellenverzeichnis	126
	Abbildungsverzeichnis	127
	Anhang	129
	Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl (Auswahl)	134

Inhaltsverzeichnis

	Kurzfassung	5
1	Einleitung	11
1.1	Das bundesweite System der Integrationskurse	11
1.2	Forschungsstand zu Evaluationen des Integrationskurssystems	14
1.3	Evaluation der Integrationskurse: Zielsetzung, Forschungsfragen und geplantes Vorgehen	15
1.3.1	Zielsetzung und Forschungsfragen	15
1.3.2	Geplantes Vorgehen	16
1.4	Zielsetzung, Datenbasis und Aufbau des Zwischenberichts	18
1.4.1	Datenbasis für die Analysen des Zwischenberichts	18
1.4.2	Zielsetzung und Aufbau des Zwischenberichts	21
2	Charakteristika der Kursteilnehmenden und Einflussfaktoren auf die Kursteilnahme	23
2.1	Charakterisierung der Kursteilnehmenden	23
2.2	Determinanten des Zugangs zum Integrationskurs bei Geflüchteten	27
2.3	Fazit	31
3	Erkenntnisse zu Prüfungsergebnissen und ihren Determinanten	33
3.1	Theoretische Grundlagen des Zweitspracherwerbs	33
3.1.1	Determinanten des Zweitspracherwerbs oder wie lernt man Sprache?	33
3.1.2	Zweitspracherwerb im Kontext der bundesweiten Integrationskurse	35
3.2	Einfluss individueller Lernerfaktoren auf Kurserfolg	36
3.2.1	Einfluss von Geschlecht, Alter und Herkunftsland das Prüfungsergebnis	36
3.2.2	Weiterführende Analysen zu Einflussfaktoren auf den Deutscherwerb	41
3.2.3	Erkenntnisse zur Wirkung der Teilnahme am Integrationskurs auf den Deutscherwerb	43
3.2.4	Kinderbetreuung	44
3.2.5	Fazit	48
3.3	Einfluss fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb	49
3.3.1	Familienkonstellationen, Gesundheitsstand und Wohnsituation bei Geflüchteten	49
3.3.1.1	Familienkonstellationen bei Geflüchteten	49
3.3.1.2	Gesundheitsstand bei Geflüchteten	50
3.3.1.3	Wohnsituation von Geflüchteten	56
3.3.2	Einfluss fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb	57

3.3.2.1	Multivariate Betrachtung des Einflusses fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb	57
3.3.2.2	Familienkonstellationen und Spracherwerb	59
3.3.2.3	Gesundheit und Spracherwerb	60
3.3.2.4	Wohnsituation und Spracherwerb	60
3.3.3	Umgang und Unterricht mit traumatisierten Geflüchteten	60
3.4	Fazit	62
4	Erkenntnisse zu Lehrkräften, Lehrwerken und Kursprogression	64
4.1	Erkenntnisse zu Lehrkräften	64
4.1.1	Herausforderungen im Unterrichtsgeschehen des Integrationskurses	66
4.1.1.1	Herausforderungen durch Konfliktsituationen	66
4.1.1.2	Besondere Herausforderungen im Alphabetisierungskurs	67
4.1.2	Erkenntnisse zu Charakteristika und Qualifikation der Lehrkräfte	69
4.1.2.1	Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit der aktiven Lehrkräfte	69
4.1.2.2	Qualifikation der aktiven Lehrkräfte	70
4.1.3	Bedeutung von Zusatzqualifizierungen, Praxiserfahrung und Soft Skills aus Sicht von Lehrkräften und Trägern	73
4.1.4	Erkenntnisse zum Lehrkräfteeinsatz und Unterrichtsmodellen	74
4.1.5	Fazit	75
4.2	Erkenntnisse zu Lehrwerken und Kursprogression	76
4.2.1	Nutzung von Lehrwerken	77
4.2.2	Wahl und Einschätzung der Lehrwerke	78
4.2.3	Einschätzungen zu konzeptionellen Vorgaben und zur Kursprogression	78
4.2.4	Einschätzungen zur Kursprogression im Alphabetisierungskurs	80
4.2.5	Exkurs: Nutzung digitaler Medien	82
4.2.6	Fazit	84
5	Erkenntnisse zum Orientierungskurs	86
5.1	Einleitung und Forschungsstand	86
5.2	Erkenntnisse zu Prüfungsergebnissen im LiD	88
5.3	Ergebnisse: Einstellungen der Teilnehmenden zum Orientierungskurs	91
5.4	Ergebnisse: Erfahrungen von Wertekonflikten und politischen Auseinandersetzungen im Unterricht	93
5.5	Empowerment der Teilnehmenden durch den Orientierungskurs	96
5.6	Fazit	96
6	Erkenntnisse zu Maßnahmen und Angeboten an der Schnittstelle zum Integrationskurs	98
6.1	Beschreibung der betrachteten Integrationsmaßnahmen	98
6.1.1	Niederschwellige Kurse	98
6.1.2	Maßnahmen zur berufsbezogenen Sprachförderung	100
6.1.2.1	Das ESF-BAMF-Programm	100
6.1.2.2	Berufsbezogene Sprachförderung gem. § 45a AufenthG	100
6.1.3	Angebote der Migrationsberatung	101
6.1.3.1	Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE)	101
6.1.3.2	Jugendmigrationsdienste (JMD)	102

6.2	Ergebnisse: Kenntnis, Nutzung und Bedarf bundesweiter Sprachförderung und Migrationsberatung	102
6.2.1	Niederschwellige Kurse	103
6.2.2	Nutzung und Bedarf bundesweiter Berufssprachkurse	104
6.2.3	Nutzung und Bedarf bundesweiter Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete	107
6.2.4	Zum Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“	110
6.3	Zusammenfassung	113
7	Zusammenfassung und Fazit	115
7.1	Zusammenfassung	115
7.2	Rückblick und Ausblick	118
	Literaturverzeichnis	119
	Tabellenverzeichnis	126
	Abbildungsverzeichnis	127
	Anhang	129
	Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl (Auswahl)	134

1 Einleitung

1.1 Das bundesweite System der Integrationskurse

Seit seiner Einführung 2005 stellt das bundesweite System der Integrationskurse die zentrale Integrationsmaßnahme im Bereich der Sprache dar, die ständig fortentwickelt wurde. Gesetzliche Grundlage für die Kurse sind §§ 43, 44 und 44a AufenthG sowie die Integrationskursverordnung (IntV), in der Einzelheiten geregelt werden. Seit 2005 bis Mitte 2018 wurden über 2,8 Millionen Teilnahmeberechtigungen ausgesprochen und es haben über 2 Millionen Personen einen Kurs begonnen. Die Anzahl der neuen Kursteilnehmenden stieg in den Jahren 2016 und 2017 aufgrund der Flüchtlingszuwanderung stark an und erreichte Jahreswerte von ca. 340.000 (2016) und ca. 292.000 (2017) Personen (BAMF 2018a, b).

Das Ziel der Integrationskurse, die aus einem Sprachkurs sowie einem Orientierungskurs bestehen, ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen sowie von Informationen zur Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands, so dass in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig und ohne Unterstützung Dritter gehandelt werden kann (§ 43 Abs. 2 AufenthG). Dies entspricht dem Sprachniveau B1 entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), welches das Ziel des Sprachkurses ist. Für die meisten Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs ist im Rahmen der individuellen Maximalförderung das Sprachniveau A2.2 realistisch. Das Ziel des Orientierungskurses ist gemäß § 43 Abs. 3 AufenthG der Erwerb von Kenntnissen über die Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland.

Regelungen zur Kursteilnahme

Der Zugang zum Integrationskurs ist in §§ 44 und 44a AufenthG geregelt und unterscheidet sich für verschiedene Personengruppen. Neben freiwilligen Teilnahmeöglichkeiten in Form einer Teilnahmeberechtigung oder Zulassung im Rahmen verfügbarer Kursplätze werden auch Verpflichtungen zur Kursteilnahme ausgesprochen. Eine Teilnahmeberechtigung bzw. eine Verpflichtung wird – je nach Personengruppe – von verschiedenen Stellen erteilt. Dies können das Bundesverwaltungsamt (BVA), das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Ausländerbehörde (ABH), die Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende (TGS) oder die Träger der Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (TLA) sein. Tabelle 1-1 gibt einen Überblick über die Zugangsmöglichkeiten in Abhängigkeit der Statusgruppe, über zuständige Stellen, die wichtigsten Herkunftsländer der jeweiligen Statusgruppe sowie ihre Häufigkeiten für das Jahr 2017 (zu Details: BAMF 2018a).

In Abhängigkeit ihres Status in Bezug auf die Kursteilnahme beteiligen sich die Teilnehmenden in unterschiedlichem Umfang an den Kosten. Für Spätaussiedler ist die Teilnahme kostenlos. Bestimmte Gruppen (z. B. Empfänger von Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch, Hilfen zum Lebensunterhalt nach dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch oder nach dem Asylbewerberleistungsgesetz) werden auf Antrag vom Kostenbeitrag befreit. Die übrigen Teilnehmenden können auf Antrag vom Kostenbeitrag befreit werden, wenn für sie die Zahlung des Kostenbeitrages eine unzumutbare Härte darstellt. Des Weiteren kann ein Antrag auf Fahrtkostenzuschuss gestellt werden.¹

¹ Für weiterführende Informationen: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/>

Tabelle 1-1: Zugang zum Integrationskurs nach Statusgruppe

	Status	Stelle	Häufigste Herkunftsländer/Staatsangehörigkeiten	Zahl der Berechtigungen 2017	Zahl neuer Kursteilnehmender 2017
Spätaussiedler	Berechtigung	BVA	Deutschland, Russland, Kasachstan	4.330	3.153
EU-Bürger	Zulassung*	BAMF	Rumänien, Bulgarien, Polen	99.278	87.437
Deutsche (mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen)	Zulassung*	BAMF	Deutschland		
Ausländische Staatsangehörige („Altzuwanderer“, Zuzug vor 1.1.2005)	Zulassung*	BAMF	Syrien, Irak, Iran		
Ausländische Staatsangehörige („Neuzuwanderer“, Zuzug nach 1.1.2005)	Verpflichtung (bei besonderer Integrationsbedürftigkeit)	ABH	Afghanistan, Syrien, Irak, Türkei	2.545	1.988
	Berechtigung	ABH	Syrien, Bosnien-Herzegovina, Afghanistan, Kosovo	14.935	8.267
Ausländische Staatsangehörige mit ALG-II-Bezug	Verpflichtung (bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen)	ABH	Syrien, Irak, Afghanistan	139.132	108.673
	Berechtigung	ABH	Syrien, Irak, Afghanistan, Kosovo	14.935	8.267
Ausländische Staatsangehörige mit ALG-II-Bezug	Verpflichtung	TGS	Syrien, Afghanistan, Irak	98.056	73.441
Asylbewerber (aus Ländern mit guter Bleibeperspektive)**	Verpflichtung	TLA	Syrien, Irak, Iran, Somalia, Eritrea***	18.192	8.952

* Bei ausreichenden Kursplätzen.

** Geduldete (nach § 60a Absatz 2 Satz 3 AufenthG), Asylbewerber und Personen mit Abschiebeschutz (nach § 25 Absatz 5 AufenthG) mit Zulassung sind in anderen Kategorien enthalten, es erfolgt keine Doppelerfassung (BAMF 2018c).

*** Ab dem 1. August 2019 haben nur noch Asylbewerber aus Syrien und Eritrea Zugang zu einem Integrationskurs während des laufenden Asylverfahrens nach § 44 Abs. 4 Satz 2 Nr. 1 b) AufenthG (neue Fassung), da nur noch für diese Länder die Voraussetzungen der sog. guten Bleibeperspektive vorliegen. Mit dem Inkrafttreten des Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetzes zum 1. August 2019 können bei ausreichenden Kursplätzen auch Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive nach drei Monaten Aufenthalt in Deutschland zu einem Integrationskurs zugelassen werden, wenn sie vor dem 1. August 2019 eingereist sind und als arbeitsmarktnah gelten.

Quelle: BAMF 2018a.

Im Rahmen noch verfügbarer Plätze innerhalb der vorgegebenen Höchstteilnehmerzahl pro Kurs kann der Kursträger weitere externe Personen, sog. „Selbstzahler“, auf eigene Kosten am Kurs teilnehmen lassen.

Kursarten und Kursinhalte

Der Standardkurs im Rahmen des Integrationskursesystems ist der allgemeine Integrationskurs, der 600 Unterrichtseinheiten (UE) Sprachkurs à 45 Minuten umfasst. Hinzu kommen 100 Unterrichtseinheiten Orientierungskurs.

Im Rahmen von Spezialkursen werden passgenaue Kurse für unterschiedliche Zielgruppen, je nach den speziellen Voraussetzungen, angeboten. Seit der Einführung des Zweitschriftlernerkurses im Februar 2017 gibt es insgesamt acht Kursarten: allgemeiner Integrationskurs, Alphabetisierungskurs, Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurs, Förderkurs, Intensivkurs und Zweitschriftlernerkurs (ZSL-Kurs). Darüber hinaus

werden Integrationskurse für Menschen mit Behinderung angeboten (z. B. für Gehörlose oder Menschen mit Sehbehinderungen). Mit über 74 % Anteil an allen neuen Teilnehmenden von 2005 bis 2017 ist der allgemeine Integrationskurs die am häufigsten besuchte Kursart, gefolgt vom Alphabetisierungskurs (14,1 %) und dem Eltern- und Frauenintegrationskurs (7,3 %). Der Anteil der neuen Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs stieg im Zuge der Flüchtlingszuwanderung auf über ein Viertel im Jahr 2017 an. Der Zweitschriftlernerkurs kam 2017 auf einen Anteil von ca. 4 %.

Basis für die inhaltliche Gestaltung des Sprachkurses ist das vom Goethe-Institut entwickelte „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“.² Im Sprachkurs werden wichtige Themen aus dem alltäglichen Leben behandelt, zum Beispiel Einkaufen und Wohnen, Gesundheit, Arbeit und Beruf, Ausbildung und Erziehung von Kindern, Freizeit

TeilnahmeKosten/teilnahmekosten-node.html (04.12.2018) und die entsprechenden Trägergrundschreiben.

2 http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2018).

und soziale Kontakte, Medien oder Mobilität. Im Rahmen von drei Themenbereichen (Politik in der Demokratie, Geschichte und Verantwortung sowie Mensch und Gesellschaft) beschäftigen sich die Teilnehmenden im Orientierungskurs mit deutscher Kultur, Geschichte und Rechtsordnung. Weiter werden regionale Gepflogenheiten sowie kulturelle und historische Hintergründe vermittelt. Inhaltliche Basis ist hier das Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs.

Für fast alle Kursarten liegen Kurskonzepte vor.³ Der Kursumfang variiert je nach Kursart von 400 Unterrichtseinheiten Sprachkurs (Intensivkurs) bis maximal 1.200 (Alphabetisierungskurs, davon 300 im Rahmen des Wiederholungskontingents). Der 100-stündige Orientierungskurs ist bei allen Kursarten gleich (Ausnahme: Intensivkurs mit 30 UE). Auch hier ist das entsprechende Curriculum die verbindliche Grundlage der Orientierungskurse in Deutschland.⁴

Den Teilnehmenden steht jeweils ein Kontingent von 300 Unterrichtseinheiten (UE) für die Wiederholung von bis zu 300 Unterrichtseinheiten des Sprachkurses zur Verfügung, wenn die Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) nicht mit Niveau B1 abgeschlossen wurde.⁵ Im Rahmen der Wiederholung besteht erneut die Möglichkeit der geförderten Teilnahme am DTZ.

Die zulässige Maximalgröße an Teilnehmenden (inkl. Selbstzahlern) für die wichtigsten Kursarten variiert von 16 (Alphabetisierungskurs) bis 25 (allgemeiner Integrationskurs und Zweitschriftlernerkurs).⁶

Die Einstufung in ein passendes Modul und Kursart erfolgt durch einen Einstufungstest. Dieser wird entweder beim Träger selbst oder aktuell im Rahmen eines Pilotprojekts an 24 Standorten in sog. Test- und Meldezentren zentral für eine Stadt/Region durchgeführt.

Prüfungen

Am Ende des Integrationskurses stehen zwei Prüfungen: die Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) und der Orientierungskurs-Test „Leben in Deutschland“ (LiD).

Im Rahmen des skalierten DTZ können die Sprachniveaus B1 bzw. A2 nachgewiesen werden. Der DTZ besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Um insgesamt das Sprachniveau B1 bestätigt zu bekommen – und damit den DTZ zu bestehen –, müssen Teilnehmende im Prüfungsteil „Sprechen“ sowie in mindestens einem der anderen beiden Prüfungsteile „Hören und Lesen“ oder „Schreiben“ das Niveau B1 erreichen. Der DTZ wurde gemeinsam vom Goethe-Institut und der telc GmbH entwickelt. Mit der Prüfungsorganisation wurde die telc GmbH als Testinstitut beauftragt.

Das Prüfungsergebnis im DTZ, d. h. der Anteil der Testteilnehmenden, der das Sprachniveau B1 erreicht hat, betrug im Jahr 2017 58,6 % und Mitte 2018 52,4 %, das Niveau A2 wurde 2017 von 31,8 % und Mitte 2018 von 34,4 % erreicht. Das Prüfungsergebnis variiert über die Jahre, auch in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Teilnehmenden (Kap. 3.2.1). Nach einer gewissen Konstanz (2013: 68,0 %; 2014: 69,6 %; 2015: 69,9 %; 2016: 66,9 %) war in den letzten Jahren ein Sinken zu beobachten. Das Prüfungsergebnis variiert ebenfalls stark über die verschiedenen Kursarten hinweg. Sie lag im allgemeinen Integrationskurs Mitte 2018 bei 60,1 % und im Jugendintegrationskurs bei 65,2 %. Im Zweitschriftlernerkurs hingegen lag sie bei 22,1 % und im Alphabetisierungskurs bei 17,4 % (BAMF 2018a, b).

Der seit 2013 eingesetzte Test LiD zum Orientierungskurs wurde vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität Berlin entwickelt und besteht aus 33 Fragen. Für das Bestehen des Orientierungskurses müssen 15 von 33 Fragen richtig beantwortet werden. Der Gesamtfragenkatalog ist im Internet online einseh- bzw. bearbeitbar.⁷ Die Prüfungsergebnisse im LiD liegen relativ konstant bei über 90 %.

3 <http://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Paedagogisches/Kursarten/kursarten-node.html> (04.12.2018).

4 https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2018).

5 In Alphabetisierungskursen ist die Nutzung der Wiederholungsstunden auch ohne vorherige Teilnahme am DTZ möglich (hierzu das Trägerrundschreiben 100720 vom 19.07.2010, online nicht verfügbar).

6 http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traeger_rundschreiben/2018/traegerrundschreiben-11_20181126.pdf?__blob=publicationFile (08.12.2018).

7 <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0> (04.12.2018).

Träger und Lehrkräfte

Die Zulassung der Träger der Integrationskurse erfolgt durch das BAMF anhand eines Bewertungskatalogs.⁸ Mitte 2018 waren ca. 1.700 Träger zugelassen (BAMF 2018b). Typische Trägereinrichtungen sind beispielsweise Volkshochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und privatwirtschaftlich arbeitende Sprachschulen.

Die Voraussetzungen zur Zulassung der Lehrkräfte für Integrationskurse sind in der Integrationskursverordnung geregelt.⁹ Die Zulassung erfolgt zentral durch das BAMF anhand festgelegter Kriterien, die sowohl die Qualifikation (Hochschul- bzw. Berufsabschluss) als auch Berufserfahrung im DaF/DaZ-Bereich und ggf. die erforderliche Zusatzqualifizierung des BAMF im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ berücksichtigen.¹⁰

Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen müssen zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung im Bereich der Alphabetisierung nachweisen können.¹¹ Hierzu bietet das BAMF eine additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen an.

2015 erfolgte eine Anpassung der Zulassungskriterien, die auch Bologna-Reformen im Hochschulbereich sowie die europäischen Entwicklungen im Qualifizierungsbereich (DQR) berücksichtigt, um der großen Nachfrage an Integrationskursen durch die Flüchtlingszuwanderung ein entsprechendes Angebot an Lehrkräften gegenüberstellen zu können: Neben einer Überarbeitung der Matrix hin zu weniger Abschlüssen, die eine Zusatzqualifizierung erfordern, erlaubte eine von Oktober 2015 bis Ende 2016 befristete Ausnahmeregelung darüber hinaus vielen Lehrkräften mit einem philologischen oder pädagogischen Hochschulabschluss die Unterrichtung von Integrationskursen ohne die erforderliche Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“:

Um der hohen Nachfrage nach Alphabetisierungskursen zu begegnen, wurde auch hier eine Ausnahmege-
nehmigung eingeführt. Bis zum 31.03.2019 konnten nach § 15 Abs. 1 und Abs. 2 IntV zugelassene Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen ohne die nach § 15 Abs. 3 erforderliche Zusatzqualifikation unterrichten.

Für die Lehrtätigkeit in Orientierungskursen ist die Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen ausreichend. Eine Teilnahme an der ergänzenden „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Orientierungskurs“ wird jedoch empfohlen. Zur Sensibilisierung für den Umgang mit traumatisierten Kursteilnehmenden fördert das BAMF seit Oktober 2016 zusätzlich die individuelle Teilnahme von Lehrkräften an externen Fort- und Weiterbildungen im Bereich „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten“. Eine bundesamtseigene Qualifizierungsmaßnahme „Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma“ wird derzeit implementiert.¹²

1.2 Forschungsstand zu Evaluationen des Integrationskurssystems

Das Integrationskurssystem stand seit seiner Einführung immer wieder im Fokus von Evaluationen mit verschiedenen Zielrichtungen. Eine erste Prozessevaluation wurde von der Firma Rambøll Management im Jahr 2006 durchgeführt. Der Schwerpunkt lag hier auf der Evaluation des formalen Erfolgs des damals noch jungen Systems (Rambøll Management/BMI 2006). Verbesserungsoptionen wurden abgeleitet und bei der Weiterentwicklung der Kurse berücksichtigt.

Eine umfassende Evaluation im Sinne einer Wirkungsanalyse wurde erst- und bislang einmalig vom Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des BAMF (BAMF-FZ) in den Jahren 2007 bis 2011 durchgeführt. Bei diesem sogenannten „Integrationspanel“ wurden Integrationskursteilnehmende bei Kursbeginn, Kursende, sowie ein Jahr und drei Jahre nach Kursende befragt. Neben Angaben der Kursteilnehmenden liegen zudem Informationen zum jeweiligen Kurs sowie zu den Lehrkräften vor. Zusätzlich wurde eine vergleichbare Gruppe an Nicht-Kursteilnehmenden als Kontrollgruppe befragt (für weiterführende Infor-

8 Weiterführende Informationen unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Zulassung/Voraussetzungen/voraussetzungen-node.html> (04.12.2018).

9 <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf> (04.12.2018).

10 Matrix der Zulassungskriterien unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2018).

11 Matrix der Zulassungskriterien für Alphabetisierungskurse unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-alpha-pdf.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2018).

12 Weiterführende Informationen unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zusatzqualifikation/zusatzqualifikation-node.html> (04.12.2018).

mationen zum Integrationspanel: Schuller et al. 2011: 34ff.).¹³

Die Ergebnisse zeigen die prinzipielle Wirksamkeit des Integrationskurssystems: Integrationskursteilnehmende konnten ihre Sprachkompetenz im Kursverlauf deutlicher steigern als Personen, die nie an einem Integrationskurs teilnahmen. Die Teilnahme an einem Integrationskurs befähigt vor allem Zugewanderte Deutsch zu lernen, die ihre Sprachkenntnisse ohne Kursteilnahme kaum weiterentwickelt hätten: Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau, Altzuwanderer, Zugewanderte, die als Ehepartnerin oder Ehepartner durch Familiennachzug nach Deutschland kommen, Personen, die als Flüchtlinge nach Deutschland migrieren sowie Personen ohne deutsches Umfeld. Integrationskurse bieten damit eine Chance für Zugewanderte, die selten die Möglichkeit haben ihre Deutschkenntnisse eigenständig zu verbessern.

Auch zum damaligen Befragungszeitpunkt waren bereits Geflüchtete in den Integrationskursen vertreten, wenn auch mit einer geringeren Anzahl und einer anderen Herkunftsländerstruktur. Bei den damals befragten Teilnehmenden mit Fluchthintergrund unterscheidet sich das Ausmaß der Steigerung des Kenntnisstands von Kursbeginn bis Kursende nicht signifikant von dem der Teilnehmenden mit einem anderen Migrationsmotiv (Scheible/Rother 2018).

Durch die starke Fluchtmigration seit 2015 hat sich jedoch die Zusammensetzung der Kursteilnehmenden erheblich geändert. Während vormals Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus dem osteuropäischen Raum die größte Gruppe der Teilnehmenden stellten, sind dies in den Jahren 2015 bis 2018 nunmehr vor allem Schutzbedürftige aus dem nicht-europäischen Raum. Diese Gruppe unterscheidet sich in ihrer Migrationserfahrung, sowie in zentralen Individualmerkmalen teils erheblich von der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen und -migranten.

Um diesen neuen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, wurde 2016 eine erneute Prozessevaluation durch McKinsey und Rambøll Management Consulting durchgeführt, die Herausforderungen und Handlungsoptionen zur Verbesserung des Integrationskurssystems in Bezug auf die neue Teilnehmendengruppe Geflüchtete nennt (McKinsey/Rambøll 2016). Im Fokus

standen hier z. B. Konzepte zu einem effizienteren Zustellungsverfahren oder zum Qualitätsmonitoring.

Neben diesen „Gesamt-Evaluationen“ stehen Integrationskurse auch häufig im Fokus kleinerer lokaler Studien oder Studien mit sehr spezifischen Fragestellungen. Soweit diese für einzelne der hier betrachteten Fragestellungen relevant sind, werden sie an der jeweiligen Stelle angeführt.

Darüber hinaus steht im Rahmen von verwaltungswissenschaftlichen Arbeiten die Zuständigkeit für Integrationsmaßnahmen, darunter auch der Integrationskurse, im Blickwinkel (Bogumil et al. 2018). Hier wird beispielsweise – auf Basis von Expertengesprächen – die Empfehlung gegeben, dass die Koordination der Angebotsstruktur, Zulassung von Trägern und Lehrkräften, Kursprüfung sowie und Zuweisung der Teilnehmenden auf lokaler Ebene durch Kommunen besser erfolgen könnte. Beim BAMF verbleiben sollten indessen Finanzierung der Angebote sowie Ausgestaltung von Grundstruktur und Lehrinhalten. Ähnlich argumentieren auch Ohliger et al. (2017).

1.3 Evaluation der Integrationskurse: Zielsetzung, Forschungsfragen und geplantes Vorgehen

1.3.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der sich ändernden Zusammensetzung der Kursteilnehmenden im Zuge der verstärkten Flüchtlingszuwanderung der letzten Jahre und damit einhergehenden sinkenden Prüfungsergebnisse im DTZ, stellt sich erneut die Frage nach der Wirkung und Wirkweise der Integrationskurse bei verschiedenen Teilnehmendengruppen. Das BAMF-FZ wurde daher vom Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) beauftragt, auf Basis der letzten Wirkungsanalyse eine erneute Evaluation des Integrationskurssystems durchzuführen. Das Ergebnis der prinzipiellen Wirksamkeit des Integrationskurssystems stellt somit die Grund- und Ausgangslage für die erneute Evaluation dar.

Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ hat somit zum Ziel, belastbare Ergebnisse und evi-

¹³ Zu weiteren Veröffentlichungen aus dem „Integrationspanel“: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Projekte/DE/DasBAMF/Forschung/Integration/integrationspanel.html?nn=1363666> (04.12.2018).

denzbasierte Aussagen zu generieren, welche die Wirkungsweise der Integrationskurse unter Berücksichtigung der Herausforderungen und erfolgten legislativen und administrativen Anpassungen insbesondere hinsichtlich der Gruppe der Geflüchteten aufzeigen.

Neben Aussagen zur generellen Wirkung einer Integrationskursteilnahme auf den Deutscherwerb, ergeben sich vier inhaltliche Forschungsschwerpunkte, die sich ganz speziell auf den Integrationskurs beziehen:

1. Analyse der Prüfungsergebnisse und Identifikation der Einflussfaktoren: Welche Faktoren auf Ebene des Teilnehmenden, des Kurses, der Lehrkraft und des Kurskontexts führen zum erfolgreichen Erlernen der deutschen Sprache bzw. welche führen zum Misserfolg? Welche Faktoren erleichtern die Werte- und Wissensvermittlung in den Orientierungskursen? Gibt es in der Gruppe der Geflüchteten Besonderheiten?
2. Kursverläufe und -abbrüche: Erreichen die Kurse die jeweiligen Zielgruppen und wie können Kurswechsel und insbesondere Kursabbrüche erklärt werden?
3. Schnittstellen: Ergeben sich Schnittstellen mit den übrigen Bundes- und Landesangeboten der Sprachförderung und Wertevermittlung? Wie sehen Übergänge in andere Angebote konkret aus?
4. Nachhaltigkeit: Bleibt das in den Integrationskursen erworbene Wissen nachhaltig erhalten und welche Faktoren sind dafür ausschlaggebend? Dienen die Integrationskurse der gesellschaftlichen Integration über den Spracherwerb hinaus?

Die Untersuchung fokussiert dabei auf die für Geflüchtete bedeutsamsten Kursarten: allgemeiner Integrationskurs, Alphabetisierungskurs und Zweitschriftlernerkurs.

1.3.2 Geplantes Vorgehen

Um der Vielschichtigkeit der Forschungsfragen nachkommen zu können, nimmt das Projekt eine ganzheitliche Perspektive ein und bezieht Informationen von Kursteilnehmenden, Kursträgern, Lehrkräften sowie Kursspezifika ein.

Dabei werden sowohl qualitative als auch quantitative (Primär- und Sekundär-)Daten gesammelt und ausgewertet. Der methodische Ansatz folgt somit dem sog. **Mixed-Methods-Design**, auch als „Triangulation“ be-

kannt, bei dem quantitative und qualitative Methoden im Forschungsdesign verzahnt werden (Denzin 1978; Tashakkori/Teddlie 1998, Creswell/Plano Clark 2007; Flick 2008). Hierbei werden Muster auf der Makroebene, die im Regelfall einzelfallabstrahierende Verteilungsphänomene sind („objektive Indikatoren“), mit auf der Mikroebene auf Einzelfällen basierenden qualitativen Mustern gefüttert („subjektive Wahrnehmungen, Einstellungen, Erfahrungen“), um das Verständnis des Systems der bundesweiten Integrationskurse und seiner Wirkung umfassend zu ermöglichen. Die jeweiligen Schwächen der einen Methode können durch die Stärken des jeweils anderen Ansatzes ausgeglichen werden und die Ergebnisse sich gegenseitig ergänzen. Vor allem aber können durch die Synthese qualitativer und quantitativer Methoden unterschiedliche Aspekte eines Sachverhalts beleuchtet werden.

Quantitative Teilstudie

Der Primärdatenerhebung und -auswertung sind Analysen aus Sekundärdaten vorgelagert. Hier wird vor allem auf die Datensätze der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, des Integrationspanels und der Integrationsgeschäftsdatei (InGe) Bezug genommen (zur Datensatzbeschreibung: Kap. 1.4.1). Da jedoch diese bestehenden Datenquellen nicht ausreichend Informationen für das Forschungsvorhaben bieten und es insbesondere an individuellen Einschätzungen der Gruppe von Geflüchteten zur Teilnahme an Integrationskursen mangelt, besteht das Kernstück des quantitativen Designs in mehreren **quantitativen Erhebungen** von eigenen Surveydaten, die mit der InGe verknüpft werden (Tabelle 1-2).

Da der zeitliche Rahmen des Projekts keine Längsschnitterhebung mit „echten“ Paneldaten sowie die Rekrutierung einer vergleichbaren Kontrollgruppe aufgrund ethischer Aspekte erlaubt, basiert die Datengrundlage auf mehreren Querschnitterhebungen. Diese decken verschiedene Schwerpunkte ab, die miteinander in Bezug gesetzt und kombiniert werden sollen. Durch die jeweilige Verknüpfung der Daten mit der InGe kann jedoch ein „Register-Panel“ aufgebaut und Kausalität hergestellt werden.

Befragt werden sollen jeweils Teilnehmende, Lehrkräfte und Kursträger zum Zeitpunkt des Kursbeginns (PRÄ), des Kursendes (POST) und ein Jahr nach dem Kursende (NACH). Die Datenerhebung erfolgt in allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen. Auf Befragungen in Zweitschriftlernerkursen muss aufgrund der nicht ausreichenden Teilnehmendenzahlen verzichtet werden, diese werden jedoch qualitativ untersucht. Die Befragungsdaten sollen jeweils

computerunterstützt und möglichst unter Verwendung von Audio-Dateien in der jeweiligen Herkunftssprache erhoben werden. Die Vorgehensweise für die Befragungen zu Kursbeginn und Kursende (PRÄ und POST) orientiert sich an Klassenraumbefragungen. Die ein Jahr nach Kursende nicht mehr im Rahmen von Kursen erreichbaren Personen sollen von Interviewern individuell aufgesucht und befragt werden (NACH). Die Fallzahlen sind jeweils so dimensioniert, dass getrennte und vergleichende Analysen für die Gruppe der Geflüchteten und der „Nicht-Geflüchteten“ durchgeführt werden können.

Die Datenerhebungen werden extern an Befragungsinstitute vergeben. Aufgrund des aufwändigen Planungs- und Ausschreibungsverfahrens sowie der komplexen und zeitintensiven Datenerhebung werden die Befragungsdaten voraussichtlich erst im Jahr 2021 vorliegen.¹⁴

Ergänzt werden diese Befragungen durch eine begleitende **Validierungsstudie**. Diese dient zur Etablierung einer geeigneten Sprachstandsmessung, welche eine zentrale Herausforderung des Projekts darstellt. In dieser Studie wird ein Vergleich zwischen individueller Selbsteinschätzung und objektiven Testergebnissen durchgeführt, um so ein möglichst valides Instrument zur Sprachmessung zu entwickeln.

14 Im Herbst 2018 wurde eine, einen sehr engen Zeitplan und umfangreiche Befragungen von (potenziellen, tatsächlichen und ehemaligen) Kursteilnehmenden vor Kursbeginn, am Kursanfang, am Kursende und ein Jahr nach Kursende umfassende Ausschreibung veröffentlicht. Es sah sich kein Befragungsunternehmen in Deutschland in der Lage, die umfangreichen Befragungen in dem gewünschten Zeitrahmen zu realisieren. Die in Tabelle 1-2 skizzierte Vorgehensweise bezüglich der quantitativen Erhebungen ist die Reaktion auf diesem Umstand.

Qualitative Teilstudie

Qualitativ eröffnet sich die Möglichkeit, Mechanismen, Prozesse und Handlungsorientierungen aufzudecken, welche durch statistische Methoden nicht ausreichend analysiert werden können. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung sind Interviews eine häufig verwendete Methode zur Datenerhebung. Für dieses Projekt wurden, parallel zum quantitativen Hauptteil, anhand leitfadengestützter Interviews Daten bei Teilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern erhoben (Experteninterviews, problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden mit Unterstützung von Dolmetscherinnen und Dolmetschern).

Zielsetzung

Neben der methodischen Unterstützungsfunktion der quantitativen Erhebungen durch beispielsweise erste „Hypothesentests“ oder „Hypothesenentwicklung“ ist das Ziel der qualitativen Datenerhebung eine detaillierte, tiefgehende Erfassung der individuellen Motivationslagen sowie der persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der drei erwähnten Zielgruppen mit Blick auf den Integrationskurs und dessen System. Dabei liegt der Schwerpunkt auf eben den Phänomenen, zu welchen noch sehr wenig Hintergrundinformationen und wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, wie etwa zum Kursabbruch, -wechsel, -unterbrechung und zu der Schnittstellenthematik, welche die Vermittlung und den Übergang in andere Angebote auf der Landes- oder Bundesebene betrifft.

Die qualitativen Interviews mit den Kursteilnehmenden legen den Fokus auf deren Motivation, Engagement sowie Ambitionen und Aspirationen zum Erwerb der deutschen Sprache und Kultur, aber auch mögliche hinderliche Faktoren wie z. B. traumatische Fluchterfahrungen, Familiensituation und Wohnumfeld.

Tabelle 1-2: Übersicht Erhebungszeitpunkte, anvisierte Fallzahlen und Erhebungsmodi bei der quantitativen Teilstudie

Zeitpunkt Messung	Allg. Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
PRÄ (bei Kursbeginn)	1.000 (CASI)	1.000 (CASI)	2.000
POST (zum Kursende)	1.000 (CASI)	1.000 (CASI)	2.000
NACH (ca. 1 Jahr nach Kursende)*	1.750 (CAPI)	1.250 (CAPI)	3.000
Lehrkräfte (bei PRÄ und POST)	Ca. 450 (CASI)		450
Kursträger (bei PRÄ und POST)	Ca. 400 (CASI/CAWI)		400
Gesamt			7.850**

CASI: Computer-Assisted-Self-Interviewing; CAPI: Computer-Assisted-Personal-Interviewing; CAWI: Computer-Assisted-Web-Interviewing;

* Neben Personen, die die Kurse erfolgreich absolvierten, sollen im Rahmen dieser Teilerhebungen auch Personen, die den Kurs nicht beenden, befragt werden.

** Die anvisierten Fallzahlen sind noch nicht abschließend festgelegt, können sich noch ändern.

Die Interviews mit den Lehrkräften betrachten deren Qualifikationsprofil und nehmen ihre Erfahrungen bezüglich der Gruppe der Geflüchteten in den Blick. Auf Trägerebene konzentrieren sich die Interviews auf die Motivation des Trägers sowie seine Entscheidung, Integrationskursträger zu werden, die Auswahl des Lehrpersonals und die Erfahrung und Einschätzung des Trägers zum Integrationskurssystem, inkl. Finanzierung.

Erkenntnisinteresse und Generalisierbarkeit qualitativer Forschung

Erkenntnisinteresse und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung unterscheiden sich grundlegend von denen der quantitativen Sozialforschung. Der wohl wichtigste Unterschied besteht in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse: Qualitative Sozialforschung versucht die Verschiedenheit innerhalb der Grundgesamtheit abzubilden, was nicht an das Kriterium der statistischen Repräsentativität der Grundgesamtheit gebunden ist. Vielmehr soll die Zielgruppe die untersuchte **Grundgesamtheit inhaltlich bzw. theoretisch repräsentieren**. Ziel einer qualitativen Untersuchung ist die **"theoretische Sättigung" der Ergebnisse**. Dies ist der Punkt, an dem weitere Fälle keine neuen Erkenntnisse mehr erbringen. Die Stichprobensammensetzung, aber auch die Forschungsfrage wird dabei offen behandelt. Aus methodologischer Perspektive ist die "theoretische Sättigung" der Ergebnisse das Gütekriterium einer qualitativen Untersuchung (Glaser/Strauss 1979; Strauss/Corbin 1990; Rosenthal 2005). Aus diesem Grunde erhebt qualitative Sozialforschung kein Anspruch auf statistische Repräsentativität, wohl aber auf einen **eigenständigen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn**.

Qualitative Sozialforschung kann und soll daher weder Aussagen über Ausmaß und Verteilung einer Grundgesamtheit treffen, noch lassen sich ohne weiteres kausale Zusammenhänge aus den Erkenntnissen ableiten. Die Stärke der Methode liegt demgegenüber in ihrer Offenheit und der tiefer gehenden Erfassung: der Untersuchungsgegenstand – in diesem Falle das System des Integrationskurses – kann nicht nur aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden, sondern die Methode ist auch in der Lage Themen, Inhalte und Zusammenhänge, die vorab nicht antizipiert werden konnten aber während des Forschungsprozesses zutage getreten sind, miteinzubeziehen, durch z. B. die sukzessive Anpassung des Leitfadens.

Neben allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen nehmen die qualitativen Interviews auch den Zweitschriftlernerkurs und Aspekte des Ori-

entierungskurses in den Blick. In der ersten Tranche 2018 wurden 21 qualitative Interviews durchgeführt, die den hier zugrunde liegenden qualitativ-empirischen Analysen als Basis dienen (Kap. 1.4.1). Für die qualitative Hauptstudie 2019 bis 2021 sind weitere 20 bis 30 Interviews mit Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Trägern geplant.

1.4 Zielsetzung, Datenbasis und Aufbau des Zwischenberichts

1.4.1 Datenbasis für die Analysen des Zwischenberichts

Datengrundlage für die Analysen des Zwischenberichts sind zum einen selbst erhobene qualitative Daten sowie bereits vorliegende quantitative Sekundärdaten (IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten sowie Daten der InGe). Diese werden im Folgenden kurz skizziert.

IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten ist eine repräsentative Längsschnittstudie, die im Rahmen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) erstmals im Jahr 2016 durchgeführt wurde. Befragt wurden Personen, die vom 1. Januar 2013 bis zum 31. Januar 2016 nach Deutschland gekommen sind, einen Asylantrag gestellt haben und dadurch im Ausländerzentralregister registriert waren, sowie deren Haushaltsmitglieder. Die Ziehung der Zufallsstichprobe Geflüchteter erfolgte auf Basis des Ausländerzentralregisters (AZR).

Bei der Stichprobenziehung wurden keine Einschränkungen beim jeweils gegenwärtigen Aufenthaltsstatus vorgenommen. Berücksichtigt wurden sowohl Personen, die sich im Asylverfahren befanden (Asylbewerber/-innen), als auch solche, denen bereits ein Schutzstatus zuerkannt wurde – insbesondere Asylberechtigte nach Art. 16a des Grundgesetzes und Geflüchtete nach der Genfer Flüchtlingskonvention sowie subsidiär Schutzberechtigte. Weiterhin wurden Personen befragt, deren Asylantrag abgelehnt, deren Ausreise bzw. Abschiebung jedoch aus unterschiedlichen Gründen ausgesetzt wurde und die daher überwiegend eine Duldung erhalten haben (Kroh et al. 2017).

Die Befragung ist als Längsschnittbefragung angelegt, so dass die Biografien der Geflüchteten und ihre Integration in die Gesellschaft im Zeitverlauf nachvollzogen werden können. Das Frageprogramm umfasst u. a. folgende Bereiche:

- Herkunft und der Weg nach Deutschland
- Stand des Asylverfahrens
- Unterkunft in Deutschland
- Materielle Ausstattung und gesellschaftliche Teilhabe
- Bekanntheit, Bedarf und Nutzung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten
- Sprachkenntnisse und Sprachkursbesuch
- Schul-, Hochschul- und Berufsbildung im Ausland und in Deutschland
- Erwerbstätigkeit und Einkünfte im Ausland sowie in Deutschland
- Gesundheitsstand (physisch und psychisch)
- Persönlichkeit, Einstellungen und Werte
- Soziale Netzwerke, familiäre Situation

Die Stichprobe umfasst nach den ersten beiden Befragungswellen 7.510 erwachsene Personen, die mindestens einmal befragt wurden. An der ersten Befragungswelle 2016 nahmen 4.527 Personen teil.¹⁵ Bei der zweiten Befragungswelle Ende 2017/Anfang 2018 wurden insgesamt 5.721 Personen befragt, davon 2.738 Wiederbefragte und 2.983 erstmalig Befragte. Um Disproportionalitäten bei der Stichprobenziehung auszugleichen, wird auf Gewichte zurückgegriffen, wodurch die Ergebnisse als repräsentativ für die Schutzsuchenden, die vom 1. Januar 2013 bis zum 31. Dezember 2016 nach Deutschland zugezogen sind und ihre Haushaltsangehörigen, gelten können.

Basis für die folgenden Analysen sind beide Befragungswellen. 219 Personen wurden ausgeschlossen, die vor dem 1. Januar 2013 zugezogen oder nicht als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind, so dass 7.291 Personen für die Analysen verbleiben. Je nach Fragestellung werden unterschiedliche Subgruppen für die Analysen herangezogen.

Die hier verwendeten Daten und Gewichte beruhen auf vorläufigen Daten, die durch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) noch weiter feinjustiert wurden. Die Ergebnisse dürften sich mit den finalen Daten und Gewichten jedoch nur noch geringfügig ändern.

¹⁵ Zu Veröffentlichungen aus der ersten Befragungswelle 2016 der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Projekte/DE/DasBAMF/Forschung/Integration/iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.html?nn=1363666> (04.12.2018).

Integrationsgeschäftsdatei (InGe)

Die InGe stellt das IT-System für die Durchführung und Abrechnung der Integrationskurse und den daraus folgenden Datenaustausch zwischen den verschiedenen beteiligten Stellen, geregelt in der IntV, dar. Sie dient daher primär nicht wissenschaftlichen Zwecken und ist durch ihre Auslegung als Plattform zum Austausch von Informationen zwischen den Beteiligten nicht auf eine ganzheitliche Auswertung ausgelegt.

Für die folgenden Analysen wurde daher aus dem Data-Warehouse-System mit Unterstützung des Statistikreferats (22B) sowie der IT-Bereiche ein Auszug aus der Datenbank nach festgelegten Kriterien erstellt. Der verwendete Auszug der Datenbank beinhaltet alle Teilnehmenden, deren erste Eintragung (klassischerweise die Erteilung einer Teilnahmerechtigung oder einer Verpflichtung) zwischen dem 1. Januar 2015 und dem 31. Januar 2018 erfolgte. Insgesamt enthält der InGe-Auszug Angaben zu 1.185.697 Personen, die mindestens eine Teilnahmerechtigung erhalten haben. Bedingt durch die Komplexität der Abfrage fehlen für viele Individuen jedoch Angaben bei relevanten Variablen („missings“). Dies sorgt dafür, dass sich die Beobachtungszahl je nach Auswertung verändert.

Analog dazu wurden – soweit systemtechnisch möglich – für diese Personen die dazugehörigen Kurs-, Lehrkräfte- und Trägerinformationen abgefragt, um einen möglichst umfassenden, mehrere Ebenen beinhaltenden Datensatz zu generieren.

Der InGe-Sonderauszug enthält auf der Personenebene Angaben zur Soziodemographie, zu Kurseintritt und Kursverlauf sowie zu den Testteilnahmen (DTZ und LiD). Auf der Ebene der Lehrkräfte liegen u. a. Angaben zur Soziodemographie und Qualifikation vor. Trägerinformationen umfassen beispielsweise die Trägerart, den Trägerstandort und Informationen zur Trägerzulassung.

Bei der Datengrundlage für die im Folgenden vorgenommenen Auswertungen handelt es sich somit um einen **Sonderdatenauszug**. Daher sind die hier vorgestellten Ergebnisse **nicht direkt vergleichbar** mit den in der Integrationskursgeschäftsstatistik veröffentlichten Daten, die auf einer anderen Grundlage beruhen.

Beschreibung der qualitativen Interviews 2018

Ziel der ersten Tranche der qualitativen Interviews war es, Erkenntnisse zu den individuellen Motivationslagen, Orientierungen sowie persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen des Integrationskurssystems als

auch von einflussnehmenden Faktoren auf den Kurserfolg zu gewinnen. Der Schwerpunkt lag dabei auf eben den Phänomenen, zu welchen noch sehr wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, wie etwa zum Kursverlauf (Wiederholung, Wechsel, Abbruch) und den Maßnahmen und Angeboten des Bundes an der Schnittstelle zu den Integrationskursen.

Erhebungsmethodisch erfolgte eine weitgehende Orientierung an verschiedenen Techniken von Leitfadenterviews, in welchen durchaus auch situativ Raum für narrative Teile eingeräumt wurde. Es handelt sich dabei um ein vergleichsweise stärker standardisiertes Erhebungsverfahren, welches das Gespräch strukturiert, um sicherzustellen, dass der Interviewverlauf weitgehend einem vorgegebenen Themenweg folgt. Der zu Beginn erstellte Interviewleitfaden wurde im Zeitverlauf noch weiter optimiert: Mittels zwei unterschiedlicher Techniken des leitfadengestützten Interviews wurden drei verschiedene Datensätze erhoben und miteinander trianguliert: Experteninterviews (nach Hopf/Weingarten 1993) mit Integrationskursträgern und mit Lehrkräften sowie problemzentrierte Interviews (nach Witzel 1982; 1985) mit den Teilnehmenden selbst mithilfe von Dolmetscherinnen und Dolmetscher (Abbildung 1).

Im Erhebungszeitraum von Anfang Mai bis Ende August 2018 wurden 21 Interviews in Berlin und im Raum Mittelfranken realisiert. Davon wurden insgesamt vier Interviews mit Lehrkräften, sieben Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Trägern (sowohl mit Einrichtungsleitenden als auch pädagogischen Kräften) und zehn Interviews mit Teilnehmenden geführt.

Abbildung 1-1: Qualitative Datentriangulation im Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse“



Die Kontaktaufnahme mit allen drei Befragungsgruppen (Vertreterinnen und Vertreter von Trägern, Lehrkräfte und Teilnehmende) wurde über eine zufällige Auswahl bei den Trägern realisiert.

Insgesamt wurden elf **Experteninterviews** durchgeführt:

- Fünf Interviews mit Trägern in Berlin und zwei im Raum Mittelfranken. In zwei Fällen kamen hier Gruppeninterviews zustande (beide in Berlin), in welchen neben der Vertreterin/dem Vertreter der Integrationskursträger auch noch der oder die Verantwortliche für die Koordination der Integrationskurse zugegen war.
- Zwei Interviews mit Lehrkräften wurden in Berlin und zwei im Raum Mittelfranken durchgeführt.

Mit **Kursteilnehmenden** wurden zehn problemzentrierte Interviews durchgeführt:

- Je fünf Interviews wurden in Berlin und Mittelfranken durchgeführt.
- Es nahmen sechs Frauen und vier Männer im Alter von 26 bis 48 Jahren aus den Herkunftsländern Syrien, Iran und Irak teil.
- Zur Zeit der Befragung besuchte ein Teilnehmender den Zweitschriftlernerkurs, drei Teilnehmende besuchten den Alphabetisierungskurs und nochmal drei weitere besuchten den allgemeinen Integrationskurs. Zwei Teilnehmende wussten nicht, welche Kursart sie besuchten. Nach Gesprächen mit Vertreterinnen oder Vertretern von Trägern bzw. den Lehrkräften stellte sich heraus, dass diese Teilnehmenden die Wiederholungsmodul besuchten und vorher einem allgemeinen Integrationskurs beiwohnten. Eine Teilnehmerin hat zur Zeit des Interviews gerade einen berufsbezogenen B2-Kurs begonnen.
- Zu beachten ist bei dieser Interviewform jedoch, dass die Fragen größtenteils auf (eine) bestimmte Problemstellung(en) fokussieren und sich deswegen in den Aussagen der Befragten als kritisch oder verbesserungswürdig wahrgenommene Inhalte kumulieren. Um diese methodologische Verzerrung („bias“) zu verringern, wurde der Leitfaden mit Fragen ergänzt, die gleichermaßen auf positive Erfahrungen der Befragten abzielen.

Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig wörtlich transkribiert. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf eine Person oder einen Träger geben könnten, wurden anonymisiert (Gläser/Laudel 2010, Kowal/O’Connell 2007, Hopf 2012). Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der „qualitativen In-

haltsanalyse“ (Mayring 2007, Mayring/Gläser-Zikuda 2005) und der induktiven, materialbasierten Bildung von thematischen Auswertungskategorien (Schmidt 2007; Hopf 2016). Das zu analysierende Material wird so als in seinem (Kommunikations-)Zusammenhang und sozialem Kontext eingebettet verstanden. Die Vorgehensweise ist regel- und theoriegeleitet und folgt einer schrittweisen Zergliederung des Textes in einzelne Analyseeinheiten und Kategorien. Aufgrund der intendierten Datentriangulation von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Integrationskurs-trägern, Lehrkräften und den Teilnehmenden selbst als auch in Anbetracht der Fülle an transkribiertem Material wurden die Analysen computergestützt mithilfe des Programms MAXQDA 18 vollzogen.

Eine große Herausforderung bei den Interviews mit Kursteilnehmenden bestand im Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern. Es wurde auf Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Sprachen Arabisch und Farsi/Dari zurückgegriffen, die im Auftrag des BAMF auch bei Anhörungen im Rahmen des Asylverfahrens zum Einsatz kommen. Der Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern war nötig, da eine Kommunikation auf Deutsch in den meisten Fällen nicht ausreichend gut möglich war. Risiken der Verzerrung durch den Übersetzungsprozess bestehen insbesondere bei der Übersetzung der Fragen in die Herkunftssprache und der Antworten ins Deutsche. Im Vorhinein wurde versucht, diesen Gefahren durch möglichst klare Absprachen entgegenzuwirken. Auf einen geschlechtssensitiven Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern wurde – wo immer möglich – geachtet.

Die qualitativen Interviews bilden für die folgenden Analysen teils die einzige Datengrundlage bzw. dienen andererseits als Ergänzung und Vertiefung der Ergebnisse der quantitativen Sekundäranalysen. Die Verweise in den Analysen der qualitativen Interviews beinhalten neben der Interview- und Absatznummer, aus welcher die angeführten Zitate stammen, auch folgende Kürzel: TN steht für Interviews mit **Teilnehmenden**, TR steht für Interviews mit Vertreterinnen und Vertreter von **Trägern** und LK steht für Interviews mit **Lehrkräften**.

1.4.2 Zielsetzung und Aufbau des Zwischenberichts

Im hier vorliegenden Zwischenbericht sollen – neben der Darstellung von Projektziel und Untersuchungsgegenstand – erste bereits vorliegende Erkenntnisse

zu den in Kap. 1.3.1 vorgestellten großen Forschungsfragen präsentiert werden. Die vorhandene Datenlage erlaubt dabei noch keine Aussagen zum Thema Nachhaltigkeit der Kurse sowie zum Thema Kursverläufe und Kursabbrüche, weshalb in den folgenden Kapiteln erste Erkenntnisse zu den Determinanten der Prüfungsergebnisse, zu Kursverläufen, zum Orientierungskurs und zu Schnittstellen im Mittelpunkt stehen. Die jeweiligen theoretischen Grundlagen werden zu Beginn der einzelnen Kapitel präsentiert, gefolgt von der Ergebnisdarstellung.

Das **Einleitungskapitel** gab einen Überblick über den Untersuchungsgegenstand Integrationskurse und stellte die Ziele, die Forschungsfragen und das geplante Vorgehen im aktuellen Evaluationsprojekt vor. Weiter wurde die für den Zwischenbericht vorliegende Datenbasis genauer dargestellt.

In **Kapitel 2** erfolgt zunächst eine Charakterisierung der aktuellen Kursteilnehmenden anhand offizieller Zahlen und Sonderauswertungen der InGe. Anhand der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragungen von Geflüchteten wird dann analysiert, welche Personen im Zeitverlauf eher einen Integrationskurs besuchen (und welche nicht).

In **Kapitel 3** stehen die Prüfungsergebnisse und insbesondere ihre Determinanten im Fokus. Nach einem theoretischen Überblick über den Prozess des Spracherwerbs und der ihn beeinflussenden Faktoren (Kap. 3.1) werden einige dieser Faktoren anhand der verschiedenen vorliegenden Daten genauer beleuchtet. Unterkapitel 3.2 geht auf die Rolle der klassischerweise betrachteten individuellen Faktoren (wie z. B. Bildung, Sprachkenntnisse, Motivation) des Spracherwerbs ein und betrachtet, welchen Beitrag der Kursbesuch für den Deutscherwerb hat. Weiterführende Analysen beleuchten die Rolle einer externen Kinderbetreuung für den Kurszugang und den Prozess des Spracherwerbs genauer. Unterkapitel 3.3 betrachtet den Einfluss fluchtspezifischer Faktoren wie Familienkonstellation, Gesundheit/Traumatisierung und Wohnsituation auf den Spracherwerb genauer.

Kapitel 4 thematisiert die Rolle von Lehrkräften (Kap. 4.1) sowie Lehrwerken und Kursprogression (Kap. 4.2) im Kontext des Integrationskurses. Zunächst wird anhand qualitativer Daten geschildert, mit welchen Herausforderungen sich Lehrkräfte konfrontiert sehen. Danach wird ein kurzer Überblick über die Qualifikation der Lehrkräfte gegeben und die Bedeutung von Zusatzqualifikationen und Soft Skills thematisiert. Bei den Lehrwerken wird deren Nutzung auf Basis der InGe-Daten veranschaulicht. Mithilfe qualitativer In-

terviews wird im Anschluss daran besonders die durch die Lehrwerke implizierte Kursprogression thematisiert.

Das **Kapitel 5** thematisiert auf Basis der Daten der InGe und der qualitativen Interviews, welche Erkenntnisse zum Orientierungskurs vorliegen. Der erste empirische Teil des Kapitels geht auf die Ergebnisse im LiD-Test und seine Determinanten ein. Im zweiten Teil werden auf Basis der qualitativen Interviews in der Praxis auftretende Konfliktlagen bei der Vermittlung des Curriculums des Orientierungskurses thematisiert.

Kapitel 6 gibt zunächst einen Überblick über die Schnittstellen des Integrationskurses insbesondere mit anderen Angeboten des Bundes zur Sprachförderung, der Wertevermittlung und der Beratung. Auf Basis der qualitativen Interviews, ergänzt durch Auswertungen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, wird analysiert, wie die Nutzung von und die Übergänge in andere Angebote aussieht und welche Herausforderungen dabei zu begegnen sind.

Der Zwischenbericht schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf die nächsten Schritte im Projekt in **Kapitel 7**.

2 Charakteristika der Kursteilnehmenden und Einflussfaktoren auf die Kursteilnahme

Die Struktur der Teilnehmenden in den Integrationskursen hat sich bedingt durch die hohe Zahl der Geflüchteten in den letzten Jahren stark verändert. Im Folgenden wird daher zunächst ein kurzer Überblick über die Charakteristika der betrachteten Kursteilnehmenden gegeben (Kap. 2.1). Anschließend werden Kursteilnehmende und Nicht-Teilnehmende (Kap. 2.2) anhand ausgewählter Faktoren gegenübergestellt und der Einfluss dieser Faktoren auf die Integrationskursteilnahme mithilfe eines Regressionsmodells geschätzt.

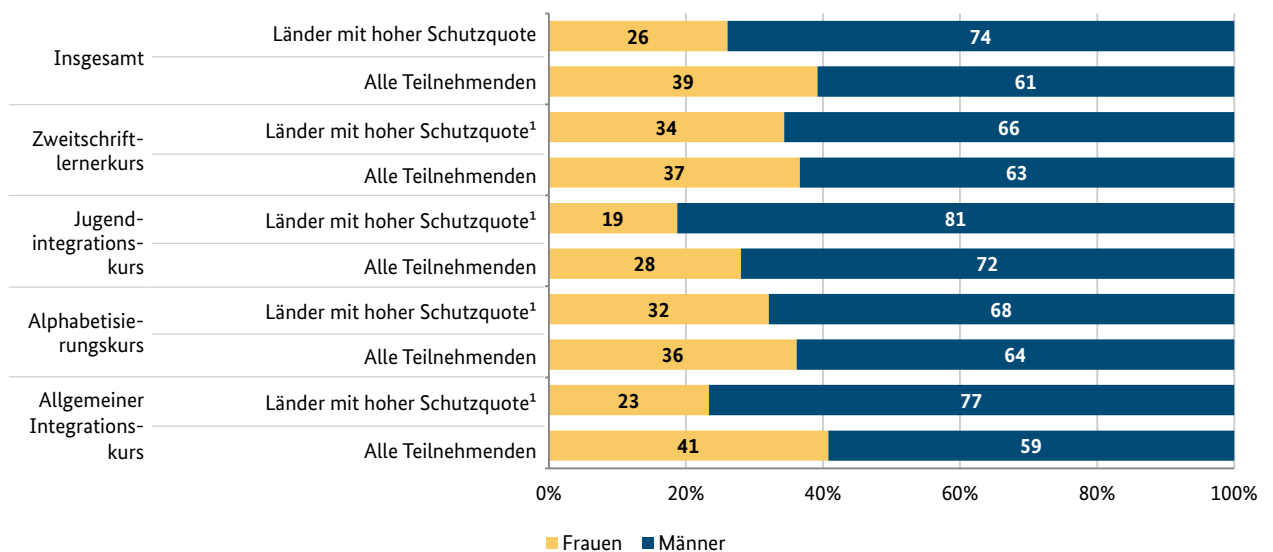
Datengrundlage für die folgenden Analysen sind der InGe-Auszug sowie die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Zu beachten ist, dass die Ergebnisse der Auswertung des InGe-Auszugs, der sich

auf den Zeitraum Januar 2015 bis Januar 2018 bezieht, aufgrund des unterschiedlichen Zeithorizonts nicht direkt mit denen der Integrationskursgeschäftsstatistik, die sich auf einzelne Quartale/Jahre bezieht, vergleichbar sind (Kap. 1.4.1 in der Einleitung).

2.1 Charakterisierung der Kursteilnehmenden

Anhand des InGe-Auszugs werden die Kursteilnehmenden nun hinsichtlich ihrer soziodemographischen Zusammensetzung charakterisiert. Die Analysen erfol-

Abbildung 2-1: Geschlechterverteilung in den Kursen (in Prozent)



1) Zu den Ländern mit hoher Schutzquote zählen im betrachteten Zeitraum Eritrea, Irak, Iran, Somalia und Syrien.

Basis: Teilnehmende, die im genannten Zeitraum einen Kurs besucht haben.

Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=781.066.

gen mit Fokus auf die Kursarten allgemeiner Integrationskurs, Alphabetisierungskurs, Jugendintegrationskurs und Zweitschriftlernerkurs.

Abbildung 2-1 gibt einen ersten Überblick über das Geschlechterverhältnis in den ausgewählten Kursarten. Dieses ist bei der Betrachtung aller Teilnehmenden, mit Ausnahme des Jugendintegrationskurses, ähnlich und zeigt ein Geschlechterverhältnis in den Kursen, welches bei ca. 39 % Frauen und 61 % Männern liegt. Beim Jugendintegrationskurs verschiebt sich das Verhältnis hin zu einem höheren Männeranteil: 28 % Frauen und 72 % Männer.

Als Annäherung an die Gruppe der Geflüchteten wurden hier die Länder mit hohen Schutzquoten verwendet. Dies sind im betrachteten Zeitraum Eritrea, Irak, Iran, Somalia und Syrien. Der besondere Fokus auf diese Gruppe begründet sich darin, dass in der InGe Informationen zum Fluchthintergrund nicht erfasst sind und daher eine exakte Differenzierung nicht möglich ist. Bei den Ländern mit hoher Schutzquote liegt mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit ein Fluchthintergrund vor.

Die Gruppe der Geflüchteten mit hohen Schutzquoten unterscheidet sich von allen Teilnehmenden bereits dadurch, dass über alle Kurse hinweg betrachtet etwa 26 % weiblich und 74 % männlich sind, während der Frauenanteil bei allen Teilnehmenden mit 39 % höher liegt. Dies überrascht zunächst jedoch nicht, denn der Frauenanteil bei allen Geflüchteten liegt im ähnlichen Bereich. Weiterführende Analysen müssen zeigen, ob es zu Zugangsunterschieden nach Geschlecht kommt (Kap. 2.2).

Abbildung 2-1 zeigt auch, dass der Frauenanteil durch die Gruppe der Geflüchteten nicht in allen Kursen in gleichem Maße verringert wird. Beim Jugendintegrationskurs liegt der Anteil an Teilnehmerinnen für die Gruppe der Länder mit hohen Schutzquoten in 2017 mit 19 % verglichen mit den anderen Kursen am niedrigsten. Beim Alphabetisierungs- sowie beim Zweitschriftlernerkurs zeigen sich für Geflüchtete mit hohen Schutzquoten nur geringfügig niedrigere Frauenanteile, während der Unterschied beim allgemeinen Integrationskurs mit etwa 17 Prozentpunkten wieder größer ist.

Der Unterschied in der Integrationskursteilnahme zwischen den Geschlechtern wird auch von Worbs/Bauraulina (2017) untersucht. Sie zeigen, dass geflüchtete Frauen Integrationskurse oft erst mit einigem zeitlichen Abstand zur Einreise und insgesamt seltener besuchen. Der Kontakt zu den für den Integrationskurs

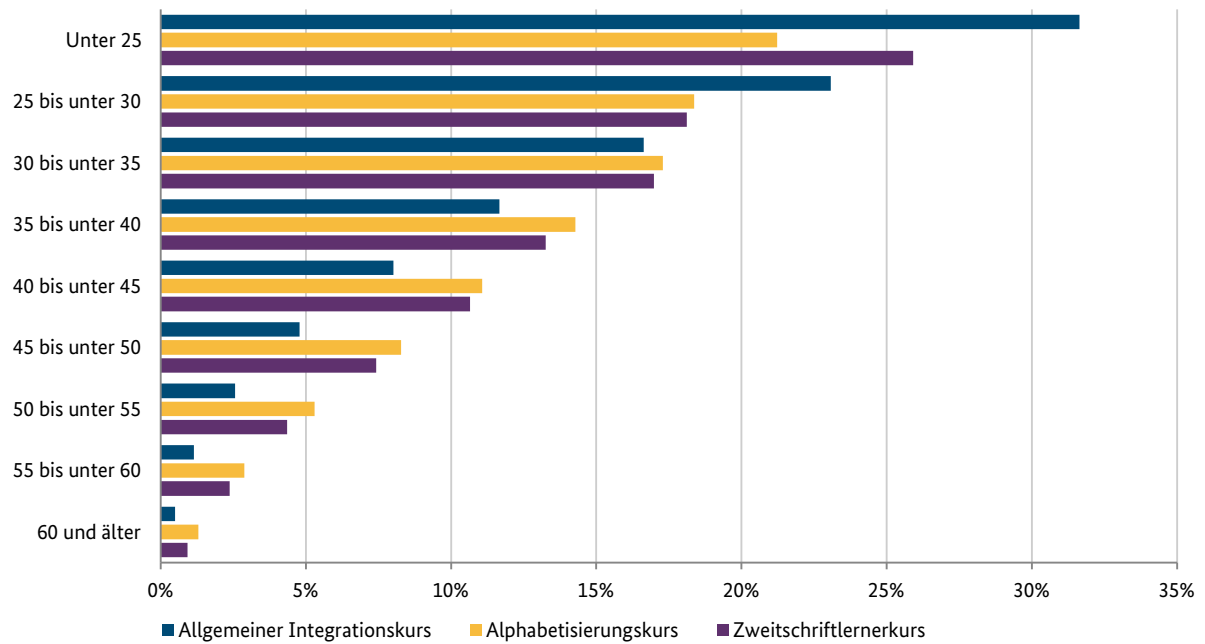
verantwortlichen Institutionen ist für sie oft schwieriger, da sie sich nach der Ankunft in Deutschland häufig um das Wohl der Kinder sowie die Wohnraumversorgung kümmern müssen. Der Integrationskursbesuch spielt daher zunächst nur eine untergeordnete Rolle.

Die Kursteilnehmenden im InGe-Auszug sind zu Kursbeginn im Durchschnitt etwa 31 Jahre alt. Betrachtet man das Alter getrennt nach dem Geschlecht, dann unterscheidet es sich kaum: Männer sind im Schnitt etwa 30 und Frauen etwa 32 Jahre alt. Bildet man dagegen die Altersgruppen in den jeweiligen Kursen ab (Abbildung 2-2), lassen sich Unterschiede feststellen. Der Jugendintegrationskurs ist durch die Beschränkung auf Teilnehmende unter 27 Jahren eine Ausnahme und wird daher im Folgenden nicht genauer betrachtet. Entsprechend dieser Eingrenzung hat der Jugendintegrationskurs mit einem Altersdurchschnitt von etwa 20,5 Jahren die jüngsten Teilnehmenden.

Es lässt sich erkennen, dass die Altersstruktur vor allem durch jüngere Teilnehmende geprägt ist. Der Anteil unter 25-Jähriger liegt in allen drei Kursen über 20 % und beim allgemeinen Integrationskurs sogar über 30 %. Der Alphabetisierungskurs hat im Vergleich jedoch einen niedrigen Anteil an unter 25-Jährigen und 25- bis 30-Jährigen. Beim Vergleich des Altersdurchschnitts des Alphabetisierungskurses mit dem des allgemeinen Integrationskurses (30,3 Jahre), zeigt sich, dass der Alphabetisierungskurs mit 33,9 Jahren dementsprechend höher liegt.

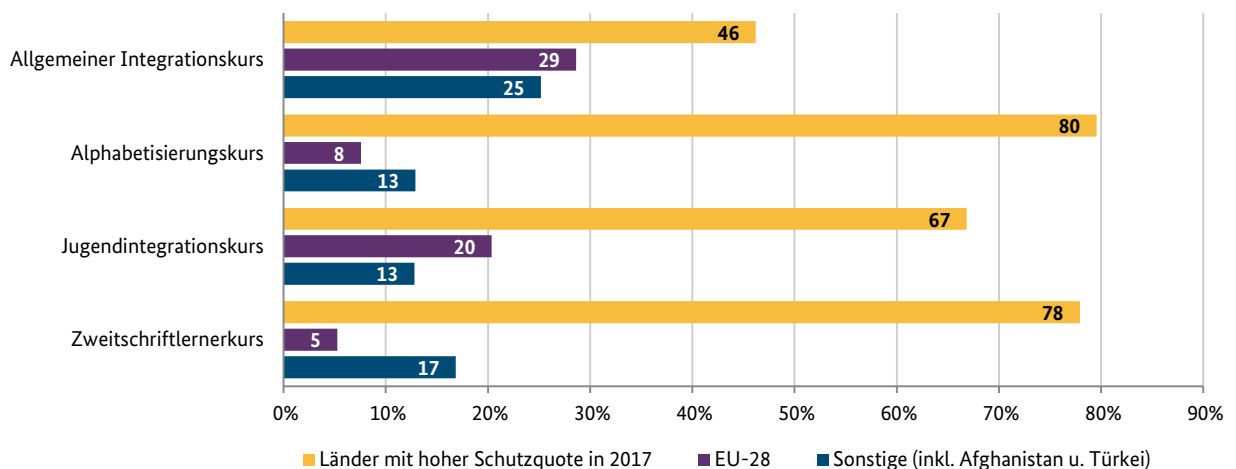
Innerhalb des gesamten Zeitraums des InGe-Auszugs haben Teilnehmende aus über 150 Herkunftsländern den Integrationskurs besucht. Zur besseren Übersicht werden die Länder daher im Folgenden in drei relevante Gruppen eingeteilt (Abbildung 2-3).

Es zeigt sich, dass im allgemeinen Integrationskurs mit rund 25 % an Kursteilnehmenden aus sonstigen Ländern eine große Heterogenität an Nationalitäten existiert. Der Anteil der Teilnehmenden aus den fünf Ländern mit hoher Schutzquote in 2017 ist im Alphabetisierungskurs, Jugendintegrationskurs und Zweitschriftlernerkurs dagegen deutlich höher. Im Alphabetisierungskurs stellen sie im betrachteten Zeitraum zusammen beispielsweise 80 % der Teilnehmenden. Im Vergleich dazu sind es im allgemeinen Integrationskurs nur etwa 46 %. Die Geflüchteten aus den fünf Ländern konzentrieren sich daher stärker auf den Alphabetisierungskurs, Jugendintegrationskurs und Zweitschriftlernerkurs. Umgekehrt ist in diesen Kursen der Anteil an Teilnehmenden aus den EU-28-Staaten gering.

Abbildung 2-2: Alter der Teilnehmenden bei Kursbeginn (in Prozent)

Anmerkungen: Beim Jugendintegrationskurs sind etwa 98% unter 25 und etwa 2% 25-30 Jahre alt. Auf eine entsprechende Darstellung wird daher verzichtet.

Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=781.066.

Abbildung 2-3: Verteilung der Nationalitäten innerhalb der vier Kursarten (in Prozent)

Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=781.066.

Je nach Status können Integrationskursteilnehmende von verschiedenen Stellen zur Teilnahme verpflichtet werden. Abbildung 2-4 gibt einen Überblick darüber, wie hoch der Anteil an berechtigten und verpflichteten Teilnehmenden in den vier ausgewählten Kursarten ist.¹⁶

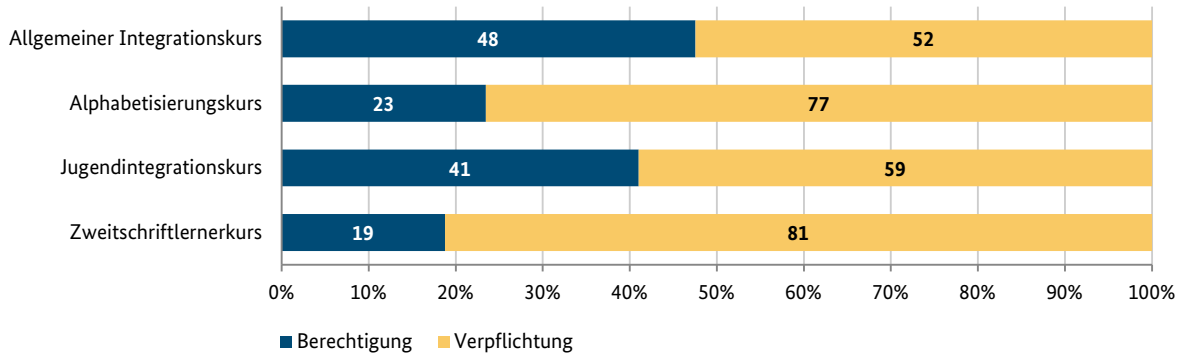
Im allgemeinen Integrationskurs sowie im Jugendintegrationskurs sind nur etwas mehr verpflichtete als

berechtigte Teilnehmende. Ein klarer Unterschied lässt sich zwischen diesen beiden Kursen und dem Alphabetisierungskurs sowie dem Zweitschriftlernerkurs feststellen. In diesen Kursen sitzen etwa 80 % verpflichtete Teilnehmende.

Um zusätzlich zum Unterschied zwischen Verpflichtung und Berechtigung auch zwischen verpflichtenden Stellen unterscheiden zu können, zeigt Abbildung 2-5 eine noch detailliertere Übersicht. Der Anteil an Spätaussiedlern, verpflichteten Altzuwanderern und durch

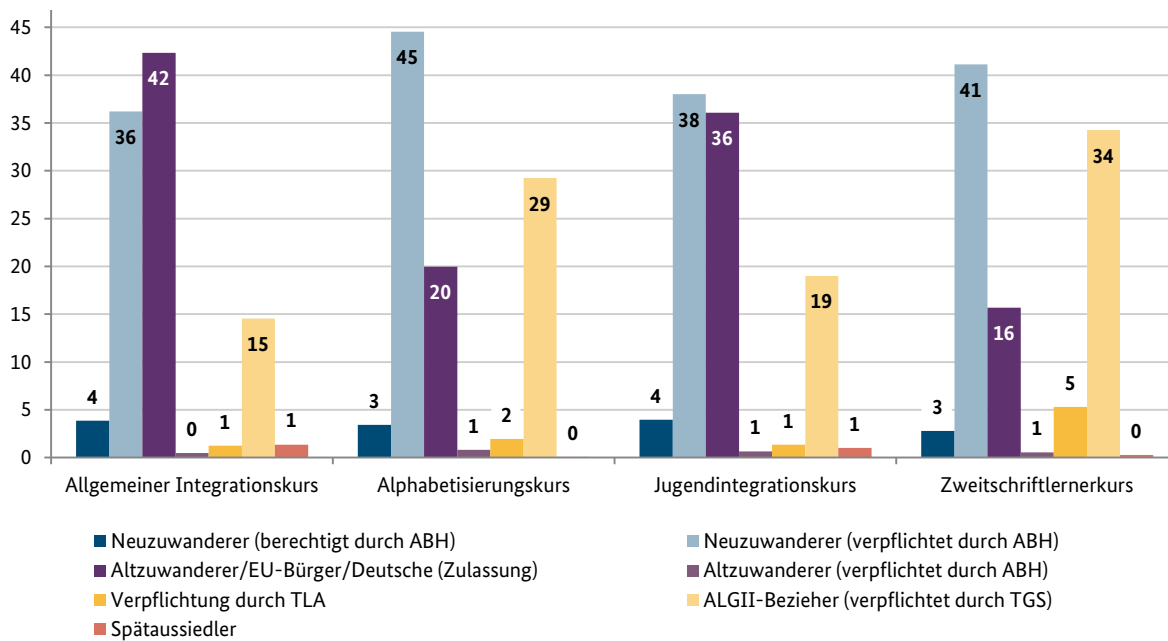
16 Für weitere Informationen zur Verpflichtung siehe Kap. 1.1.

Abbildung 2-4: Verhältnis von Berechtigung und Verpflichtung in den Kursen (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=781.066.

Abbildung 2-5: Anteil der verpflichteten/berechtigten Teilnehmenden in den Kursen (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=781.066.

die ABH berechtigten Neuzuwanderern liegt konstant in jeder betrachteten Kursart auf sehr niedrigem Niveau (< 5 %). Die durch die Träger der Leistungen nach dem AsylbLG (TLA) verpflichteten Teilnehmenden stellen in den jeweiligen Kursarten meist auch nur einen geringen Anteil dar, der sich im Zweitschriftlernerkurs jedoch auf 5 % der Teilnehmenden erhöht. Der Anteil der durch die Träger der Grundsicherung (TGS) verpflichteten Teilnehmenden ist in den Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkursen am höchsten.

Die von der ABH verpflichteten Neuzuwanderer (unter die vor allem Geflüchtete fallen) stellen beim Zweitschriftlerner-, Jugendintegrations- und Alphabetisierungskurs den größten Anteil, wobei im Alphabetisierungskurs der Anteil mit etwa 45 % besonders hoch ist.

Personen, die vom BAMF zur Teilnahme am Integrationskurs zugelassen wurden, stellen im allgemeinen Integrationskurs (42 %) und im Jugendintegrationskurs (36 %) einen großen Teil der Teilnehmenden. Hierbei handelt es sich neben Altschwabenderern, EU-Bürgern und deutschen Staatsbürgern, die nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, auch um Personen aus der Zielgruppe der Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive, Geduldete mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG sowie Inhaber einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthG. Deutlich geringer fällt ihr Anteil im Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkurs aus.

2.2 Determinanten des Zugangs zum Integrationskurs bei Geflüchteten

Neben der Frage, wie sich die Teilnehmenden in den betrachteten Kursarten zusammensetzen, ist von Interesse, ob sich Kursteilnehmende von Nicht-Kursteilnehmenden hinsichtlich relevanter, eventuell auch steuerbarer Merkmale unterscheiden. Im Folgenden wird daher für die Gruppe der Geflüchteten mithilfe mehrerer deskriptiver Analysen sowie einer multivariaten Regression versucht, Einflussfaktoren auf die Integrationskursteilnahme zu identifizieren.

Zur Generierung von Erkenntnissen über die Kursteilnahme von Geflüchteten werden die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten analysiert (siehe Kap. 1.4.1 für weitere Informationen zum Datensatz). Die Zahlen sind jedoch nicht direkt vergleichbar mit dem InGe-Auszug, da u. a. ein anderer Zeitraum betrachtet wird und hier keine Differenzierung nach Kursarten vorgenommen werden kann. Im Gegensatz zum InGe-Auszug ist die IAB-BAMF-SOEP-Befragung eine Wiederholungsbefragung und lässt daher auch die Beobachtung von Personen über die Zeit zu.

Tabelle 2-1 zeigt, dass zum betrachteten Befragungszeitpunkt (2. Halbjahr 2017) 50 % aller Geflüchteten einen Integrationskurs begonnen haben, 50 % dagegen noch nicht.

Die Teilnahme am Kurs hängt unter anderem von der Aufenthaltsdauer sowie dem Aufenthaltsstatus ab. Letzterer spiegelt dabei insbesondere die rechtlichen Zugangsmöglichkeiten wider, da sich noch im Verfahren befindende Personen nur dann eine Teilnahmeberechtigung erhalten, wenn sie aus einem Land mit guter Bleibeperspektive (zum Befragungszeitpunkt Eritrea, Irak, Iran, Somalia und Syrien) stammen.

Bei der Betrachtung der Integrationskursteilnahme zum Befragungszeitpunkt zeigt sich über alle vier Gruppen mit Ausnahme der anerkannten Geflüchteten ein recht ähnliches Ergebnis. Anerkannte Geflüchtete haben über alle Ankunftsjahre hinweg betrachtet mit insgesamt etwa 60 % die höchste Wahrscheinlichkeit der Integrationskursteilnahme. Im Verfahren befindliche Geflüchtete weisen mit etwa 32 % eine fast gleich hohe Teilnahme wie Geduldete (34 %) auf.¹⁷

Beträgt die Teilnahmequote für 2014 in Deutschland angekommene Geflüchtete noch etwa 60 %, so sinkt diese für Geflüchtete, die 2016 in Deutschland ankamen, auf etwa 40 % (Tabelle 2-2). Dies ist ein Indiz dafür, dass die kürzere Aufenthaltsdauer Geflüchteten weniger Gelegenheit gibt, sich über das Integrationskursystem zu informieren (beispielsweise über die Nutzung von Beratungsangeboten) und an einem Kurs teilzunehmen. Für die 2013 zugezogenen Geflüchteten ist es möglich, dass sie noch nicht vom breiteren Ausbau der Sprachprogramme profitieren konnten und daher eine niedrigere Teilnahmequote haben (Brücker et al. 2019).

¹⁷ Auf die Kategorie „Sonstige“ wird hier nicht weiter eingegangen, da die Fallzahl innerhalb der Kategorie sehr gering ist.

Tabelle 2-1: Teilnahmequote am Integrationskurs nach Aufenthaltsstatus (in Prozent)

	Aufenthaltsstatus				Insgesamt
	Im Verfahren	Anerkannt	Duldung	Sonstige	
Gesamt zum Befragungszeitpunkt: 2. Halbjahr 2017	32	60	34	35	50

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017, n=5.476.

Tabelle 2-2: Teilnahmequote am Integrationskurs nach Ankunftsyear (in Prozent)

	Ankunftsyear				Insgesamt
	2013	2014	2015	2016	
Gesamt zum Befragungszeitpunkt: 2. Halbjahr 2017	46	60	50	40	50
Fallzahl	301	889	3.304	967	5.537*

* Entspricht nicht der Summe der Ankunftsyear, da hier noch Beobachtungen ohne angegebenes Ankunftsyear sowie mit neuerem Ankunftsyear enthalten sind.

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017, n=5.537.

Ebenfalls von großer Bedeutung für eine Kursteilnahme ist die jeweilige Familienkonstellation, also das eigene Geschlecht in Verbindung mit einem im Haushalt lebenden (Klein-)Kind (Tabelle 2-3). Wenn man zunächst Frauen und Männer generell betrachtet, dann zeigt sich, dass Frauen im Durchschnitt seltener an Kursen teilnehmen als Männer – 37 % im Vergleich zu 54 %, d. h. 63 % der geflüchteten Frauen hatten zum Befragungszeitpunkt 2. Halbjahr 2017 noch nicht am Kurs teilgenommen.

Ein wichtiger Faktor, der diesen Unterschied beeinflusst, ist das Vorhandensein von Kindern im Haushalt. Bei Männern ist die Teilnahmequote unabhängig davon (d. h. statistisch nicht signifikant verschieden) ob sich ein Kind im Haus befindet oder nicht. Bei Frauen scheint es sich zwar auch nicht so stark auf die Kursteilnahme auszuwirken, wenn ein Kind zwischen 4 und 17 Jahren sich im Haushalt befindet, allerdings sinkt die Teilnahmequote für Frauen mit Kleinkindern (0-3 Jahre) im Haushalt auf 22 %. Der Unterschied in der Kursteilnahme ist hoch. Eine Überprüfung mithilfe eines multivariaten Modells muss jedoch zeigen, ob Kinder im Haushalt einen Teil des Unterschiedes in der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen Mann und Frau erklären können oder ob dies eine reine Scheinkorrelation ist.

Neben den im Detail betrachteten Faktoren (Aufenthaltsdauer, Status, Geschlecht und Familienkonstellation) haben vermutlich noch weitere Faktoren einen Einfluss darauf, ob eine Kursteilnahme zum Befragungszeitpunkt schon erfolgt ist. Denkbar wäre z. B. ein Einfluss von Unterbringung, Gesundheitsstand, Bildungsniveau, sozialen Kontakten und dem Alter. Da sich alle Faktoren aber auch gegenseitig beeinflussen können, werden diese im Folgenden simultan in einem multivariaten Modell betrachtet.

Erklärt werden soll, welche Faktoren – unter Kontrolle aller anderen Faktoren – einen eigenständigen Einfluss auf die Integrationskursteilnahme haben. Abhängige Variable des Modells ist die Kursteilnahme, welche den Wert 0 oder 1 annehmen kann. Für Män-

ner und Frauen werden getrennte Modelle berechnet. Um das verwendete logistische Regressionsmodell besser interpretieren zu können, werden sogenannte durchschnittliche Wahrscheinlichkeitsveränderungen betrachtet (zur logistischen Regression: siehe Best/Wolf 2010). Gemessen am Durchschnitt aller Variablen prognostiziert das Modell für Frauen eine Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme von etwa 35 % bzw. 57 % für Männer.

Die Koeffizienten des Regressionsmodells sind in Abbildung 2-6 für Frauen gelb und für Männer blau dargestellt. Die Variable ist signifikant sobald das Konfidenzintervall (gekennzeichnet durch die schwarze Linie) nicht den Wert Null schneidet. Die Tabelle gibt einen Überblick und vereinfacht die Vergleichbarkeit der Koeffizienten zwischen Mann und Frau. Die genauen Werte können in Tabelle A1 im Anhang nachgelesen werden.

Wenn man zunächst den Aufenthaltsstatus betrachtet, dann haben vor allem anerkannte Geflüchtete eine höhere Wahrscheinlichkeit am Integrationskurs teilzunehmen als Asylbewerberinnen und -bewerber. Für Frauen ist der Effekt jedoch schwächer als für Männer. Bei Frauen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme durch die Anerkennung durchschnittlich um 8 Prozentpunkte, während sie sich bei Männern um 23 Prozentpunkte steigert. Die fehlende Anerkennung scheint daher für Frauen keiner der Hauptgründe zu sein, der sie vom Besuch des Integrationskurses abhält. Für Männer hingegen spielt dieser Faktor eine entscheidende Rolle.

Auch unter Berücksichtigung des Aufenthaltsstatus hat die Staatsangehörigkeit einen Einfluss auf die Kursteilnahme, wobei die folgenden Zahlen immer relativ zu einer oder einem Geflüchteten aus Syrien zu betrachten sind.

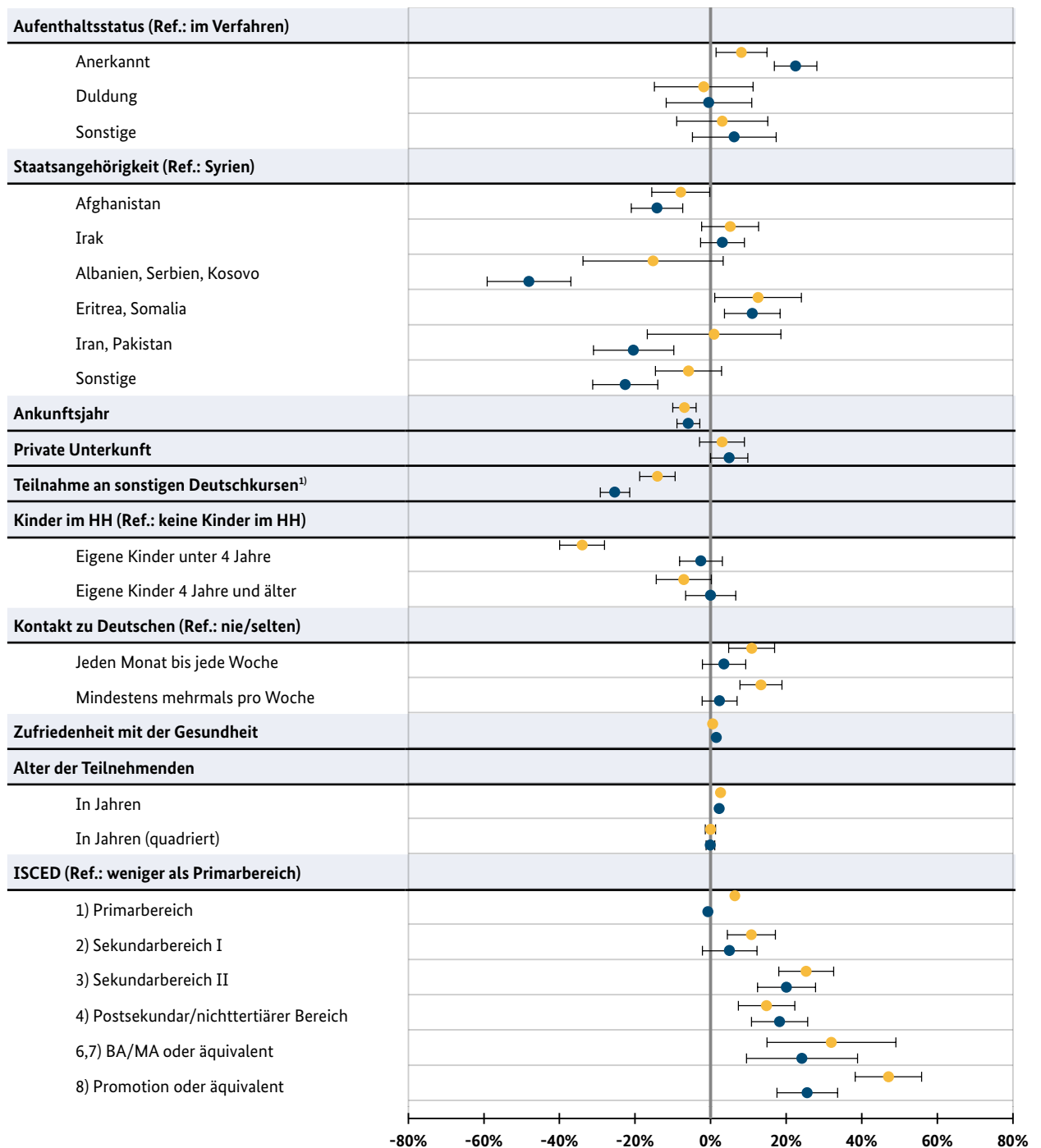
Für Geflüchtete aus Afghanistan zeigt sich für Männer ein negativer Effekt, der zu einer Verringerung der Teilnahmewahrscheinlichkeit um 14 Prozentpunkte führt. Bei Frauen ist der Effekt nicht signifikant. Wenn

Tabelle 2-3: Teilnahmequote am Integrationskurs nach Geschlecht und Kindern im Haushalt (in Prozent)

	Keine Kinder im Haushalt	Kleinkind (0-3 Jahre) im Haushalt	Kind (4-17 Jahre) im Haushalt	Insgesamt
Frauen	50	22	41	37
Männer	54	54	52	54
Gesamt zum Befragungszeitpunkt: 2. Halbjahr 2017	54	37	46	50

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017, n=5.537.

Abbildung 2-6: Determinanten der Integrationskursteilnahme für Frauen (gelb) und Männer (blau); durchschnittliche, marginale Effekte (AME)



Anmerkung: Logistisches Regressionsmodell. Der Koeffizient gibt an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme verändert wenn alle, außer der betrachteten Variable, dem Durchschnitt entsprechen. Punktschätzer und 95 %-Konfidenzintervalle aus einem logistischen Regressionsmodell der IAB-BAMF-SOEP Befragung 2017 (n=1.950 für Frauen und n=2.979 für Männer). Die abhängige Variable ist die Teilnahme am Integrationskurs. Punktschätzer, deren Konfidenzintervalle den Wert 0 schneiden, sind nicht signifikant auf dem 5 %-Niveau. Beim Alter sind beide Koeffizienten signifikant, sie sind nur nah dem Wert 0. Die exakten Werte können in Tabelle A1 im Anhang nachgelesen werden.

1) Zu den sonstigen Kursen gehören alle außer den folgenden: ESF-BAMF-Kurse bzw. berufsbezogene Deutschsprachförderung nach §45a AufenthG; KompAS; Perspektiven für weibliche Flüchtlinge; Perspektiven für jugendliche Flüchtlinge; Perspektiven für Flüchtlinge. Dies sind somit sonstige nicht weiter spezifizierten Deutschkurse unklaren Umfangs, z. B. Länderprogramme oder Online-Kurse, die in Konkurrenz zum Integrationskurs stehen können.

Lebeispiel: Eine anerkannte weibliche Geflüchtete hat eine 8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit am Integrationskurs teilzunehmen als eine weibliche Geflüchtete, die sich noch im Verfahren befindet.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

Männer aus der Ländergruppe Albanien, Serbien, und Kosovo stammen, dann führt dies zu einer um 48 Prozentpunkte reduzierten Teilnahmewahrscheinlichkeit gegenüber Syrerinnen und Syrern. Dies ist auch der Fall, wenn eine geflüchtete Person aus Pakistan oder dem Iran stammt, und führt zu einer Verringerung der Integrationskursteilnahme um etwa 20 Prozentpunkte. Für Geflüchtete aus Eritrea und Somalia zeigt sich sowohl für Frauen als auch für Männer ein positiver Effekt von etwa 10 Prozentpunkten. Die Wirkung der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Kursteilnahme für Asylbewerber zeigt sich somit auch bei Betrachtung der Staatsangehörigkeiten. Innerhalb der Staatsangehörigkeiten mit hoher Schutzquote gibt es ebenfalls leichte Unterschiede in der Teilnahmewahrscheinlichkeit, jedoch ist dieser schwächer ausgeprägt.

Das Ankunftsdatum hat für Frauen sowie für Männer den erwarteten negativen Effekt. In der betrachteten Stichprobe finden sich Geflüchtete mit einem Ankunftsdatum zwischen 2013 und 2017. Für Geflüchtete verringert sich die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme für jedes Jahr, das sie später als 2013 angekommen sind, um 6 Prozentpunkte.

Ob Geflüchtete in einer privaten Unterkunft leben scheint einen leicht positiven Effekt auf die Kursteilnahme zu haben. Bei Männern lässt sich ein signifikanter Effekt von etwa 5 Prozentpunkten feststellen. Während der Wert für Männer noch knapp innerhalb des festgelegten Signifikanzniveaus liegt, ist dieser für Frauen knapp außerhalb. Der Zusammenhang zwischen einer privaten Unterkunft und der Kursteilnahme ist daher nur in einem sehr geringen Ausmaß vorhanden.

Neben verschiedenen Maßnahmen und Kursen des BAMF und der BA wird im Fragebogen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung auch nach der Teilnahme an sonstigen Deutschkursen gefragt. Eine Teilnahme an sonstigen Kursen könnte dazu führen, dass die Geflüchteten durch lock-in-Effekte noch nicht für den Integrationskurs zur Verfügung stehen. In der Regression zeigt sich, dass die Teilnahme an sonstigen Deutschkursen bei Frauen zu einer Verringerung der Teilnahme um 14 und bei Männern um 25 Prozentpunkte führt.

Vor der Regression wurde bereits kurz der Unterschied in der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen Mann und Frau angegeben. Die Regression beziffert diesen Wert, wenn alle Variablen ihrem Durchschnitt entsprechen, auf 35 % für Frauen und 57 % für Männer. Neben dem im Folgenden diskutierten Effekt von Kindern im Haushalt geben die qualitativen Interviews erste Hinweise zu weiteren Gründen für diesen Unter-

schied, welche mit der Regression nicht erfasst werden können. So hat eine befragte Lehrkraft in einem informellen Gespräch, welches nach Beendigung des Interviews stattfand, z. B. von einer Situation berichtet, wo der Ehemann seiner Ehefrau den Integrationskurs trotz Verpflichtung untersagen wollte und es deswegen sehr viel Diskussions- und Erklärungsbedarf beim Träger gegeben hätte. Zudem wurden auch Schwangerschaften als Gründe genannt (Interview 2, LK 1, Abs. 221; Interview 4, LK 3, Abs. 340) oder aber der Wunsch nach geschlechtergetrennten Kursen bei Frauen, die Gewalterfahrungen gemacht haben bzw. Opfer von Menschenhandel geworden sind (Kap. 3.3.1.2, Interview 21, TR 6, Abs. 47) und denen keine reinen Frauenintegrationskurse in ihrer Umgebung angeboten werden konnten. Um die relevanten Faktoren abschließend identifizieren und bewerten zu können, bedarf es jedoch weiterer empirischer Untersuchungen.

In diesem Kontext ist auch der Einfluss von Kindern im Haushalt hervorzuheben. Dieser wirkt sich je nach Geschlecht unterschiedlich auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit aus. Für Männer ist kein Effekt von im Haushalt wohnenden Kindern auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu erkennen. Für Frauen ist der Einfluss von Kleinkindern im Haushalt signifikant und führt zu einer Verringerung der Teilnahmewahrscheinlichkeit um 35 Prozentpunkte im Vergleich zu Frauen ohne Kinder im Haushalt. Der bereits bivariat festgestellte Zusammenhang bestätigt sich somit auch im multivariaten Modell. Für diesen Sachverhalt ist eine Vielzahl von Gründen denkbar. Einerseits kann es eine Rolle spielen, dass Mütter von unter 3-jährigen Kindern nicht zur Teilnahme verpflichtet werden und daher seltener in den Kursen sind. Andererseits ist es aber auch denkbar, dass eine fehlende Kinderbetreuung oder die fehlende Bereitschaft zur Nutzung von vorhandenen Kinderbetreuungsangeboten die Teilnahmequote negativ beeinflusst. Um diesen Effekt weiter zu untersuchen fehlen jedoch die entsprechenden Variablen, da beispielsweise nicht abgefragt wurde, ob beim nächstgelegenen Integrationskurs eine Kinderbetreuungsmöglichkeit vorhanden ist.

Regelmäßiger Kontakt zu Deutschen führt bei Frauen durchschnittlich zu einer Erhöhung der Teilnahmewahrscheinlichkeit von etwa 11 Prozentpunkten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Einheimische über die Barriere der Kontaktaufnahme mit den verantwortlichen Institutionen hinweghelfen, welche Worbs/Baraulina (2017) beschreiben. Es scheint dabei nicht im Fokus zu stehen wie oft, sondern dass regelmäßiger Kontakt zu Deutschen besteht.

Die Einschätzung der eigenen Gesundheit auf einer Skala von 0-10 wirkt sich für Männer leicht positiv auf die Teilnahme aus. Im Mittel schätzen Männer ihre Zufriedenheit mit etwa 8 auf der Skala hoch ein. Der Effekt von zwei Prozentpunkten hat daher betrachtet ab dem Mittelwert auch bei maximaler Zufriedenheit für Männer nur einen marginalen Einfluss auf die Teilnahme am Integrationskurs. Für Frauen ist der Effekt nicht signifikant.

Für das Alter der Teilnehmenden lässt sich dagegen unabhängig vom Geschlecht derselbe Effekt auf die Kursteilnahme identifizieren. Mit Zunahme des Alters steigt zu Beginn die Wahrscheinlichkeit der Integrationskursteilnahme. Ab einem Schwellenwert, welcher für Frauen und Männer bei etwa 37 Jahren liegt, reduziert sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit jedoch wieder. Dies entspricht einem umgekehrten u-förmigen Verlauf.

Als letzter Faktor der Regression zeigt auch die Bildung einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit. Für die Regression wurde das ISCED-Level¹⁸ vor Zuzug verwendet. Es zeigt sich, dass mit höherer Bildung auch eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit einhergeht. Wird beispielsweise eine Geflüchtete dem „Sekundarbereich II“ zugeordnet, dann ist ihre Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme um 25 Prozentpunkte höher als bei einer Geflüchteten, die der Kategorie „Weniger als Primarbereich“ zuzuordnen ist. Bei Frauen sind die Effekte für die einzelnen Niveaus etwas höher als bei Männern, zeigen aber dieselbe Tendenz auf. Im Postsekundärbereich/nichttertiären Bereich ist davon auszugehen, dass der Effekt durch das Modell aufgrund der geringen Fallzahl nicht exakt geschätzt werden kann.

Einige der beschriebenen Variablen zeigen negative Einflussfaktoren und somit Gründe, die dazu führen, dass Geflüchtete den Integrationskurs zum Befragungszeitpunkt (noch) nicht besucht haben. Der Zugang zu den Kursen scheint besonders für Geflüchtete aus Albanien, Serbien und dem Kosovo auch nach dem

Erhalt eines Status, der eine Kursteilnahme ermöglicht, schwierig zu sein. Auch neu in Deutschland angekommenen Geflüchteten gelingt der Kurszugang nicht sofort. Hier dürfte die kürzere Aufenthaltsdauer und die damit verbundene geringere Zeit zur Suche eines geeigneten Kursplatzes eine entscheidende Rolle spielen. Weiter lassen sich „Verdrängungseffekte“ durch die Wahrnehmung anderer Sprachkursangebote (z. B. auf kommunaler oder Länderebene) feststellen. Der letzte untersuchte Faktor, der die Teilnahme negativ beeinflussen kann, ist das Alter: Jüngere und ältere Personen nehmen seltener am Kurs teil. Bei jüngeren Personen ist zu vermuten, dass diese an anderen Maßnahmen (Schule, Weiterbildung) teilnehmen und dort die deutsche Sprache lernen. Bei älteren Geflüchteten findet sich häufig ein weniger guter Gesundheitsstand, der ebenfalls eine Barriere darstellen kann.

2.3 Fazit

Das Integrationskurssystem unterliegt einem stetigen Wandel und hat durch die erhöhte Nutzung des Angebots durch Geflüchtete eine strukturelle Änderung erfahren. Diese wirkt sich jedoch in unterschiedlichem Maße auf die vier untersuchten Kursarten aus.

Kapitel 2.1 hat gezeigt, dass der Alphabetisierungskurs und der noch relativ neue Zweitschriftlernerkurs in den Jahren 2015 bis 2017 besonders stark von Geflüchteten besucht werden. Da die am Integrationskurs teilnehmenden Geflüchteten zu etwa 75 % männlich sind, sorgt dies zumindest im Alphabetisierungskurs zu einem Absinken des Frauenanteils auf etwa 36 %.

Dass die Heterogenität der Teilnehmenden im allgemeinen Integrationskurs am höchsten ist, wird auch durch die Vielzahl der dort vertretenen Nationen und dem niedrigeren Anteil der verpflichteten Teilnehmenden aufgezeigt. Umgekehrt stellen die Länder mit hoher Schutzquote in 2017 im Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkurs etwa 80 % der Teilnehmenden und der Anteil der verpflichteten Teilnehmenden befindet sich dort ebenfalls bei jeweils etwa 80 %.

Mithilfe der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017 wurde in Kapitel 2.2 versucht, einige der bestimmenden Faktoren für eine Integrationskursteilnahme zu identifizieren. Diese Analyse für Geflüchtete zeigt:

18 Zur Einordnung von Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten hat sich das International Standard Classification of Education (ISCED) als Maß etabliert (UNESCO 2012). Dieses unterscheidet mehrere Ebenen (Levels) und ermöglicht Vergleiche von institutionalisierten Bildungsabschlüssen im internationalen Rahmen. Bei der Bildung des ISCED 2012 bezüglich der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten wurden einerseits die Angaben der Geflüchteten zu ihrem höchsten Bildungsabschluss genutzt. Andererseits wurden aber auch Angaben zu den Schulbesuchsjahren sowie dem zuletzt besuchten Schultyp herangezogen, um eine genauere Klassifikation zu ermöglichen und der Tatsache gerecht zu werden, dass viele Geflüchtete unterbrochene Bildungsbiografien haben (Brücker et al. 2016).

1. Der Aufenthaltsstatus der geflüchteten Personen hat einen hohen Einfluss auf die Kursteilnahme. Personen mit einem Aufenthaltsstatus oder einem Herkunftsland, die eine Kursteilnahme erlauben (auch schon während des Asylverfahrens), nehmen auch häufiger am Kurs teil. Zwischen Frauen und Männern unterscheidet sich der Effekt der Anerkennung auf die Kursteilnahme jedoch. Die Anerkennung führt bei Männern zu einer deutlichen Steigerung der Integrationskursteilnahme, während der Effekt bei Frauen ebenfalls positiv, aber geringer, ist.
2. Für Frauen ist stattdessen ein besonders wichtiger Faktor, ob Kleinkinder im Haushalt leben. Dies verringert die Teilnahmewahrscheinlichkeit für Frauen um etwa 34 Prozentpunkte im Vergleich zu Frauen ohne Kinder im Haushalt. Für Männer lässt sich hier nur ein geringer negativer Effekt erkennen.
3. Die Nutzung anderer Angebote zur Sprachförderung, die dem Integrationskurs nicht vor- oder nachgelagert sind und sich somit in das System einfügen (wie z. B. die Berufssprachkurse), wirkt sich negativ auf die Nutzung der Integrationskurse aus. Dies trifft besonders bei männlichen Geflüchteten zu. Dies zeigt, dass es einige Angebote gibt, die auch neuangekommene Geflüchtete davon abhalten, in den Integrationskurs zu gehen. Es könnte sich dabei u. a. auch um „Konkurrenz“-Angebote auf Länderebene handeln, was jedoch noch weiterer Forschung bedarf.
4. Personen mit niedrigem Bildungsniveau, unter denen sich auch tendenziell viele Analphabeten befinden dürften, gelingt der Kurseintritt deutlich seltener. Auf diese Gruppe sollte daher besonders geachtet und sie sollte entsprechend zur Kursteilnahme ermutigt werden.
5. Keinen oder nur einen sehr geringen Einfluss auf den Zugang zum Integrationskurs haben hingegen Variablen wie die Gesundheitssituation und die Wohnsituation, was dafür spricht, dass es den zuständigen Stellen gut gelingt, diese Personengruppen mit ungünstigerer Ausgangssituation in einen Kurs zu vermitteln.

3

Erkenntnisse zu Prüfungsergebnissen und ihren Determinanten

In diesem Kapitel steht der Kurserfolg – operationalisiert über das Prüfungsergebnis oder selbstberichtete Deutschkenntnisse – im Mittelpunkt. Das Sinken des Prüfungsergebnisses (Kap. 1.1) parallel zum Anwachsen der Teilnehmendengruppe der Geflüchteten in den Integrationskursen wirft u. a. die Frage auf, welche Zusammenhänge hier im Detail bestehen, ob Geflüchtete wirklich „anders“ Deutsch lernen als andere Teilnehmendengruppen und was bei der Gestaltung von erfolgreichen Integrationskursen zu beachten ist.

Kapitel 3.1 gibt daher zunächst einen Überblick über die Spracherwerbsforschung und welche Faktoren als relevant für den Deutscherwerb gesehen werden. Kapitel 3.2 untersucht dann, inwiefern diese klassischerweise betrachteten individuellen Faktoren des Spracherwerbs (wie z. B. Bildung, Kontakte, Bleibeperspektive) auch bei Geflüchteten einen Einfluss auf den Deutscherwerb haben. In Kapitel 3.3 steht der Einfluss fluchtspezifischer Faktoren wie Familienkonstellation, Gesundheit/Traumatisierung und Wohnsituation auf den Spracherwerb der Lernenden im Fokus der Analysen.

3.1 Theoretische Grundlagen des Zweitspracherwerbs

3.1.1 Determinanten des Zweitspracherwerbs oder wie lernt man Sprache?

Wissenschaftlich ist der Prozess der Sprachaneignung Gegenstand verschiedener Disziplinen (wie beispielsweise der Linguistik, Soziologie oder Psychologie, aber auch der Philosophie und der Neurologie). Einigkeit herrscht darüber, dass die Fähigkeit, Sprache zu lernen, eine Konstante der menschlichen Existenz über Zeit und Kulturen hinweg ist. Kontrovers wird jedoch diskutiert wie Sprache gelernt wird und wie sich diese Fähigkeit entwickelt (Lightbown/Spada 2013). Grundsätzlich unterscheiden linguistische Modelle der Sprachaneignung zwischen einem gesteuerten und einem ungesteuerten bzw. spontanen oder natürlichen Spracherwerb. Ungesteuert ist der Spracherwerb, wenn er durch eine vermeintlich natürliche Beteiligung an der Kommunikation einer Sprachgemeinschaft geschieht. Hingegen spricht man von einer gesteuerten Spracherlernung, wenn dieser bewusst und von einer Lehrperson im Unterricht organisiert wird. Lernt man eine Sprache durch Unterricht, so involviert das je nach Unterrichtsmethode einen mehr oder minder umfangreichen Anteil an Reflexion über die Sprache und ihr System. Prototypisch verläuft der Erwerb der Mutter- bzw. Erstsprache im Kindesalter spontan und das Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache zumeist im Erwachsenenalter gesteuert (beispielhaft: Ahrenholz 2010; Klein/Dimroth 2003; Knapp/Lehmann 2007).

Besonders relevant ist die Frage nach dem Zweitspracherwerb bei Geflüchteten sowie Migrantinnen und Migranten, da Sprache für eine vollumfängliche Integration in die Aufnahmegesellschaft unabdingbar ist (Portes/Rumbaut 2006, Esser 2006). Eine Fülle an sozialwissenschaftlicher Literatur beschäftigt sich mit den Bedingungen und Determinanten, und somit den grundlegenden Mechanismen des Zweitspracherwerbs. Basierend auf den einflussreichen Arbeiten von Chiswick/Miller (1995; 2001) hat sich ein Modell im Rahmen der Humankapitaltheorie¹⁹ bewährt, welches von den grundlegenden Größen Motivation (z. B. Aussicht auf ein erhöhtes Einkommen durch Spracherwerb), Gelegenheiten (z. B. Kontaktmöglichkeiten oder Kursangebote zum Spracherwerb) und Effizienz (z. B. Zeitaufwand, kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale des Lernenden) ausgeht. Tabelle 3-1 zeigt nach Scheible/Rother (2017) eine Zusammenstellung der Einflussfaktoren, die diesen drei Grundkonstrukten zuordenbar sind.

Je nach Interessen und Fragestellungen lassen sich diese drei grundlegenden Konstrukte zur Erklärung des Zweitspracherwerbs auch anders zusammenfassen (unter anderem: Esser 2006; Kristen et al. 2016). All diese Modelle besagen jedoch grundsätzlich, dass Menschen aufgrund von individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen die Entscheidung treffen in den Prozess der Sprachaneignung zu investieren. Hierbei können je

nach Akteur verschiedene Faktoren unterschiedlich in diese Überlegungen einfließen.

Neben diesen individuellen Einflussfaktoren, lassen sich auch eine Vielzahl an Kontextmerkmalen auflisten, welche den Erfolg der Zweitsprachaneignung darüber hinaus noch beeinflussen. Im Kontext der bundesweiten Integrationskurse können diese lehrkraft-, klassen- oder kursträgerbezogen sein: So spielen etwa Motivation, Herkunft, Alter und Geschlecht der Lehrperson eine Rolle im Lernprozess (Hattie 2013; Grein 2013; Zimmer 2013) oder auch die Kurszusammensetzung (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Bildung, Herkunft), die Erwartungen an den Kurs, der erwartete Nutzen oder auch die Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuches. Ebenso können die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie etwa Lernmethode, Lehrwerk, Unterrichtstempo, Wochenstunden oder Kursgröße den Erfolg beeinflussen (Scheible/Rother 2017). Abbildung 3-1 zeigt schematisch das theoretische Modell zum Deutscherwerb im Kontext der Integrationskurse.

Allgemein geht man theoretisch davon aus, dass die Sprachaneignung für Geflüchtete eine größere Hürde darstellt als für andere Gruppen von Migrantinnen und Migranten (van Tubergen/Kalmijn 2005). Dies hängt vor allem mit fluchtbegleitenden Unsicherheiten zusammen: Investitionsüberlegungen vor der Flucht (z. B. Qualifikationen, Spracherlernen) fallen geringer aus als beispielsweise bei Arbeitsmigrantinnen und -migranten. Dazu führen Traumata und Stress, welche häufig mit der Fluchterfahrung einhergehen, zu einer Beeinträchtigung der Lerneffizienz (van Tubergen 2010). Im Aufnahmeland angekommen kann darüber hinaus die Bleibeperspektive, die Motivation sowie die Unterbringung die Effizienz entscheidend beeinflus-

¹⁹ Die klassische Humankapitaltheorie modelliert Bildungsscheide als das individuelle Überlegungen der Einkommensmaximierung. Die Grundannahme besagt, dass so lange in Bildung investiert wird, bis der zukünftige Nutzen der Bildungsinvestition die Kosten übersteigt. Das klassische Modell hat in verschiedensten Kontexten Anwendung gefunden.

Tabelle 3-1: Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Motivation	Gelegenheiten	Effizienz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direkte und indirekte Kosten ▪ Bleibeperspektive ▪ Migrationsmotiv – Fluchtkontext ▪ Bildung – Verwertbarkeit von Sprache, Wertschätzung von Sprache als kulturellen Wert ▪ Integrative und instrumentelle Orientierungen und Einstellungen ggü. Fremd- bzw. Zweitsprache und Zielkultur ▪ Angst des Verlusts der kulturellen Identität ▪ Diskriminierungserfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufenthaltsdauer ▪ Kontakt zu deutscher Sprache bzw. Gelegenheiten zum Sprachgebrauch in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Vereinen, Arbeitsumfeld, Medien ▪ Kinder in Familie ▪ Gezielte Sprachförderung in formaler Bildung und Sprachkursen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachlerneignung ▪ Bildung ▪ Sprachlernerfahrung und metasprachliches Wissen ▪ Intelligenz ▪ Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale ▪ Alter ▪ Geschlecht ▪ Kulturelle Distanz und soziokulturelles Wissen ▪ Linguistische Distanz ▪ Sprachliche Vorkenntnisse

Quelle: Scheible/Rother 2017.

sen. Empirische Befunde zur Überprüfung der These, nach der eine Fluchterfahrung den Zweitspracherwerb negativ beeinflusst, so dass Geflüchtete im Vergleich zu anderen Gruppen von Migrantinnen und Migranten einer größeren Hürde entgegenstehen, bleiben bestenfalls uneindeutig (Braun 2010; Chiswick et al. 2006; van Tubergen und Kalmijn 2005; Schuller et al. 2011).

3.1.2 Zweitspracherwerb im Kontext der bundesweiten Integrationskurse

Im Kontext der Integrationskurse bieten Scheible/Rother (2017) einen empirischen Test des Humankapitalmodells an. Basierend auf den Daten des BAMF-Integrationspanels (Schuller et al. 2011) arbeiten die Autorinnen relevante Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb von Geflüchteten heraus. Theoretisch stellen diese Einflussgrößen „Proxies“²⁰ für das Messen der drei beschriebenen Grundkonstrukte (Motivation, Gelegenheiten und Effizienz) dar. Gegenstand der Befragung waren Kursteilnehmende, die Integrationskurse vor Einführung der neuen Integrationskursverordnung (IntV) vom Dezember 2007 besucht haben (Schuller et al. 2011; Lochner et al. 2013).

20 Eine Proxy-Variable ist eine Variable, die eine Eigenschaft misst, die in der Regel nicht direkt messbar ist. Beispielsweise sind Schulnoten eine Proxy-Variable für Intelligenz.

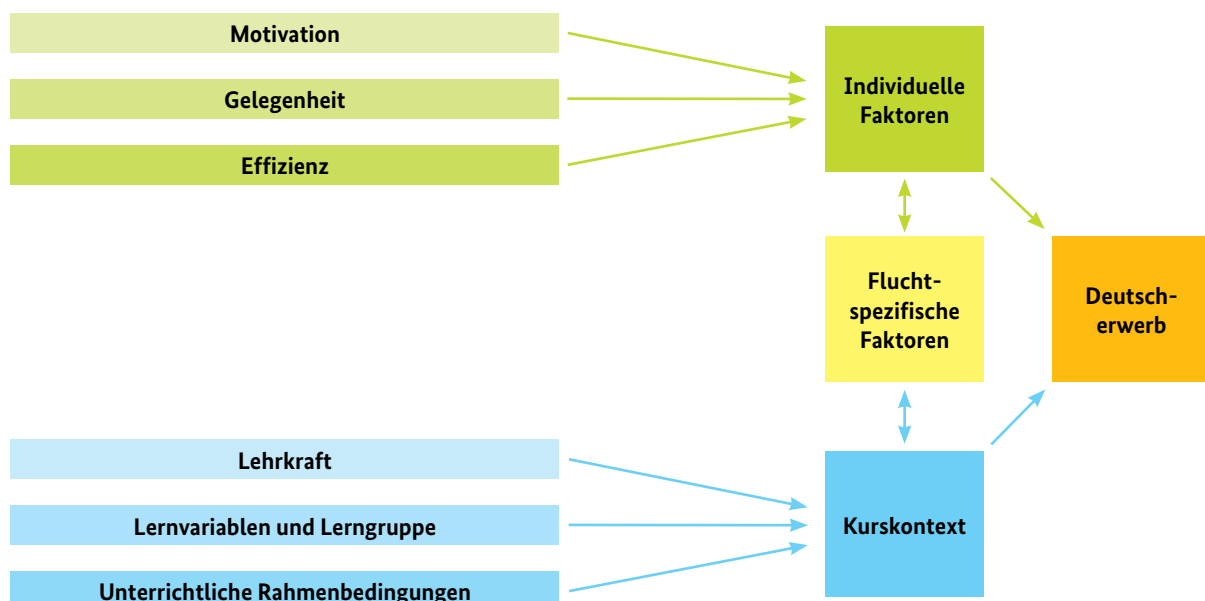
Empirisch zeigt sich, dass die Wirksamkeit des Integrationskurses als Instrument zum Deutscherwerb gleichermaßen für Kursteilnehmende mit und ohne Fluchthintergrund festzustellen ist. Bezugnehmend auf das theoretische Modell von Scheible/Rother (2017) zeigen sich motivationale Faktoren als hoch relevant. So weisen Teilnehmende, die beabsichtigen, für immer in Deutschland zu bleiben, einen größeren Deutschzugewinn im Kursverlauf auf. Zudem wirkt sich ein längerer Schulbesuch positiv auf den Lernzuwachs aus. Gleichermäßen wirkt sich ein höheres Interesse für deutsche Landeskunde positiv auf das Erlernen der deutschen Sprache aus.

Einen positiven Einfluss weisen der Studie zufolge auch Gelegenheitsstrukturen auf: Die häufige Nutzung der deutschen Sprache steigert den Lernerfolg erheblich. Kursteilnehmende, die im Kurs sowie außerhalb des Kurses, mit Freunden oder in der Nachbarschaft, häufiger Deutsch sprechen, machen besonders große Fortschritte.

Hinsichtlich der Faktoren, die vorwiegend die Sprachlerneffizienz der Kursteilnehmenden betreffen, zeigt sich in der Studie, dass Ältere ihre Deutschkenntnisse im Kursverlauf weniger stark steigern konnten. Eine geringe Sprachdistanz sowie die vorhandenen Deutschkenntnisse bei der Einreise wirken sich hingegen positiv auf den Deutschspracherwerb aus.

Neben diesen Faktoren auf Individualebene zeigen sich auch Kontextvariablen als einflussreiche Größen

Abbildung 3-1: Theoretisches Modell zum Deutscherwerb unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten



im Prozess des Zweitspracherwerbs, jedoch in geringerem Maße. Kursteilnehmende profitieren besonders von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und weibliche Teilnehmende von weiblichen Lehrkräften, umgekehrt ist dies nicht der Fall. Die Studie zeigt weiter, dass kleinere Kursgruppen einen kleinen bis mittleren positiven Effekt auf die Deutschaneignung haben.

Ausgehend von diesen Befunden und unter Verwendung des zugrunde liegenden theoretischen Modells unterwerfen wir in den folgenden Analysen diese Einflussfaktoren einer erneuten empirischen Überprüfung, diesmal auch für eine neue Population und mit aktuelleren Datensätzen. Der Fokus liegt dabei auf der Überprüfung der Wirksamkeit des Systems der bundesweiten Integrationskurse hinsichtlich der neuen Teilnehmergruppe der Geflüchteten, die nunmehr seit 2015 vermehrt die Integrationskurse besuchen.

3.2 Einfluss individueller Lernerfaktoren auf Kurserfolg

Die Prüfungsergebnisse der Integrationskurse – gemessen als Quotient derjenigen, welche das B1 Niveau erreichen unter allen Kursteilnehmenden, die am DTZ teilnehmen – unterliegt einer beständigen Schwankung (Kap. 1). Auffallend ist das Sinken dieser Quote seit der erhöhten Zuwanderung von Geflüchteten (BAMF 2018b). Basierend auf den Daten der Integrationskursgeschäftsstatistik zeigt sich, dass Zusammenhänge der Prüfungsergebnisse (d. h. das Erreichen des B1-Niveaus) mit einzelnen Individualmerkmalen wie z. B. Status, Geschlecht oder Alter bestehen (BAMF 2018b).

Diese ersten, rein deskriptiven Erkenntnisse auf Basis der InGe sollen in diesem Unterkapitel aufgenommen und vertieft werden. Die folgenden Analysen basieren auf den zwei einleitend vorgestellten quantitativen Datensätzen: der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten und dem InGe-Auszug. Je nach Datengrundlage variiert die zu erklärende Variable, welche den Kurserfolg umschreibt. So erlauben die Daten nicht immer die Betrachtung des eigentlichen Prüfungsergebnisses, sondern es werden bei Nutzung der IAB-BAMF-SOEP-Daten auch die Entwicklung und der Stand der Deutschkenntnisse als Annäherung an den Kurserfolg herangezogen.

Im Fokus dieses Unterkapitels steht ausschließlich die Person des Lernenden. Einflüsse von Lehrkraft, Kurskontext oder unterrichtlichen Rahmenbedingungen, die ebenfalls einen Einfluss auf den Kurserfolg haben könnten, werden erst in späteren Kapiteln betrachtet.

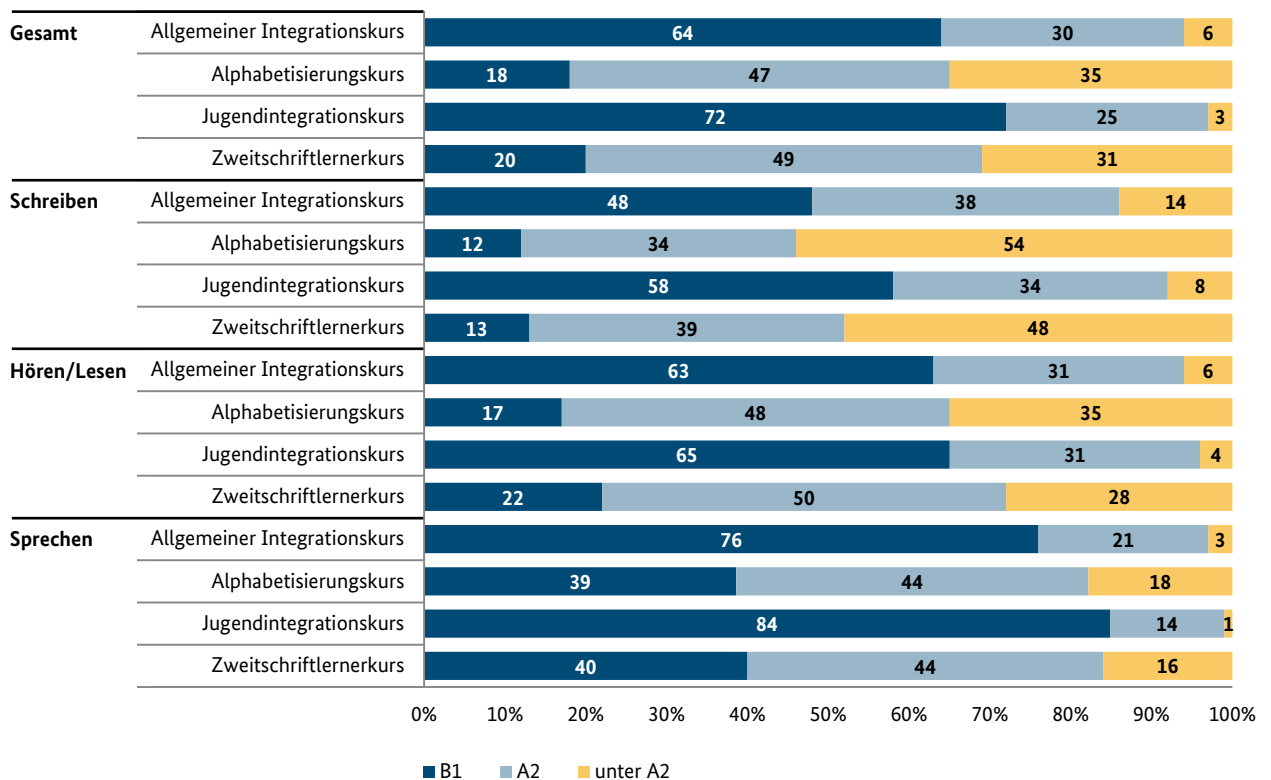
Kapitel 3.2.1 stellt – unter Nutzung des InGe-Auszugs – zunächst einfache Zusammenhänge zwischen den Individualmerkmalen Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit und dem Prüfungsergebnis dar. In Kapitel 3.2.2 wird auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Daten untersucht, welche Individualmerkmale neben Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit einen Einfluss auf den Spracherwerb haben. Daran anschließend wird im Unterkapitel 3.2.4 die besondere Rolle von Kinderbetreuungsmöglichkeiten untersucht. Kapitel 3.2.3 geht abschließend der Frage nach, welche Erkenntnisse zur Wirkung der Kurse vorliegen. Auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Daten wird analysiert, ob geflüchtete Kursteilnehmende bessere Deutschkenntnisse aufweisen als Geflüchtete, die (noch) keinen Kurs besucht haben.

3.2.1 Einfluss von Geschlecht, Alter und Herkunftsland das Prüfungsergebnis

Während die InGe bivariate Zusammenhänge zwischen Status, Geschlecht und Alter und der allgemeinen Prüfungsergebnisse betrachtet (BAMF 2018b), werden im Folgenden auf Basis des InGe-Auszugs für den Zeitraum Januar 2015 bis Januar 2018 feinere Analysen durchgeführt. Statt des Prüfungsergebnisses B1 werden die Teilergebnisse zu den vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören/Lesen, Schreiben), welche im DTZ geprüft werden, betrachtet (Kap. 1.1 zur Prüfung).²¹ Zu beachten ist wieder, dass die Ergebnisse der Auswertung des InGe-Auszugs nicht direkt mit denen der Integrationskursgeschäftsstatistik vergleichbar sind (Kap. 1.4.1 und Kap. 2, Abs. 2). Diese fallen für den hier zugrundeliegenden Auszug meist höher aus.

21 Die Subtests „Hören“ und „Lesen“ bestehen zusammen aus insgesamt 45 Aufgaben. Für jede richtig gelöste Aufgabe erhalten die Teilnehmenden einen Punkt, so dass eine maximale Punktzahl von 45 erreicht werden kann. Somit ergeben die Punktzahlen zwischen 33 und 45 das Niveau B1, zwischen 20 und 32 Niveau A2 und 19 Punkte und darunter das Ergebnis „unter A2“. Für den Subtest „Schreiben“ ist eine maximale Punktzahl von 20 zu erreichen. 15-20 Punkte ergeben Niveau B1 und 7-14 Punkte Niveau A2. Bei „Sprechen“ geht die Punkteskala von 0-100. 75-100 Punkte ergeben Niveau B1, 35-74,5 Punkte Niveau A2 und Punktzahlen darunter ergeben „unter A2“ (telc 2009).

Abbildung 3-2: DTZ-Ergebnis nach Kursart (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018.

Basis: Teilnehmende mit einem DTZ-Eintrag, n=477.765.

Zunächst ist festzustellen, dass die Prüfungsergebnisse je nach Kursart sehr unterschiedlich ausfallen. Wie aus Abbildung 3-2 zu entnehmen ist, erreichen 64 % der Teilnehmenden in allgemeinen Integrationskursen das B1-Niveau, während es nur knapp jeder Fünfte in den Alphabetisierungskursen oder den Zweitschriftlernerkursen erreicht. Die höchste Rate mit 72 % weisen Teilnehmende an Jugendintegrationskursen auf. Die höchsten Werte werden über alle Kursarten hinweg im Sprechen erzielt.

Auch hier zeichnet sich der Jugendintegrationskurs durch eine sehr hohe B1-Quote aus, gefolgt vom allgemeinen Integrationskurs. Der Subtest Schreiben ist für die Kursteilnehmenden am schwierigsten und weist den geringsten Anteil an Personen mit B1-Niveau auf. Beim Hören/Lesen und insbesondere beim Schreiben fällt der niedrige Anteil an Teilnehmenden mit B1-Niveau in Alphabetisierungskursen auf. Für diese Teilnehmenden stellt der Erwerb der deutschen Sprache eine besondere Herausforderung dar.

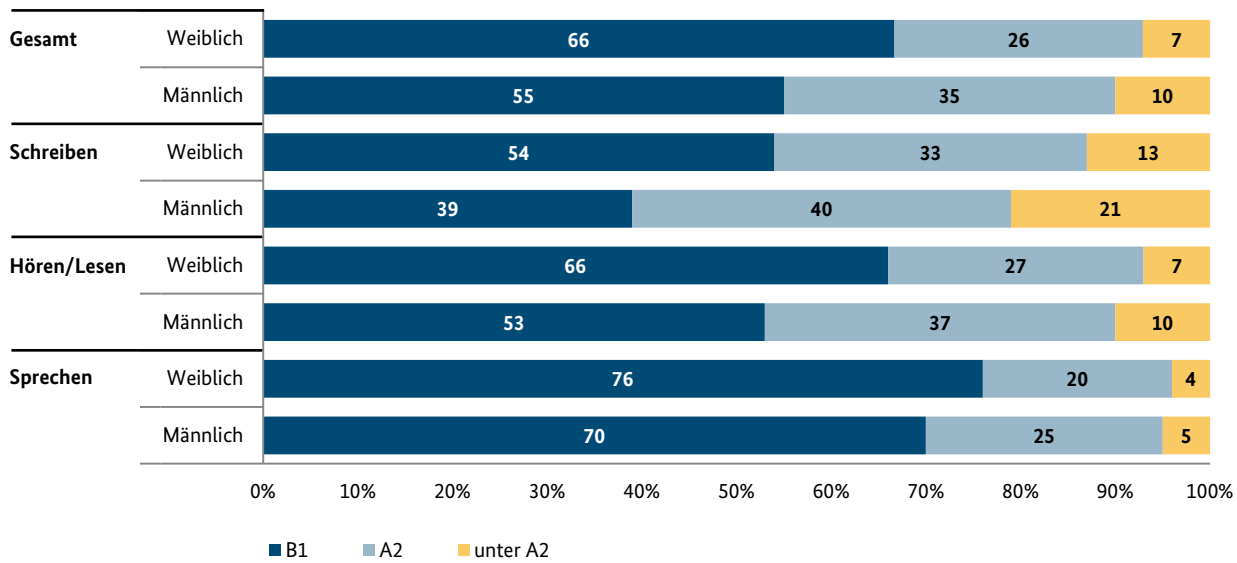
Nebst diesem kontextuellen Faktor werden die Prüfungsergebnisse auch von Individualmerkmalen beeinflusst: Über alle Kursarten und alle Sprachfertigkeiten hinweg schneiden **Frauen** besser ab als Männer: Wäh-

rend 66 % der Teilnehmerinnen den DTZ mit B1 bestehen, sind es nur 55 % der Teilnehmer (Abbildung 3-3). Dieser Zusammenhang kann nach Sprachfertigkeiten weiter aufgeschlüsselt werden:

Es zeigt sich, dass in allen aufgeführten Teilbereichen die sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmerinnen deutlich über denen der Teilnehmer liegen. So erbringen 54 % der Frauen Prüfungsleistungen im Schreiben auf B1-Niveau, während dies nur knapp 40 % der Männer erreichen. Um 13 Prozentpunkte unterscheiden sich Männer und Frauen bei den Leistungen zu den Fertigkeiten Hören/Lesen. Geringer fällt der Unterschied beim Bereich Sprechen aus: Dieser beläuft sich auf etwa sechs Prozentpunkte. Frauen wie Männer schneiden in dieser Fertigkeit am besten ab, mit Prüfungsergebnissen von 76 % respektive 70 %. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es sich hier um Scheinkorrelationen handelt, die durch andere Variablen vermittelt werden.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen dem **Alter** und dem Prüfungsergebnis (Abbildung 3-4), so zeigt sich, dass jüngeren Teilnehmenden die Aneignung der deutschen Sprache einfacher fällt als älteren. Der Unterschied zwischen der jüngsten Teilnehmerka-

Abbildung 3-3: DTZ-Ergebnis nach Geschlecht (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018.

Basis: Teilnehmende mit einem DTZ-Eintrag, n=477.765.

tegorie (unter 25 Jahre) und der ältesten (60 Jahre und älter) belaufen sich auf über 30 Prozentpunkte (66 % zu 30 %). Die größte Hürde stellt die Schreibfertigkeit dar: Über alle Alterskategorien hinweg, erreichen beim Schreiben im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten die wenigsten Teilnehmenden B1-Niveau, aber auch hier bleibt die starke Korrelation mit dem Alter bestehen: Gut die Hälfte der unter 30-Jährigen erreicht die nötige Punktzahl um zu bestehen. Diese Quote verringert sich kontinuierlich über die Altersstruktur hinweg: Bei den über 50-jährigen erreicht dann etwa nur noch ein Viertel die nötige Punktzahl. Der Anteil der Teilnehmenden, die ein A2-Niveau erreichen, bleibt im Gegensatz dazu relativ konstant über die Alterskategorien. Das Sprechen erscheint als die einfachste sich anzueignende Fertigkeit, aber auch hier zeigen sich Altersunterschiede: Erreichen knapp die Hälfte der über 45-Jährigen B1-Niveau, sind es weit über zwei Drittel der Teilnehmenden in einer jüngeren Alterskategorie.

Die **Herkunft** der Teilnehmenden, gemessen über die jeweilige Staatsangehörigkeit, scheint ebenfalls einen Einfluss auf den Kurserfolg zu haben. Der Kurserfolg wird zunächst für drei unterschiedliche Gruppen betrachtet: Teilnehmende mit einer Staatsangehörigkeit aus einem Land mit zum Betrachtungszeitraum hoher Schutzquote (Syrien, Irak, Iran, Eritrea, Somalia), aus den EU-28-Ländern sowie sonstigen Ländern (inkl. Afghanistan und Türkei).²²

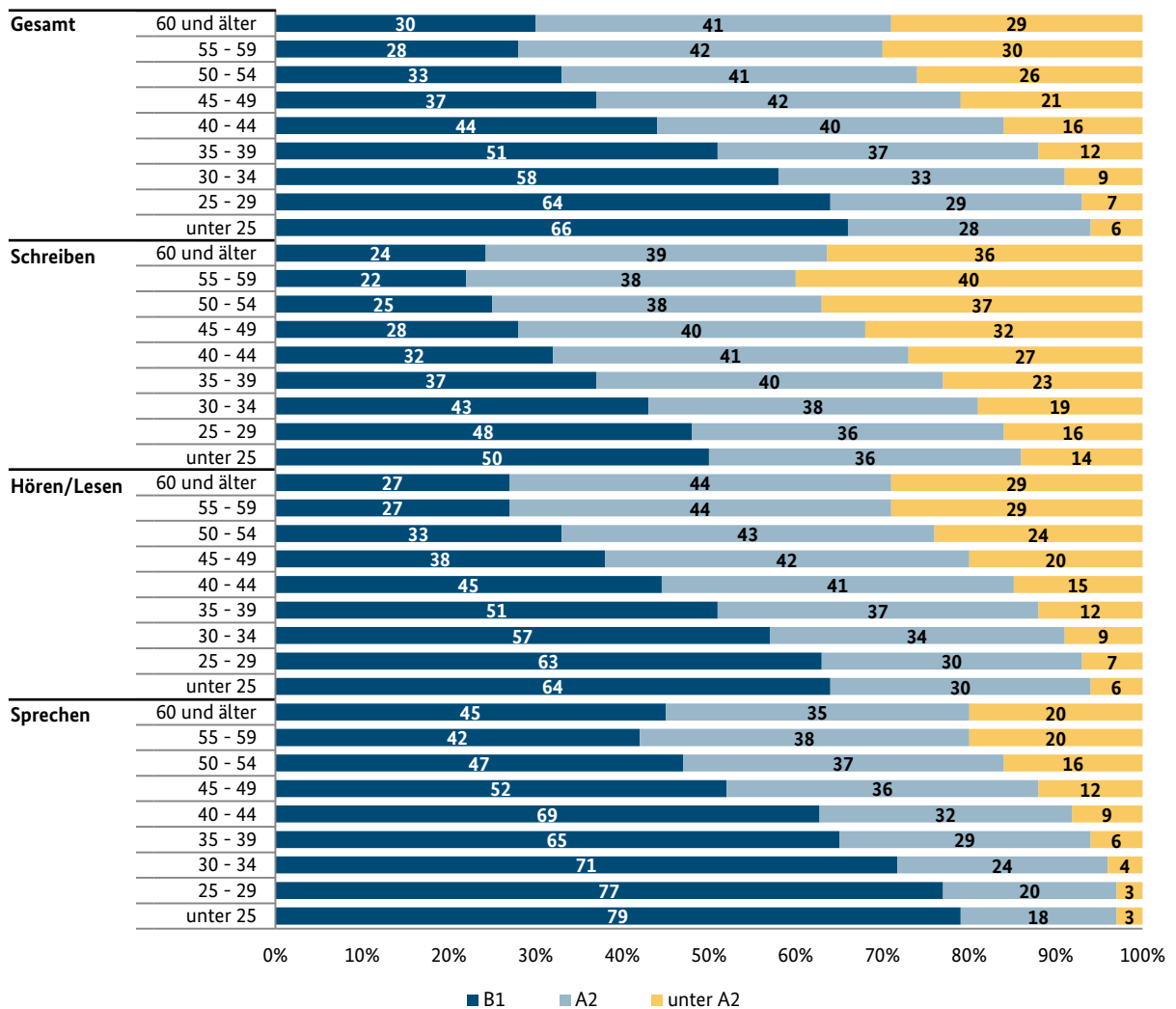
Es zeigt sich, dass Teilnehmende aus einem der fünf Länder mit hoher Schutzquote Prüfungsergebnisse von gut 50 % aufweisen, während diese für Teilnehmende aus der EU bei etwa 73 % liegt. Dieser Unterschied von 21 Prozentpunkten ist statistisch signifikant ($p < 0.001$). Dieses Resultat verdeutlicht, dass sich die Gruppe der Geflüchteten grundsätzlich von anderen Teilnehmergruppen unterscheidet. Wie schon gesehen, bereitet das Schreiben die größten Schwierigkeiten: Die B1-Quoten liegen hier bei 37 % für die Teilnehmenden aus einem der fünf Länder mit hoher Schutzquote und bei knapp 60 % für EU-Bürger. Beim Sprechen schneiden alle Teilnehmenden im Schnitt am besten ab mit Quoten von knapp 70 % (Länder mit hoher Schutzquote) bis zu 80 % (Teilnehmende aus der EU). Dies verwundert insofern nicht, da der Anteil an Personen aus den fünf Ländern mit hoher Schutzquote in den Alphabetisierungskursen besonders hoch ist (Kap. 2).

Um diese Ergebnisse noch weiter zu differenzieren, werden die Analysen für die sechs Nationalitäten, die den größten Zuwachs bei der Teilnahme am Integrationskurs zu verzeichnen hatten, einzeln dargestellt (Abbildung 3-6). Neben Afghanistan sind das die fünf Herkunftsländer mit einer hohen Schutzquote. Es zeigt sich eine hohe Variation in den erreichten Abschlüssen: Teilnehmenden aus Somalia und auch aus Eritrea fällt das Erlernen der deutschen Sprache relativ schwer im Vergleich zu Teilnehmenden aus den anderen Her-

²² Der besondere Fokus auf diese Gruppe begründet sich darin, dass in der InGe Informationen zum Fluchthintergrund nicht erfasst sind und daher eine exakte Differenzierung nicht möglich

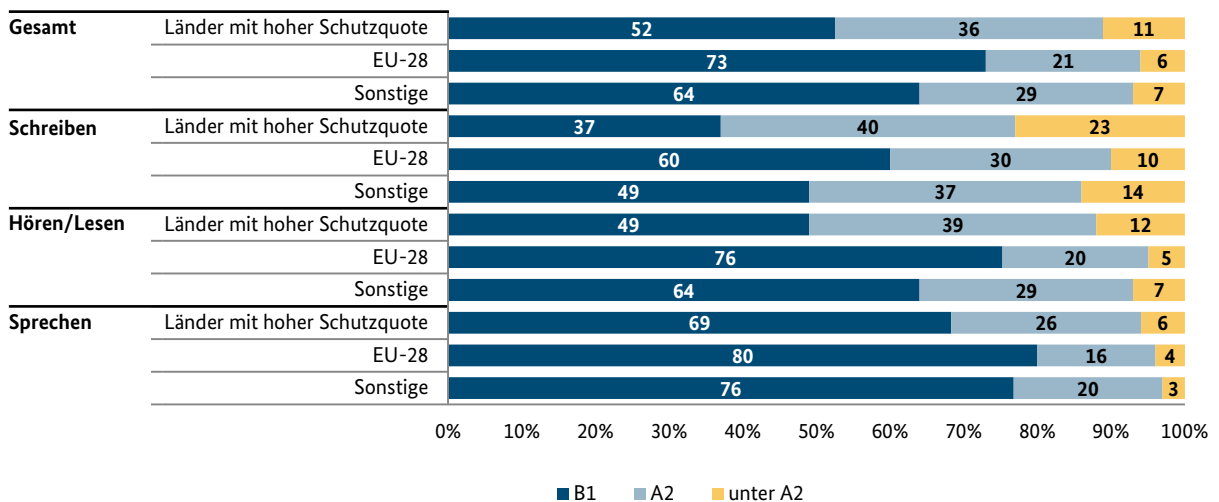
ist. Bei den Ländern mit hoher Schutzquote liegt mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit ein Fluchthintergrund vor.

Abbildung 3-4: DTZ-Ergebnis nach Altersstruktur (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018.
Basis: Teilnehmende mit einem DTZ-Eintrag, n=477.765.

Abbildung 3-5: DTZ-Ergebnis nach Ländergruppen (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018.
Basis: Teilnehmende mit einem DTZ-Eintrag, n=477.765.

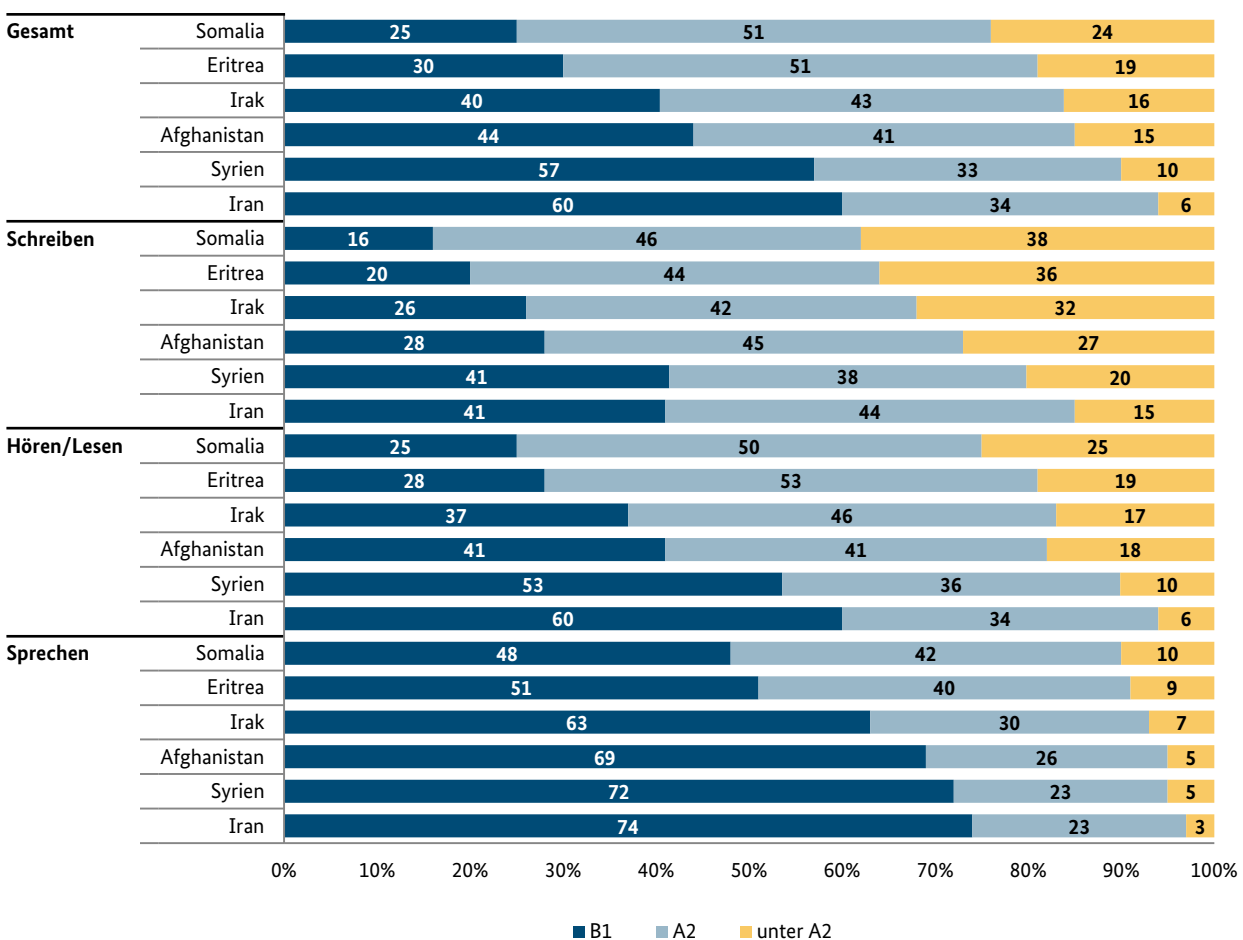
kunftsändern. Dieser Trend ist bei allen Fertigkeiten sichtbar. Wie schon bei den Analysen nach Geschlecht und Alter, zeigt sich, dass das Schreiben die schwierigste Fertigkeit darstellt. Die B1-Quote schwankt je nach Herkunft zwischen 16 % und gut 40 %. Hingegen verzeichnen die Teilnehmenden Sprech-Fertigkeiten auf B1-Niveau zwischen knapp 50 % und 74 %.

Die dargestellten bivariaten Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren: Zwar zeigen die drei Individualmerkmale Geschlecht, Alter und Herkunft eine starke Korrelation mit dem DTZ-Ergebnis auf und können somit auch für erste intuitive Erklärungsansätze für die Unterschiede in den Prüfungsergebnissen herangezogen werden, jedoch reicht die Erklärungskraft nicht darüber hinaus. Gerade beim Zusammenhang zwischen Herkunft und Prüfungsergebnis würde es zu kurz greifen, im Herkunftsland ein Hauptmerkmal des Kurserfolges zu identifizieren. Viel wahrscheinlicher werden hier über die Länder vor allem Effekte der Bil-

dung vermittelt.²³ Anders ausgedrückt: Bei gleicher Bildung und Kontrolle weiterer länderspezifischer Effekte (wie z. B. der linguistischen Distanz) ist zu erwarten, dass Teilnehmende aus Somalia nicht per se schlechter abschneiden als iranische Kursbesuchende. Dies zeigt auch gleich die Grenzen der hier durchgeführten Auswertungen auf, die aufgrund der InGe möglich sind: Teilnehmende aus verschiedenen Kontexten können prinzipiell grundverschiedene Populationen darstellen, die sich grundsätzlich in ihren Motivationen und Gelegenheitsstrukturen unterscheiden. Dieser Tatsache tragen die nächsten Abschnitte Rechnung, in denen diese einfachen Zusammenhänge durch Kontrolle weiterer wichtiger, intervenierender Charakteristiken erweitert werden.

23 Dass zwischen Personen verschiedener Herkunftsländer deutliche Unterschiede z. B. im Bildungsniveau bestehen und Geflüchtete hier schlechtere Voraussetzungen mitbringen als z. B. Migrantinnen und Migranten aus den EU-28-Staaten, zeigen diverse Publikationen der Flüchtlingsforschung (z. B. Worbs et al. 2016; Brücker et al. 2016, 2017; Scheible 2018; Neske 2017).

Abbildung 3-6: DTZ-Ergebnis nach Staatsangehörigkeit (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018.
Basis: Teilnehmende mit einem DTZ-Eintrag, n=477.765.

3.2.2 Weiterführende Analysen zu Einflussfaktoren auf den Deutscherwerb

In diesem Unterkapitel wird der Einfluss einer Vielzahl an als im Humankapitalmodell des Spracherwerbs relevant erachteten Variablen (Kap. 3.1) auf den Spracherwerb im Rahmen eines multivariaten Modells untersucht. In Ergänzung zu den Analysen von Scheible/Rother (2017) auf Basis des Integrationspanels liegt hier der Fokus auf der Gruppe der Geflüchteten. Die Analysen hierzu erfolgen auf Basis der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Aus methodischen Gründen (unterschiedliche Erhebungszeitpunkte) beziehen sich die folgenden Analysen auf diejenigen 2.584 Geflüchteten, die sowohl an der ersten Befragung 2016 als auch an der Wiederholungsbefragung 2017 teilgenommen haben. Als zu erklärende Variable fungieren die von den Befragten selbst eingeschätzten Deutschkenntnisse. Die im Datensatz enthaltenen Informationen zu den selbst eingeschätzten Fähigkeiten in den drei Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen werden dazu zu einem Index zusammengefasst und bilden die zu erklärende Variable.²⁴

Bezug nehmend auf das theoretische Modell (Kapitel 3.1) und die darin postulierten drei Einflussgrößen Motivation, Gelegenheit und Effizienz auf der Ebene des Lernenden kann mit der vorhandenen Datenbasis der Einfluss folgender Variablen auf die selbst eingeschätzten deutschen Sprachkenntnisse untersucht werden:²⁵

- Bereich Motivation: Status, Bleibeabsicht, Erwerbstätigkeit,
- Bereich Gelegenheiten: Kinder im Haushalt, soziale Kontakte zu Deutschen, Aufenthaltsdauer, Besuch Integrationskurs,
- Bereich Effizienz: Alter, Geschlecht, Bildung, Analphabetismus, Deutschkenntnisse bei der Einreise, linguistische Distanz.²⁶

24 Der Summenindex fasst die sprachliche Selbsteinschätzung der Geflüchteten über die drei Bereiche Sprechen, Lesen und Schreiben zusammen und kann Werte zwischen 0 und 12 annehmen. Auf Grundlage dieses Summenindex wurden fünf Kategorien („gar nicht“ bis „sehr gut“) gebildet. So entspricht die Kategorie „gar nicht“ einem Indexwert von 0, und die Kategorie „sehr gut“ einem Indexwert von 10 bis 12. Die selbst eingeschätzten Sprachkenntnisse liegen zu drei Zeitpunkten vor: Beim Zuzug nach Deutschland (als retrospektive Frage) wie auch jeweils für die zwei Befragungszeitpunkte 2016 und 2017.

25 Im theoretischen Modell werden noch weitere Einflussfaktoren diskutiert. Diese wurden jedoch in den Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten nicht erfasst und können somit nicht in den Analysen berücksichtigt werden.

26 Die linguistische Distanz beschreibt den Grad der Ähnlichkeit

Abbildung 3-7 zeigt die Resultate eines linearen, multivariaten Modells. Im Bereich der **motivationalen Aspekte** – alles andere gleichbleibend – zeigen sich die erwarteten Effekte: eine positive Bleibeperspektive (gemessen am Status der anerkannten Befragten gegenüber der sich im Verfahren befindenden) und eine aufgenommene Erwerbstätigkeit wirken sich positiv auf die Deutschkenntnisse aus (mit jeweils 0,26 respektive 0,40 Indexpunkten). Die Absicht in Deutschland zu bleiben weist ebenfalls einen positiven Effekt auf, ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Gelegenheitsstrukturen (hierzu zählt auch die unten noch genauer betrachtete Integrationskursteilnahme) zeigen prinzipiell ebenfalls die erwarteten Effekte: die Aufenthaltsdauer weist einen linear positiven Effekt auf (0,13 Indexpunkte), der aber über die Zeit abflacht. Befragte, die im Austausch mit der einheimischen Bevölkerung stehen, berichten auch bessere Deutschkenntnisse (0,31 Indexpunkte). Die Anwesenheit von Kleinkindern im Haushalt hat jedoch für Frauen einen sich um 1,2 Indexpunkte verschlechternden Einfluss auf die Deutschkenntnisse im Vergleich zur statistischen Referenzkategorie der Frauen und Männer ohne Kinder im Haushalt, während ältere Kinder im Haushalt keinen signifikanten Effekt auf die Sprachkenntnisse haben (weder für Männer noch für Frauen). Dem möglichen kontaktfördernden Effekt von Kindern steht somit vermutlich ein hinderlicher Effekt für Frauen dahingehend gegenüber, dass sich Kinderbetreuung und Vertiefung der Kursinhalte zu Hause in zeitlicher Konkurrenz zueinander befinden (Kap. 3.3).

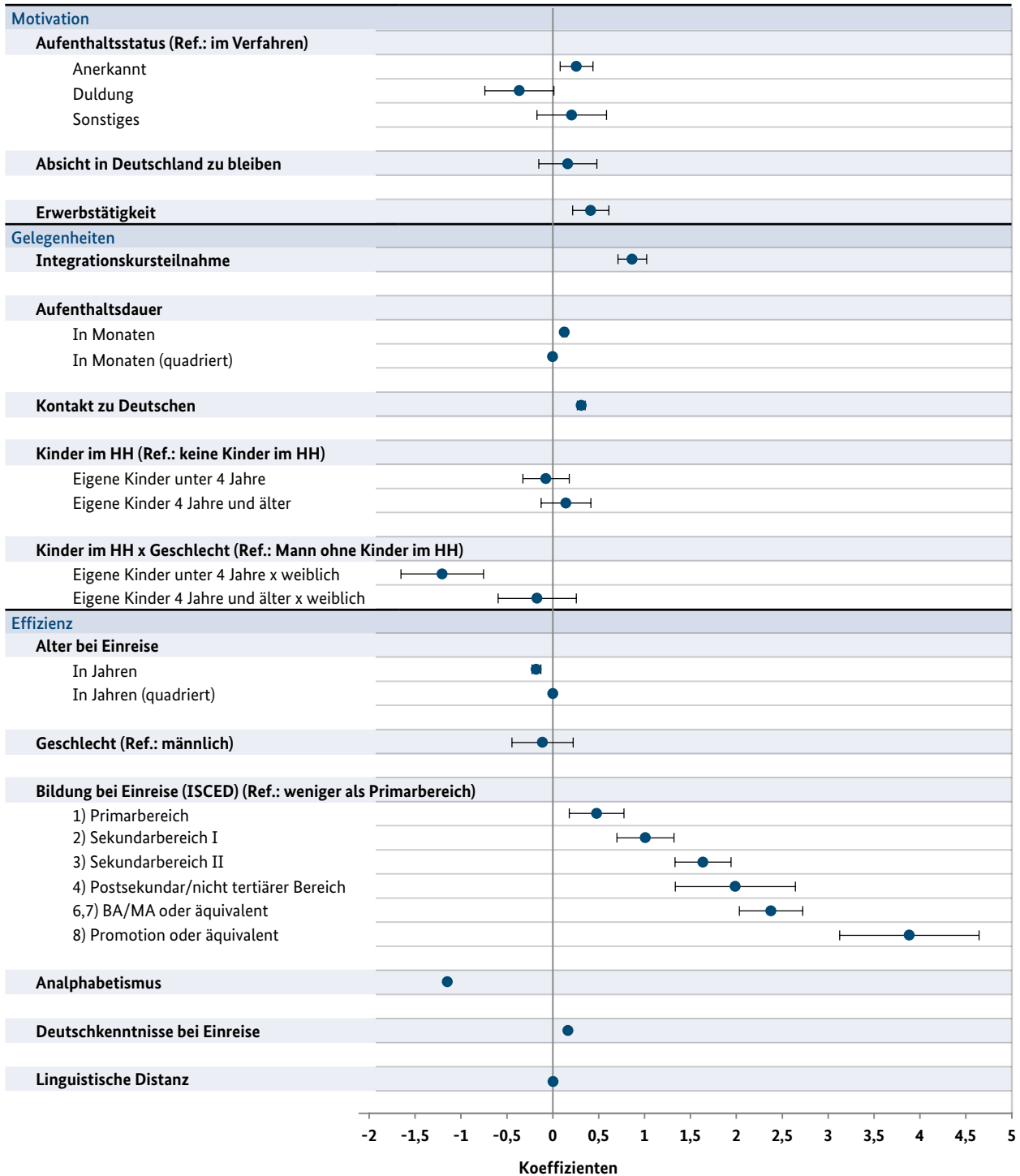
Die Ergebnisse für die **effizienzbasierten** Maße weisen ebenfalls in die erwartete Richtung: Alter (-0,18 Indexpunkte) und ein primärer oder funktionaler Analphabetismus (-1,15) haben einen negativen Effekt auf die Deutschkenntnisse. Mit steigender Bildung steigen auch die Kenntnisse in der deutschen Sprache. Nicht erstaunlich sind auch die bei der Einreise gemessenen Deutschkenntnisse prädiktiv für die in der zweiten Welle erhobenen Deutschkenntnisse (0,17 Indexpunkte). Die linguistische Distanz (von Muttersprache zur deutschen Sprache) wirkt sich signifikant, aber nur zu einem kleinen Maße auf die Deutschkenntnisse

zwischen zwei Sprachen, z. B. der Sprache im Aufnahmeland und der Muttersprache (Ispording 2013; Riemer 1997). Im Folgenden wurde die linguistische Distanz mit Hilfe des Automated Similarity Judgment Program (ASJP) berechnet, bei dem mittels computergesteuerter Techniken die Distanz zwischen der deutschen Sprache sowie der Muttersprache anhand von Vokabellisten und Wortpaaren ermittelt werden kann. In wissenschaftlichen Studien besteht Einigkeit darüber, dass eine geringe linguistische Distanz für die Sprachaneignung von Vorteil ist (Esser 2006; van Tubergen/Kalmijn 2005). Ähnliche Sprachen sollten demnach die Sprachaneignung erleichtern.

aus. Das Geschlecht hat keinen direkten Einfluss auf die Sprachfertigkeit, jedoch indirekt – wie bereits beschrieben – über die Kleinkinder im Haushalt.

Das Modell besitzt trotz einer Reihe noch nicht im Datensatz enthaltenen Variablen (wie z. B. Sprachbiographien, Sprachlernneigung oder Interesse an der

Abbildung 3-7: Effekte individueller Lernerfaktoren auf die Deutschkenntnisse



Anmerkung: Punktschätzer und 95 %-Konfidenzintervalle aus einem linearen Regressionsmodell für die Wiederbefragten der IAB-BAMF-SOEP Geflüchteten Stichprobe (n=4.233). Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt). Punktschätzer, deren Konfidenzintervalle den Wert 0 schneiden, sind nicht signifikant auf dem 5 %-Niveau. Tabelle A2 im Anhang gibt die detaillierten Ergebnisse der Schätzung wieder.

Lesebeispiel: Primäre oder funktionale Analphabeten weisen – alles andere gleichbleibend – einen um etwa einen Punkt tieferen Indexwert auf.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

Sprache) mit 46 % erklärter Varianz eine hohe Vorhersagekraft.

Die berichteten Ergebnisse sind robust, auch wenn nur die Subpopulation der Integrationskursteilnehmenden (Tabelle A2, 3. Spalte) betrachtet wird.

3.2.3 Erkenntnisse zur Wirkung der Teilnahme am Integrationskurs auf den Deutscherwerb

Die Leistung der Integrationskurse oder allgemeiner von sprachlichen Fördermaßnahmen des Bundes und anderen (staatlichen) Institutionen auf den Spracherwerb wurde wissenschaftlich bereits für verschiedene Kontexte untersucht (Kap. 1.2). Allgemein kann man diesen Maßnahmen einen positiven Effekt auf das Spracherlernen zuschreiben.

In Bezug auf die aktuelle Situation und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Integrationskursen lässt sich basierend auf der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten untersuchen, ob eine Kursteilnahme einen Einfluss auf die Sprachkompetenz aufweist.²⁷ Wie Abbildung 3-8 aufzeigt, weisen Befragte, die aktuell an einer sprachfördernden Maßnahme teilnehmen oder diese schon abgeschlossen haben, bessere Deutschkenntnisse auf als Befragte, die keine solche Maßnahme besuchen. So geben 61 % derjenigen, die einen Integrationskurs besucht haben, und 72 % derjenigen, die das weiterführende ESF-BAMF-

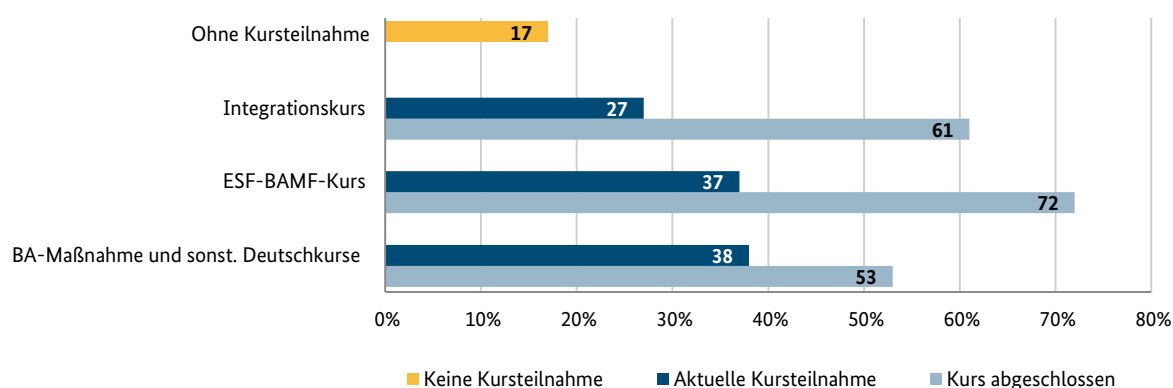
Sprachprogramm beendet haben, (sehr) gute Deutschkenntnisse an. Diese Quote liegt ein wenig niedriger für Absolventen einer BA-Maßnahme zur sprachlichen Förderung oder sonstigen Sprachprogrammen. Im Gegensatz berichten nur 17 % der Befragten, die an gar keinem Sprachprogramm teilgenommen haben, über (sehr) gute Deutschkenntnisse.

Dieser deskriptive Befund zeigt sich auch in multivariaten Analysen. Im Rahmen der in Kapitel 3.2.2 durchgeführten Regressionsanalyse zum Einfluss individueller Merkmale auf den Deutscherwerb wurde auch eine Integrationskursteilnahme berücksichtigt (Abbildung 3-8). Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch eines Integrationskurses einen wichtigen Faktor für den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse darstellt. Die berichteten Deutschkenntnisse liegen bei Teilnehmenden, die zur Zeit der Befragung an einem Kurs teilnehmen oder ihn bereits abgeschlossen hatten, signifikant höher als bei Befragten, die (noch) nicht an einem Integrationskurs teilgenommen hatten. Der Effekt beläuft sich auf knapp 0,9 Indexpunkte. Dieser Effekt ist statistisch signifikant.

Weiter lassen die Daten eine weitere Schätzung zu: Die Panelstruktur erlaubt es auch, ein Modell mit personenspezifischen fixen Effekten zu schätzen. Das Modell erlaubt Aussagen darüber, inwieweit sich eine intra-individuelle Veränderung bei gewissen Merkmalen auf die Deutschkenntnisse auswirkt. Der Vorteil der Berücksichtigung personenspezifischer fixer Effekte ist, dass die Einflüsse nicht beobachteter, zeitkonstanter individueller Charakteristika statistisch herausgerechnet werden können. Auch hier zeigt sich, dass die Teilnahme an einem Integrationskurs einen signifikant positiven Effekt auf die Deutschkenntnisse hat: Per-

27 Wie im restlichen Kapitel wird auch hier der Index über die drei Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben herangezogen.

Abbildung 3-8: (Sehr) gute Deutschkenntnisse nach Kursteilnahme (in Prozent)



Anmerkung: BA-Maßnahmen umfassen sowohl den BA-Einstiegskurs zur Deutsch-Sprachförderung (nach §421 SGB III), als auch die Maßnahme „Perspektiven für Flüchtlinge“ (BA), „Perspektiven für jugendliche Flüchtlinge“ (BA), „Perspektiven für weibliche Flüchtlinge“ (BA) oder „KompAS“ (BA und BAMF). Sonstige Deutschkurse umfassen nicht weiter spezifizierte Deutschkurse unklaren Umfangs.

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

sonen, die in der Zwischenzeit einen Integrationskurs begonnen haben (dieser muss noch nicht zwingend (erfolgreich) abgeschlossen worden sein), verzeichnen einen deutlichen Anstieg ihrer Deutschkenntnisse um 0,3 Indexpunkte. Gleichmaßen wirkt sich die Intensivierung der Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung positiv auf die Sprachfähigkeiten aus (Tabelle A3 im Anhang).

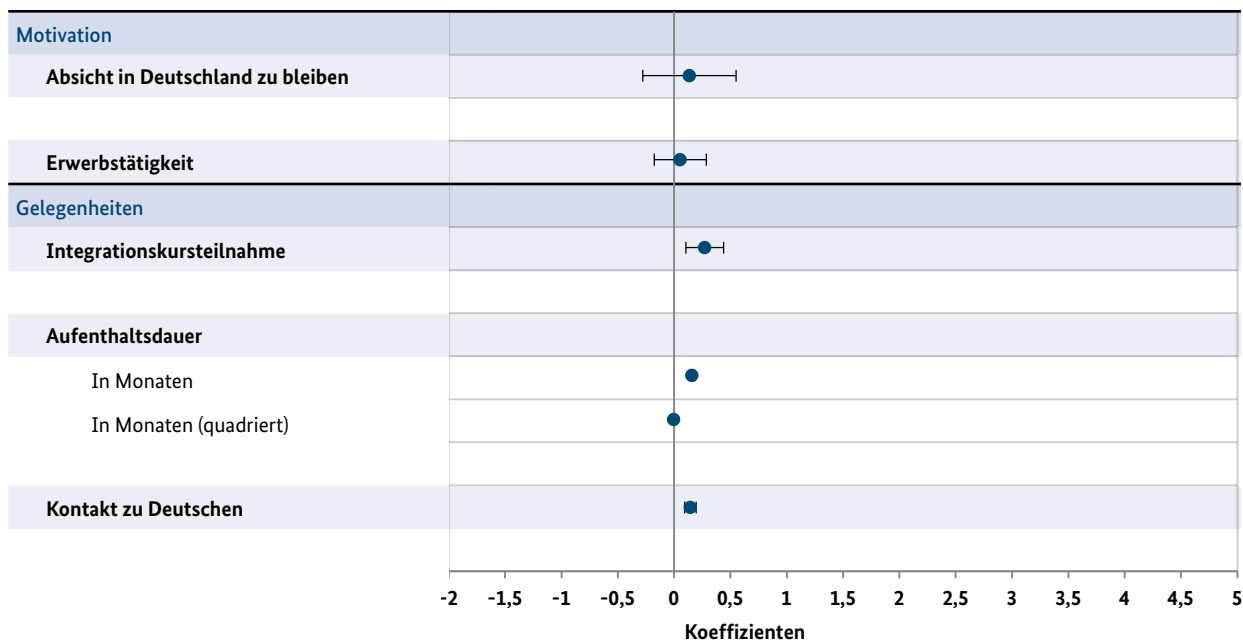
Die aktuell vorliegende Datenstruktur erlaubt es nicht, kausalanalytische Schlussfolgerungen zu ziehen, da nicht auf die Selektionsmechanismen kontrolliert werden kann, welche dazu führen, dass einige Befragten die Kurse besuchen und andere (noch) nicht. Trotz der Einschränkungen bleibt jedoch das Ergebnis bestehen, dass sich der Besuch eines Integrationskurses über verschiedene statistische Spezifikationen als robuster und starker Prädiktor für die Deutschkenntnisse erweist.

3.2.4 Kinderbetreuung

Die Analysen aus Kapitel 2.2 und 3.2.2 zeigen, dass geflüchteten Frauen mit (Klein-)Kindern im Haushalt besondere Hürden beim **Zugang** zum Integrationskurs entgegenstehen und sie auch größeren Schwierigkeiten beim **Spracherwerb** in den Kursen begegnen. Diese Problemlage betrifft eine substantielle Anzahl geflüchteter Frauen: Laut der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten leben ein Drittel aller Frauen mit einem Kleinkind im Haushalt und sind somit aktuell direkt betroffen. Die Asyl- und Migrationszahlen lassen darüber hinaus noch perspektivisch vermuten, dass sich dieses Problem in Zukunft eher noch verschärfen wird: 2016 waren etwa drei Viertel der Erst-antragsteller jünger als 30 Jahre alt (davon etwa ein Drittel Frauen). Bei dieser Gruppe ist davon auszugehen, dass die Familienplanung noch nicht abgeschlossen ist. Dazu gehen etwa 32.000 der 2017 gestellten Erstanträge auf in Deutschland geborene Kinder unter einem Jahr zurück (BAMF 2019).

Die Gründe für eine nachteilige Ausgangslage für Frauen mit (Klein-)Kinder sind mannigfaltig und liegen häufig nicht im Steuerungsbereich des Gesetzge-

Abbildung 3-9: Effekte intra-individueller Veränderungen auf die Deutschkenntnisse



Anmerkung: Punktschätzer und 95 %-Konfidenzintervalle aus einem Regressionsmodell mit fixen Effekten für die Wiederbefragten der IAB-BAMF-SOEP Geflüchteten Stichprobe (n=4.671). Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt). Weiter wird darauf kontrolliert, ob Kinder im Haushalt vorhanden sind. Punktschätzer, deren Konfidenzintervalle den Wert 0 schneiden, sind nicht signifikant auf dem 5 %-Niveau. Tabelle A3 im Anhang gibt die detaillierten Ergebnisse der Schätzung wieder.

Lesebeispiel: Der Beginn eines Integrationskurses führt zu einem Anstieg im Index von 0,3 Punkten.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

bers bzw. der Kursorganisation. Denkbar sind individuelle, strukturelle oder auch kulturspezifische Faktoren, welche sich nachteilig auf Mütter auswirken. Beispielsweise können beschränkte Möglichkeiten zur Sprachkursteilnahme und fehlende Angebote der Kinderbetreuung ausschlaggebende Gründe für die größeren Schwierigkeiten von Müttern sein. Darüber hinaus können Präferenzen zur Nutzungsbereitschaft von externen Betreuungsangeboten und Rollenvorstellungen denkbare Barrieren im Prozess des Spracherwerbs darstellen (siehe Worbs und Bund 2016 für eine ähnliche Argumentation bezüglich der Arbeitsmarktintegration geflüchteter Frauen). Zudem können Eltern von Kleinkindern regelmäßig nicht durch die Träger der Grundversicherung zu einer Kursteilnahme verpflichtet werden (§ 10 Abs. 1 Nr. 3 SGB II). In der Realität betrifft dies meist die Mütter.

Eine umfängliche Analyse der Gründe für die nachteilige Situation geflüchteter Frauen mit Kindern, liegt jenseits der aktuell bereitstehenden Datengrundlage. Anhand der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten lässt sich jedoch der Einfluss von wahrgenommener externer Kinderbetreuung²⁸ auf den Kurszugang und den Spracherwerb nachzeichnen. Darüber hinaus bieten die qualitativen Interviews wichtige Hinweise über potentielle Mechanismen, die zu dieser nachteiligen Position geflüchteter Frauen führen können.

Kurszugang

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten beinhaltet Informationen zur Familiensituation der Frauen, ihren Kindern und deren Betreuungssituation (Tabelle 3-2). Ganz allgemein lässt sich über die Unterstichprobe der Frauen aussagen, dass etwa zwei Drittel mit mindestens einem eigenen Kind zusammenlebt, darunter die Hälfte mit mindestens einem Kleinkind. Weiter leben gut 60 % aller Mütter mit mindestens einem Kind zusammen, das nicht extern betreut wird.

Bezüglich des nachteiligen Zugangs von Frauen mit Kindern wurde im Kapitel 2.2 auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten gezeigt, dass im Allgemeinen geflüchtete Frauen ohne Kinder häufiger an einem Integrationskurs teilnehmen als geflüchtete Mütter (Tabelle 2-3). Innerhalb der Gruppe der Mütter zeigt sich zudem, dass Frauen mit Kin-

Tabelle 3-2: Geflüchtete Frauen und Müttern (in Prozent)

	Frauen ohne Kinder	Mütter
Insgesamt	32	68
darunter mit Kindern		50
mit Kleinkindern		50
darunter alle Kinder in Betreuung		39
mind. 1 Kind ohne Betreuung		61
Beobachtungen	583	1.552

Anmerkung: Kleinkinder sind als Kinder im Alter von drei Jahren und jünger definiert. Alle Angaben zu Kindern beziehen sich auf eigene Kinder im Haushalt.

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017, Basis: nur Frauen mit gültigen Angaben zu Kindern, n=2.135.

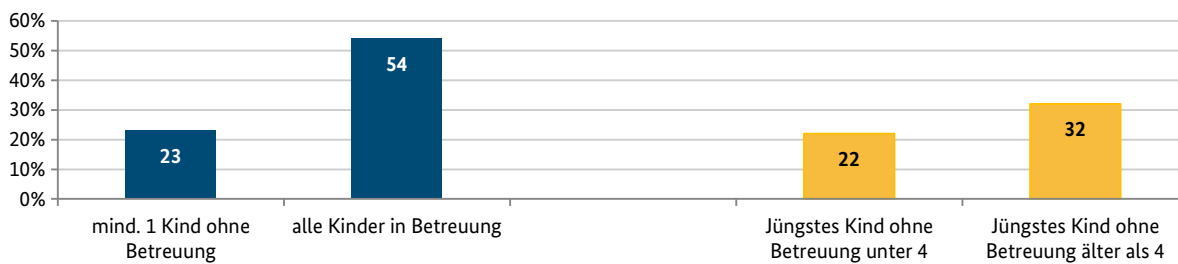
dern unter vier Jahren seltener einen Kurs beginnen als Frauen mit älteren Kindern. Während nur 22 % der Mütter mit einem Kleinkind an einem Integrationskurs teilnimmt, sind es 41 % der Mütter mit älteren Kindern (Tabelle 2-3). Betrachtet man nun die Kursteilnahme in Abhängigkeit der Kinderbetreuung, so zeigt sich bivariat, dass ein geregeltes externes Betreuungsverhältnis zugleich einen markanten Anstieg in der Quote der teilnehmenden Mütter bedeutet. Nehmen knapp über 50 % aller Frauen mit betreuten Kindern an einem Integrationskurs teil, ist dies nur etwa bei einem Viertel der Mütter mit mindestens einem Kind ohne Betreuung der Fall (Abbildung 3-10).

Innerhalb der Gruppe der Mütter mit mindestens einem Kind ohne externe Betreuung zeigt sich darüber hinaus, dass das Alter des jüngsten Kindes ohne Betreuung eine Rolle spielt: 22 % der Mütter mit einem Kleinkind ohne Betreuung, nehmen an Kursen teil. Demgegenüber sind es 32 % der Frauen mit älteren Kindern ohne Betreuung (Abbildung 3-10). Diese Resultate sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da gerade die Kategorie der Mütter von Kleinkindern ohne Betreuung unterbesetzt ist.

Spracherwerb

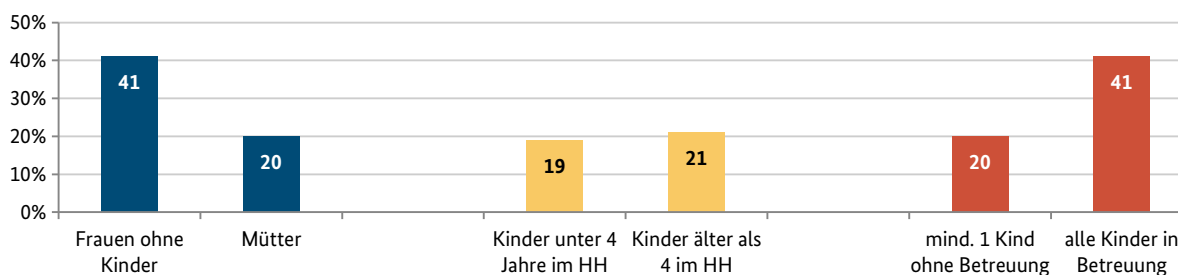
Neben einem erschwerten Zugang zum Kurs beeinflusst die Betreuung der Kinder in der Familie auch den Prozess des Spracherwerbs negativ. Geflüchtete Frauen ohne Kinder im Haushalt berichten in 41 % der Fälle über „sehr gute“ oder „gute“ Deutschfertigkeiten. Demgegenüber stufen nur 20 % aller Mütter ihre Sprachkenntnisse auf diesem Niveau ein (Abbildung 3-11). Betrachtet man die Gruppe der Mütter genauer, findet man, dass das Alter der Kinder an sich kein ausschlaggebender Faktor hinsichtlich der

²⁸ Für die folgenden Analysen wird davon ausgegangen, dass ein Betreuungsverhältnis vorliegt, falls die Befragten angeben, dass ihr Kind in einer Kindertagesstätte, einer anderen Einrichtung, durch Familienmitglieder, Freunde, Nachbarn oder Ehrenamtliche betreut wird. In diesen Fällen wird im Text auch der Begriff „externe Betreuung“ verwendet.

Abbildung 3-10: Kursteilnahme von geflüchteten Müttern (in Prozent)

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

Basis: Geflüchtete Frauen, die mit mindestens einem eigenen Kind im Haushalt leben und dessen Alter bekannt ist, n=1.552.

Abbildung 3-11: Gute oder sehr gute Sprachkenntnisse von geflüchteten Frauen (in Prozent)

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

Basis: Geflüchtete Frauen mit Angaben zur Kinderzahl, n=2.135.

Sprachfertigkeit darstellt. Es berichten etwa gleiche Anteile von Müttern mit Kleinkindern und Müttern mit älteren Kindern über „sehr gute“ oder „gute“ Deutschkenntnisse.

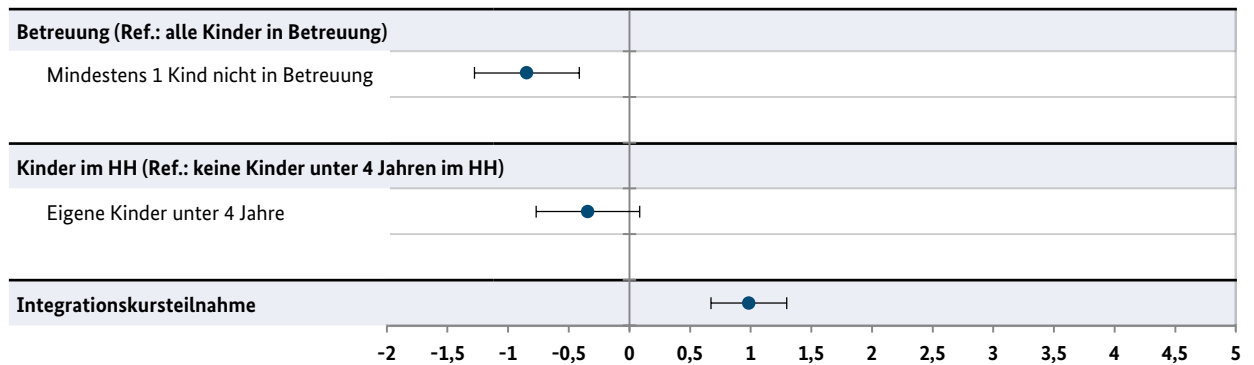
Jedoch besteht ein Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Kinderbetreuung. Es zeigt sich, dass eine externe Betreuung zugleich einen Anstieg in den berichteten Sprachfertigkeiten der Mütter bedeutet. Geben 41 % der Frauen mit Kindern mit Betreuung (sehr) gute Deutschkenntnisse an, sind es nur 20 % der Mütter mit mindestens einem Kind ohne Betreuung.

Diese ersten bivariaten Resultate lassen sich durch eine multivariate Analyse bestätigen. Hierfür wird die zu analysierende Stichprobe auf Mütter beschränkt und das statistische Modell aus Kapitel 3, um eine Variable erweitert, die angibt, ob alle Kinder des Haushaltes in externer Betreuung sind – oder für mindestens ein Kind keine Betreuungsmöglichkeit besteht. Dabei zeigt sich, dass eine fehlende Betreuung, d.h. mindestens ein Kind befindet sich nicht in Betreuung, einen signifikant negativen Effekt auf die Deutschkenntnisse aufweist. Alles andere gleichbleibend, sinkt der Indexwert für Mütter mit mindestens einem Kind ohne Betreuung um 0,85 Punkte. Dieser Effekt entspricht im Negativen knapp dem fördernden Effekt

eines Integrationskursbesuches (Erhöhung des Indexwertes um knapp einen Punkt). Unter Kontrolle der Kinderbetreuung spielt das Alter der im Haushalt lebenden Kinder keine statistisch signifikante Rolle.

Diese Problemlage lässt sich anhand der qualitativen Interviews mit Teilnehmenden und Trägern weiter konkretisieren und potenzielle Erklärungen dafür erarbeiten: Erstens wird auf **die allgemein schlechte Marktlage** im Bereich des Kinderbetreuungsangebots hingewiesen, die ein Fernbleiben vom Kurs mit sich zieht. Wie an anderer Stelle ausführlicher aufgeführt (Kap. 3.3.2.2), berichtet eine Integrationskursteilnehmerin davon, häufiger dem Integrationskurs fern geblieben zu sein, da es ihr für einige Monate an einer regelmäßigen bzw. institutionellen Betreuungsmöglichkeit für ihren kleinen Sohn fehlte (Interview 11, TN 5, Abs. 248). Auch von Trägerseite wird dies bestätigt: So weist ein Träger darauf hin, dass fehlende Kita- oder Kindergartenplätze für ihre Kinder immer mal wieder von Kursteilnehmenden problematisiert werden (Interview 5, TR 1, Abs. 122). Gleichsam verdeutlichen andere Studien, dass geflüchtete Eltern ohne Aufklärungs- und Unterstützungsleistungen nur selten den Weg in die Kita finden (Baisch et al. 2016; Rambøll Management/BMFSFJ 2018). Hier böte es sich an, die seit Januar 2017 vom BAMF geförderte Beratung der

Abbildung 3-12: Effekte betreuungsrelevanter Faktoren auf die Deutschkenntnisse von geflüchteten Müttern



Anmerkung: Punktschätzer und 95 %-Konfidenzintervalle aus einem linearen Regressionsmodell für wiederbefragte Mütter der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (n=1.096). Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt). Punktschätzer, deren Konfidenzintervalle den Wert 0 schneiden, sind nicht signifikant auf dem 5 %-Niveau. Weiter wird auf den Befragungszeitpunkt, die Aufenthaltsdauer, das Alter, das Bildungsniveau, Analphabetismus, Erwerbstätigkeit, die Kontakthäufigkeit mit der deutschen Bevölkerung, den legalen Status, die Bleibeabsicht, die linguistische Distanz und den Bundesland kontrolliert.

Lesebeispiel: Ist für mindestens ein Kind keine externe Betreuung vorhanden, so verschlechtert sich – alles andere gleichbleibend – der Indexwert für Mütter um 0,85.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

Integrationskursberechtigten durch die Kursträger und deren Vermittlungsbemühungen mit dem Ziel, die Integrationskursberechtigten bei der Inanspruchnahme eines örtlichen Regelangebots zu unterstützen, weiterzuvorführen und ggf. zu erweitern.²⁹

Zweitens bestehe nicht nur ein grundsätzlicher Mangel an Plätzen in öffentlichen Institutionen der Kinderbetreuung in den einzelnen Kommunen als auch erhöhte Barrieren für geflüchtete Eltern, sondern es fehle auch an Möglichkeiten der Kinderbetreuung beim Integrationskursträger „vor Ort“. Als Gründe, diese als Integrationskursträger nicht anzubieten, wurden von ausnahmslos allen befragten Vertreterinnen und Vertretern der Träger **hohe organisatorische Hürden** genannt:

[Eine Kinderbetreuung] haben wir nicht. Haben auch alle anderen Träger in [der Region] nicht. (...) Wir haben das nicht, weil wir ja dann einen Raum dazu bräuchten. Auch also Toiletten, ausgebildete Erzieher und so weiter. Die Vorschriften (...) sind relativ hoch. (...) Also, es sind auf jeden Fall Hürden da (Interview 5, TR 1, Abs. 120f).

Durch eine Neukonzipierung der integrationsbegleitenden Kinderbetreuung zu Beginn des Jahres 2017 beabsichtigte das BAMF insbesondere Familien mit

Kleinkindern ohne Betreuungsangebot den Besuch eines Integrationskurses zu ermöglichen und zu erleichtern. Dabei obliegen die Organisation und die Umsetzung der Kinderbetreuung den Integrationskursträgern. Die Vorschriften, auf die der Vertreter dieses Trägers in dem Zitat aufmerksam macht, sind im Einzelnen die Sicherstellung qualifizierten Betreuungspersonals, Sicherstellung von passenden Räumlichkeiten durch den Träger oder das Betreuungspersonal als auch die Vorlage einer Bescheinigung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, dass die Betreuungsmaßnahme den Anforderungen ordnungsgemäßer Kinderbetreuung entspricht.³⁰ Diese Anforderungen schätzen die Integrationskursträger als hoch ein, weswegen sie häufig auf die Bereitstellung des Angebots verzichten.

Drittens spielt hinsichtlich des Spracherwerbs und schließlich hinsichtlich des Kursbestehens vor allem die Tatsache eine Rolle, dass Mütter **wenig Zeit in den Spracherwerb nach dem Integrationskurs investieren**:

[M]ir fehlt die Zeit. Man hat halt nicht so viel Zeit: Einkaufen, sich um meinen Sohn kümmern. Deswegen versuche ich so gut wie möglich, hier in der Schule viel mitzumachen. Ich weiß (...) das sind keine

29 Siehe hierzu Anlage 1 zum Trägerrundschreiben 01/2017: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/Anlagen/traegerrundschreiben-01_20170126-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile (24.01.2019).

30 Siehe hierzu Anlage 1 zum Trägerrundschreiben (03/2017) über die Förderung der integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung durch private Betreuungsangebote: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-03_20170317-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile (23.01.2018).

[guten] Ausreden. Aber ich muss das machen (Interview 11, TN 5, Abs. 255).

Die Betreuung des Kindes als auch das Verrichten der Hausarbeit nimmt einen signifikanten Teil der Zeit dieser Kursteilnehmerin ein. Implizit wird deutlich, dass sie daher keine oder nur sehr wenig Zeit außerhalb des Unterrichts mit Lernen verbringt. Recht explizit äußert zudem eine Vertreterin eines Trägers, dass – ihrer Erfahrung nach – die Frauen mit Kindern „nach Hause [gehen] und keine Hausaufgaben [machen]“ (Interview 21, TR 6, Abs. 46). Das **Unterlassen von Hausaufgaben** aufgrund von Betreuungserfordernissen der Kleinkinder kann sich hinderlich auf die Lernprogression der Teilnehmenden auswirken und eine mögliche Ursache dafür sein, dass Frauen mit Kleinkindern im Vergleich zu Frauen mit größeren Kindern, die zumeist weniger Betreuung benötigen und geflüchteten Männern mit Kindern, die für gewöhnlich weniger Zeit mit Kinderbetreuung und Kindererziehung verbringen (Rambøll Management/BMFSFJ 2018; Binnemann/Mannitz 2018; Worbs/Baraulina 2017), im DTZ-Test schlechter abschneiden.

Zwar werden Spezialkurse für (alphabetisierte) Frauen angeboten, die auf eine langsamere Lernprogression aufgrund besonderer Lebensumstände und anderweitige Verpflichtungen Rücksicht nehmen, diese kommen jedoch nur selten zustande. Dieses Angebot richtet sich allerdings nicht an gar nicht oder nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisierte Frauen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die bivariaten Analysen sowie die multivariate Berechnung zeigen, dass Frauen ohne Kinder einerseits einen besseren Zugang zum Kurs aufweisen und andererseits ihre Deutschfertigkeiten schneller entwickeln als Frauen mit Kindern. Besonders benachteiligt sind Frauen mit Kindern ohne Betreuung. Hier zeigt sich, dass dieser Effekt im Negativen in etwa der sprachfördernden Wirkung der Integrationskurse entspricht. Aus den qualitativen Interviews lässt sich ableiten, dass eine schlechte allgemeine Marktlage, eine beschränkte Möglichkeit der „vor Ort“ Betreuung in den Integrationskursen und die fehlende Zeit den Sprachunterricht vor- und nachzubereiten mögliche Mechanismen für das schlechtere Abschneiden von Frauen mit Kindern darstellen.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung der Asyl- und Migrationszahlen wird sich diese Problemlage in Zukunft eher noch verschärfen (BAMF 2019). Diese Tendenzen verdeutlichen auch die Notwendigkeit weiterer Forschung bezüglich des Zusammen-

hanges zwischen dem Betreuungssystem und der allgemeinen Integration geflüchteter Frauen. Die hier verwendete Datengrundlage ist nur in der Lage auf die Angebotsseite einzugehen, d.h. das Fehlen von Betreuungsmöglichkeiten als Defizit des Systems zu analysieren. Inwieweit jedoch auch die Nutzungsbereitschaft für externe Kinderbetreuung bei den betroffenen Frauen vorhanden ist, bleibt im Kontext dieses Exkurses offen.

3.2.5 Fazit

Erste bivariate Analysen anhand des InGe-Auszugs erlaubten eine feinere Betrachtung des Zustandskommens der Prüfungsergebnisse. Von den im DTZ geprüften Sprachfertigkeiten ist der Erwerb von Schreibkompetenzen auf B1-Niveau am schwierigsten, während Sprechkompetenzen am einfachsten auf B1-Niveau zu erwerben sind. Dies gilt für alle untersuchten Subgruppen gleichermaßen. Die InGe-Ergebnisse zeigen weiter, dass es jüngeren und weiblichen Teilnehmenden leichter fällt, jeweils B1-Niveau zu erreichen. Ebenfalls zeigten sich deutliche Effekte der Herkunft: Teilnehmende aus Ländern mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen Fluchthintergrund erreichen seltener B1-Niveau als Teilnehmende aus den EU28-Ländern. Ganz besonders schwer fällt es Teilnehmenden aus Somalia und Eritrea, das B1-Niveau zu erreichen. Ausschlaggebend für diese Ergebnisse dürften aber auch nicht-kontrollierte Faktoren wie das Bildungsniveau sein.

Im Rahmen einer genaueren Modellierung durch eine multivariate Betrachtung diverser Einflussfaktoren zeigt sich auch für die Gruppe der Geflüchteten, dass die in der Spracherwerbsforschung postulierten Einflussfaktoren in den drei Bereichen Motivation, Gelegenheiten, Effizienz einen bedeutsamen Einfluss auf den Prozess des Deutscherwerbs aufweisen. Faktoren wie Alter, Bleibeperspektive, Erwerbstätigkeit, Aufenthaltsdauer, soziale Kontakte, Bildung oder Analphabetismus beeinflussen den Prozess des Deutscherwerbs deutlich.

Unterscheiden sich nun Geflüchtete von Nicht-Geflüchteten bei den erklärenden Variablen in nachteiliger Art und Weise, wie es aktuell der Fall ist, so sind auch schlechtere Ergebnisse im Prozess des Deutscherwerbs zu erwarten. Das Sinken der Prüfungsergebnisse in den letzten Jahren lässt sich also zu einem beträchtlichen Teil durch die veränderte Teilnehmerstruktur erklären.

Gleichzeitig zeigt sich aber, dass ein Besuch des Integrationskurses auch bei Geflüchteten einen positiven Einfluss auf den Deutscherwerb hat: Geflüchtete, die zum Befragungszeitpunkt (noch) keinen Integrationskurs besucht haben, weisen signifikant geringere Deutschkenntnisse auf als Geflüchtete mit Kursbesuch.

Für die Gestaltung des Kurssystems bedeutet dies wiederum, dass eine Kursteilnahme auch von Geflüchteten angestrebt werden sollte. Die veränderte Zusammensetzung der Kursteilnehmenden durch die Gruppe der Geflüchteten muss entsprechend berücksichtigt werden. Hier liegt zunächst die Ausschöpfung und Weiterentwicklung der Angebote zur Kursdifferenzierung auf der Hand – die Voraussetzungen von Geflüchteten legen häufig den Besuch eines Alphabetisierungskurs oder eines Zweitschriftlernerurses nahe. Für diese Subgruppe mit nachteiligen Voraussetzungen ist das Erreichen von Niveau A2 in vielen Fällen schon als Erfolg zu werten. Für die Erreichung von Niveau B1 ist mit einem höheren Zeiteinsatz zu kalkulieren – wenn die Erreichung im Einzelfall überhaupt realistisch ist.

Eine weitere problematische Gruppe stellen – wie beim Zugang zum Kurs auch – Frauen mit Kleinkindern unter vier Jahren dar, deren Spracherwerb auch bei Kursteilnehmerinnen deutlich langsamer verläuft als bei Frauen mit älteren Kindern oder ohne Kinder (Brücker et al. 2019). Die genauen Wirkmechanismen sind hier noch weiter zu untersuchen, viel dürfte aber mit der hohen Verantwortung und der wenigen Zeit, die durch die Betreuung der Kinder entsteht, zusammenhängen.

3.3 Einfluss fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb

Im Gegensatz zur Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund handelt es sich bei Geflüchteten um eine vulnerable Gruppe, die nicht nur aufgrund ihres polarisierten Bildungsstandes ungünstige Startbedingungen für eine schnelle Integration aufweist (Brücker et al. 2019). Nach der Betrachtung des Einflusses der in der „klassischen“ Literatur diskutierten Einflussfaktoren auf den Spracherwerb (Kap. 3.2) stehen in diesem Kapitel fluchtspezifische Faktoren im Mittelpunkt. Für den Prozess des Spracherwerbs werden drei Aspekte der besonderen Ausgangslage Geflüchteter betrachtet:

die Familienkonstellation, der Gesundheitsstand und die Wohnsituation. Dieses Kapitel geht somit der Frage nach, inwiefern diese Faktoren einen Einfluss auf den Prozess des Spracherwerbs haben und was ggf. bei der Gestaltung von Integrationskursen zu beachten ist.

Das folgende Unterkapitel gibt zunächst einen Überblick über die wichtigsten deskriptiven Ergebnisse zur Familienkonstellation, zur psychischen und körperlichen Gesundheit von Geflüchteten und Traumaerfahrung sowie zur Wohnsituation. Dies geschieht auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten sowie qualitativer Interviews. Anschließend wird – ebenfalls auf dieser Datenbasis – auf die Zusammenhänge dieser drei Faktoren mit dem Deutscherwerb eingegangen. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung, wie mit diesen fluchtspezifischen Faktoren bereits im Unterricht der Integrationskurse umgegangen wird und welche weiteren Verbesserungsmöglichkeiten sich ableiten lassen.

Die folgenden Auswertungen auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten beziehen sich aus methodischen Gründen wie auch im vorherigen Kapitel auf diejenigen 2.584 Geflüchteten, die sowohl an der ersten Befragung 2016 als auch an der Wiederholungsbefragung 2017 teilgenommen haben. Da die meisten Gesundheitsindikatoren nur 2016 erhoben wurden, werden auch bei den anderen betrachteten Variablen zur Familienkonstellation und zur Wohnsituation die Angaben der Befragten zum Zeitpunkt 2016 berücksichtigt.

3.3.1 Familienkonstellationen, Gesundheitsstand und Wohnsituation bei Geflüchteten

3.3.1.1 Familienkonstellationen bei Geflüchteten

Nicht bei allen Geflüchteten, die eine Familie haben, lebt diese Familie auch im gleichen Haushalt in Deutschland. Analysen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zeigen, dass sich zum Befragungszeitpunkt 2016 bei knapp 16 % der Geflüchteten entweder minderjährige Kinder, Partner oder sowohl Partner als auch minderjährige Kinder im Ausland befinden (Abbildung 3-13). In der Mehrzahl ist dies das Herkunftsland, in einigen wenigen Fällen ein drittes Land.

Am häufigsten befinden sich Familienmitglieder bei Befragten aus Syrien und Eritrea im Ausland. Ge-

schlechterunterschiede bestehen dahingehend, dass Frauen in Deutschland etwas seltener von Familienmitgliedern getrennt leben als Männer. Bei knapp 10 % der Männer leben sowohl minderjährige Kinder als auch die Partnerin im Ausland. Bei Frauen ist dieser Anteil mit 2 % weitaus niedriger, häufiger ist hier jedoch die Konstellation, dass zwar die Kinder im selben Haushalt leben, aber der Partner im Ausland lebt (8 % zu 5 %). Dies kann daran liegen, dass sich Männer meist alleine auf die Flucht begeben, während Frauen den Weg eher mit Kindern und/oder Partner auf sich nehmen.

Auch wenn der Anteil der Geflüchteten mit engen Familienangehörigen nicht dominierend ist, kann diese Situation von den Betroffenen als psychisch belastend wahrgenommen werden (Kap. 3.3.1.2).

3.3.1.2 Gesundheitsstand bei Geflüchteten

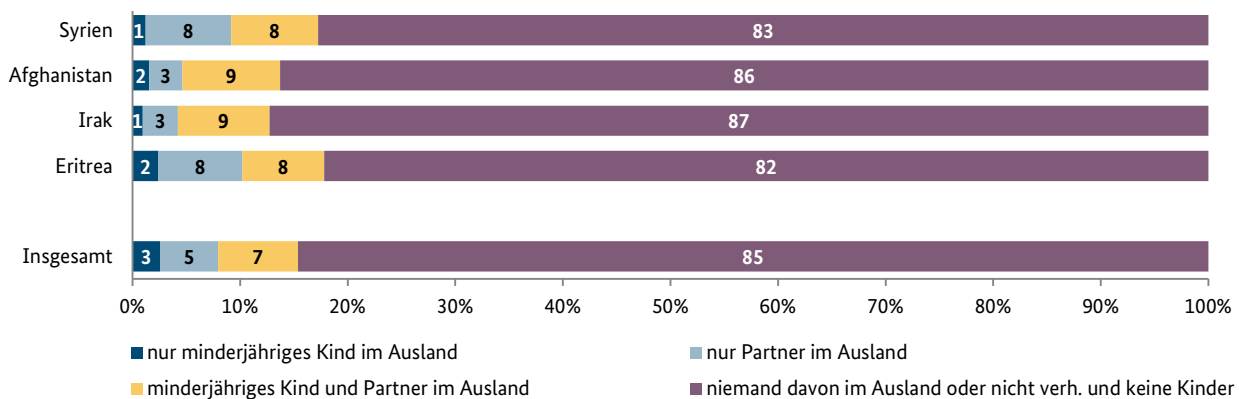
Bei Geflüchteten besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie im Herkunftsland oder auf der Flucht traumatischen Ereignissen oder körperlichen Belastungen ausgesetzt waren, u. a. durch Zeugenschaft von Gewalt und Krieg, Folter und Haft, Verlust von Angehörigen, politischer Verfolgung, unmittelbarer Lebensbedrohungen oder medizinischen Engpässen (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2018; Schröder et al. 2018; Brücker et al. 2016, 2019). Je öfter solche traumatischen Situationen durchlebt werden, desto eher entwickelt sich ein psychisches Leiden, das nicht selten mit körperlichen Beschwerden einhergeht. Körperliche und psychische Beschwerden können gleichwohl die eigene Effizienz zur Sprachaneignung mindern, indem kognitive Fähigkeiten, wie beispielsweise die Konzentration oder Wahrnehmungsgeschwindigkeit, beeinträchtigt werden (Kaplan et al. 2015). Der Ausdruck und die Interpreta-

tion von Symptomen des psychischen Leidens können dabei aufgrund kultur- und religionsspezifischer Normen verschiedenartig geprägt sein. Kulturübergreifend macht sich jedoch psychisches Leiden in körperlichen Beschwerden bemerkbar, u. a. durch Schmerzen, Schlafstörungen, einem geschwächten Immunsystem oder Autoimmunerkrankungen (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2018: 4, 9, 14). Akute lebensbedrohende Situationen oder chronische Belastungen versetzen den Organismus in eine Stressreaktion. Dauerhaft führt dies einerseits zu erhöhten Entzündungsmarkern sowie zu einem geschwächten Immunsystem, andererseits auch zu psychischen Beschwerden wie dem Auftreten eines Überforderungsgefühls, Konzentrationsstörungen, Depressionen oder Aggressivität. Mit zunehmender Stressreaktion des Organismus verstetigen sich die beispielhaft aufgeführten Symptome und es kann sich eine posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) entwickeln, die durch weitere Symptome wie depressive und dissoziative Störungen geprägt ist (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2018: 13f.).

Traumatische Erlebnisse sowie ein schlechter körperlicher und psychischer Gesundheitsstand können somit langfristig die individuelle Lebensqualität und die gesellschaftliche Teilhabe einschränken sowie eine erfolgreiche Integration im Aufenthaltsland erschweren. Auch der Prozess des Spracherwerbs, z. B. in Integrationskursen kann dadurch negativ beeinflusst sein (Kap. 3.1).

Auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten werden drei Aspekte der gesundheitlichen Situation von Geflüchteten betrachtet: körperliche und psychische Gesundheit und das Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung (Box 1).

Abbildung 3-13: Aufenthaltsort von Familienmitgliedern (in Prozent)



Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016, n=2.578.

Box 1: Erfassung der gesundheitlichen Situation in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten

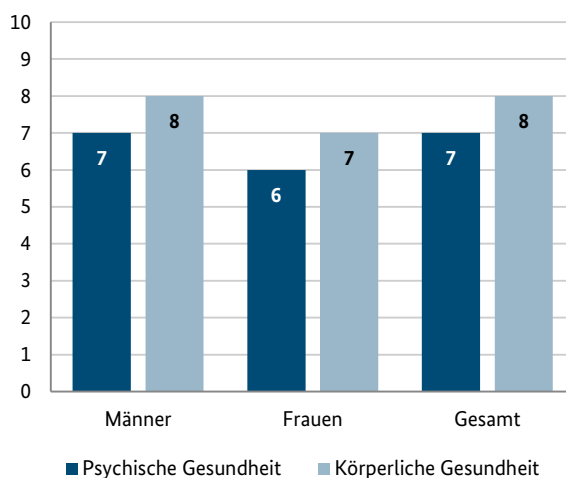
Zu den Befragungsthemen der ersten und zweiten Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zählt auch die Ermittlung der gesundheitlichen Situation. Allen hier betrachteten drei Skalen ist gemein, dass sie auf Basis von den Befragten selbstberichteten Antworten erstellt werden.

Die zwei Indikatoren psychischer und körperlicher Gesundheitsstand, die aus einer Summenskala bestehen, ergeben sich aus zwölf Einzelfragen, dem sogenannten SF-12 (Short Form Health Survey, Ware et al. 1996) sowie einer zusätzlichen Einzelfrage aus dem SF-36. SF-12 (und SF-36) sind krankheitsübergreifende Messinstrumente zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität und umfassen je vier Dimensionen (standardisiert auf Skala 0-10, mit zunehmendem Wert geht ein besserer Gesundheitsstand einher) (Radoschewski/Bellach 1999: 191ff.): Vitalität, soziale Funktionsfähigkeit, emotionale Rollenfunktion sowie psychisches Wohlbefinden (psychische Gesundheit); allgemeine Gesundheitswahrnehmung, körperliche Funktionsfähigkeit, Rollenfunktion sowie subjektiv wahrgenommene körperliche Schmerzen (körperliche Gesundheit).

Zur Erfassung des Risikos einer posttraumatischen Belastungsstörung liegen 13 Einzelfragen vor, die den Grad der emotionalen Belastung messen (RHS-15). Auf diesen Einzelfragen basierend wird der Schwellenwert auf 11 (von maximal 52) festgelegt. Ab einem Schwellenwert von 11 wird angenommen, dass eine Person so stark emotional belastet ist, dass auch langfristig bleibende posttraumatische Belastungsstörungen möglich sind (Hollifield et al. 2013, 2016).

Bei allen erfassten Aspekten der Gesundheit ist zu beachten, dass es sich immer um Selbsteinschätzungen handelt, deren valide Beantwortung eine gewisse Reflektions- und Introspektionsfähigkeit erfordern und die auch sozial erwünschten Antwortstilen unterworfen sein können. Die interne Konsistenz für die Messung der posttraumatischen Belastungsstörung und der körperlichen Gesundheit ist hoch (Cronbachs Alpha 0.90 und 0.86), für die psychische Gesundheit in einem guten Bereich (Cronbachs Alpha 0.76). Erwähnt sei zudem, dass psychische und körperliche Gesundheit recht stark zusammenhängen ($r=0,64$, $p<0,001$) und eine schlechte psychische Gesundheit mit einem geringfügig höherem Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung einhergeht ($r=-0,18$, $p<0,001$).

Abbildung 3-14: Durchschnittlicher Gesundheitsstand von Geflüchteten getrennt nach Geschlecht



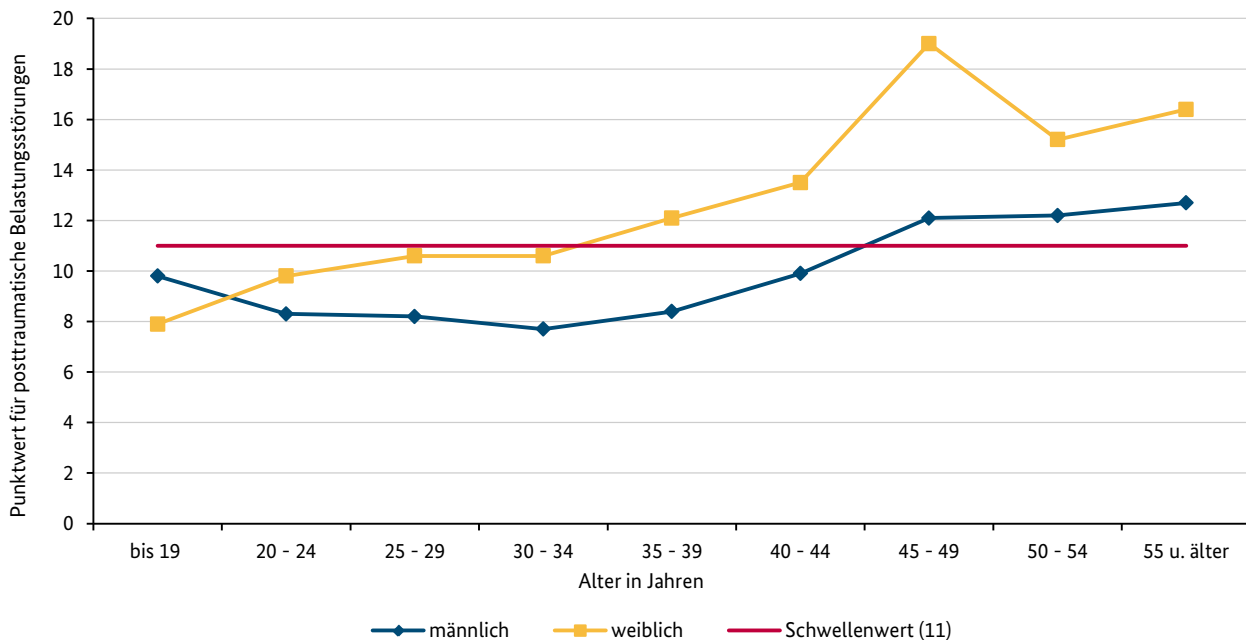
Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017, $n=2.584$.

Bei der psychischen und körperlichen Gesundheit zeigt sich, dass Befragte ihre psychische Gesundheit um einen Skalenpunkt schlechter einstufen als ihre körperliche Gesundheit (7 zu 8). Bei allen drei Aspekten stufen sich Männer durchgängig um knapp einen Skalenpunkt gesünder ein als Frauen (Abbildung 3-14).

Deutliche **Geschlechterunterschiede** ergeben sich auch in Hinblick auf die Prävalenz von posttraumatischen Belastungsstörungen. So weisen 51 % aller befragten Frauen ein erhöhtes Risiko einer posttraumatischen Belastung auf, während es bei Männern im Vergleich nur 36 % sind. Allgemein unterliegen 39 % der Geflüchteten dem Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung.

Unter Berücksichtigung der **Altersstruktur** zeigen die deskriptiven Ergebnisse zur Prävalenz von posttraumatischen Belastungsstörungen, dass Frauen insbesondere beginnend mit einem Alter von ca. Anfang bis Mitte 30 Jahren eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen,

Abbildung 3-15: Prävalenz von posttraumatischen Belastungsstörungen nach Geschlecht (inkl. Schwellenwert)



Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017, n=2.584.

während Männer erst ab ca. 45 Jahren stärker gefährdet sind (Abbildung 3-15). Grundsätzlich lässt sich hingegen für beide Geschlechter belegen, dass mit zunehmendem Alter die psychische und insbesondere die körperliche Gesundheit abnehmen.

Das **Bildungsniveau** hingegen scheint nur einen geringen Einfluss auf den körperlichen und psychischen Gesundheitsstand zu haben. Anders verhält es sich bei der Prävalenz von posttraumatischen Belastungen. Insbesondere Geflüchtete mit keiner oder niedriger Bildung (bis zum Abschluss einer Grundschule) weisen mit einem Wert von knapp 13 (Schwellenwert ab 11) ein erhöhtes Risiko für eine posttraumatische Belastungsstörung auf im Vergleich zu Geflüchteten mit einer höheren Bildung (Abschluss Bachelor, Master oder Doktorat) mit einem Wert von 10.

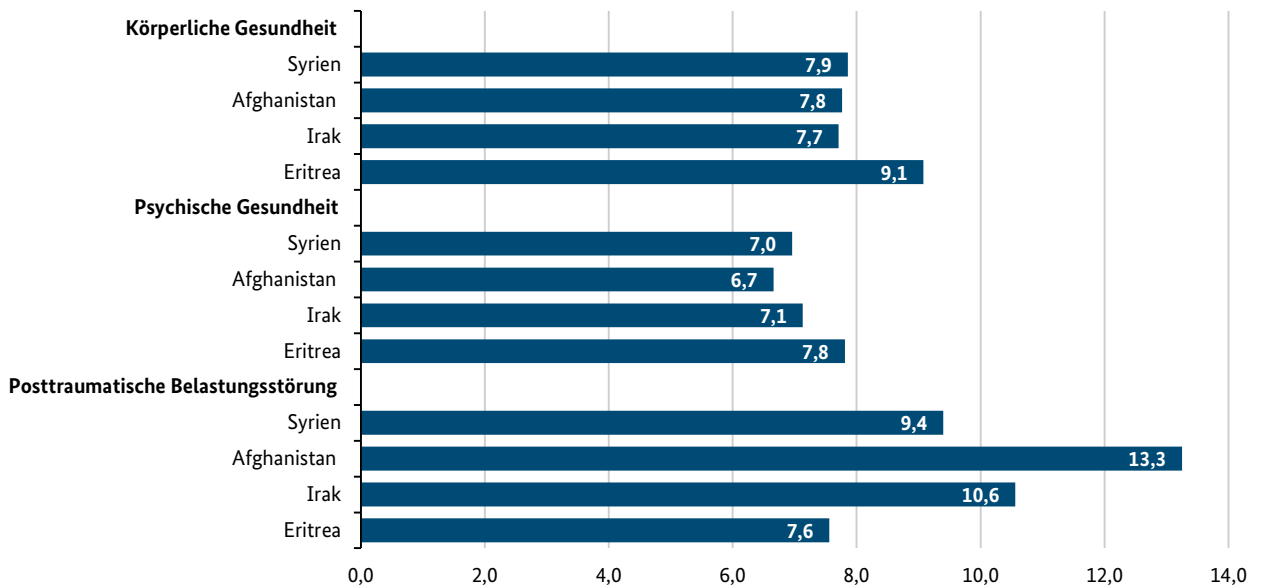
Die **Familienkonstellation** hat einen deutlichen Einfluss auf den Gesundheitsstand: Geflüchtete, deren Familienangehörige sich nicht im Ausland befinden oder die nicht verheiratet sind und keine Kinder haben, schätzen ihre körperliche und psychische Gesundheit am besten ein (8,1 und 7,0). Am schlechtesten schätzen Geflüchtete die eigene psychische Gesundheit ein, wenn der Partner im Ausland, jedoch mindestens ein Kind im Haushalt lebt (6,1). Dies legt die Vermutung nahe, dass es belastend wirken kann, wenn die Betreuung der Kinder in der alleinigen Verantwortung einer Person liegt. Andererseits können die Sorgen über den

noch im Ausland lebenden Partner ebenfalls belastend sein.

Diese Annahme wird auch dadurch gestützt, dass sich für diese Zielgruppe der Geflüchteten das Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung mit einem Durchschnittswert von knapp 15 als sehr hoch erweist (Tabelle 3-3). 46 % der befragten Geflüchteten, deren Partner im Ausland lebt, haben eine hohe Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung einer posttraumatischen Belastungsstörung. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere Geflüchtete, bei denen sich sowohl minderjährige Kinder als auch der Partner sich im Ausland befinden, weit über den Schwellenwert eines Risikos einer posttraumatischen Belastungsstörung liegen (Mittelwert 15,0). Der Aufenthaltsort der Familienmitglieder kann sich folglich psychisch stark belastend auswirken.

Der Gesundheitsstand unterscheidet sich auch nach dem **Herkunftsland** der Geflüchteten und der damit verbundenen Bleibeperspektive in Deutschland. Geflüchtete aus einem Land mit hoher Schutzquote, die demgemäß eine gute Bleibeperspektive aufweisen (im betrachteten Zeitraum Personen aus Eritrea, Iran, Irak, Syrien und Somalia; vgl. Tabelle 1-1) stufen ihre körperliche und psychische Gesundheit um knapp einen Skalenpunkt besser ein als Geflüchtete aus sicheren Herkunftsländern. Vermutlich lässt sich dies ein Stück weit auf die aktuell belastende Situation einer unklaren

Abbildung 3-16: Durchschnittlicher Gesundheitsstand nach Herkunftsland



Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017, n=2.584.

ren Bleiberspektive zurückführen. Zudem befinden sich in der Gruppe der Geflüchteten mit guter Bleiberspektive überwiegend jüngere Männer. So sind knapp 55 % der Personen mit guter Bleiberspektive und männlichen Geschlechts 34 Jahre und jünger. Die junge Altersstruktur würde zumindest auch erklären, warum Personen aus Eritrea und Syrien die beste körperliche Gesundheit (9,1 und 7,9) aufweisen. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse hingegen (Abbil-

dung 3-16), dass unter Geflüchteten aus Ländern, die über lange Zeit besonders stark von Krieg und Gewalt geprägt sind, wie z. B. Afghanistan und Irak, vergleichsweise hohe Werte für die Prävalenz einer posttraumatischen Belastung vertreten sind (13,3 und 10,6 bei einem Schwellenwert von 11).

In der Befragung machten Geflüchtete – ca. zwei Drittel wollten sich dazu äußern – Angaben darüber, ob

Tabelle 3-3: Durchschnittlicher Gesundheitsstand nach Familienkonstellation

	Kinder im Haushalt lebend	
	Nein	Ja
Körperliche Gesundheit (Skala 0 - 10)		
Nur minderjähriges Kind im Ausland	6,6	6,5
Nur Partner im Ausland	7,1	6,8
Minderjähriges Kind und Partner im Ausland	7,4	7,8
Niemand davon im Ausland oder nicht verheiratet und keine Kinder	8,1	7,4
Psychische Gesundheit (Skala 0 - 10)		
Nur minderjähriges Kind im Ausland	6,6	6,7
Nur Partner im Ausland	6,7	6,1
Minderjähriges Kind und Partner im Ausland	6,6	6,5
Niemand davon im Ausland oder nicht verheiratet und keine Kinder	7,0	6,9
Posttraumatische Belastungsstörung (Skala 0 - 52)		
Nur minderjähriges Kind im Ausland	9,5	11,8
Nur Partner im Ausland	10,9	14,7
Minderjähriges Kind und Partner im Ausland	15,0	9,7
Niemand davon im Ausland oder nicht verheiratet und keine Kinder	9,7	10,0

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017, n=2.578.

ihnen auf der Flucht eine oder mehrere negative Ereignisse widerfahren sind. Dazu zählen wirtschaftlicher Betrug oder Ausbeutung, sexuelle Belästigung, körperliche Übergriffe, Schiffbruch, Raubüberfälle, Erpressung oder Gefängnisaufenthalte. Diese Ereignisse können möglicherweise Traumata auslösen oder körperliche und psychische Belastungen mit sich ziehen. Bivariate Analysen zeigen zumindest, dass eine schlechte psychische Gesundheit signifikant im Zusammenhang mit traumatischen Erlebnissen steht, auch wenn dieser nur schwach ausgeprägt ist ($r=-0,08$, $p<0,001$). Insbesondere Geflüchtete, die von mehr als einem solchen Ereignis auf der Flucht betroffen waren und dies berichtet haben, zeigen eine schlechtere psychische Gesundheit. Des Weiteren stehen berichtete traumatische Erlebnisse ebenfalls signifikant im Zusammenhang mit dem Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung ($r=0,05$, $p<0,05$), wenn auch nur in geringem Ausmaß.

Erfahrungen von Geflüchteten, die psychische Belastungen bzw. Traumata auslösen

Ein tieferer Einblick in den Gesundheitsstand von Geflüchteten kann durch ein besseres Verständnis ihrer Erfahrungen und Erlebnisse, die potenziell psychische Belastungen bzw. Traumata auslösen, erlangt werden. Dafür werden Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews herangezogen. Besonders die Frage nach dem Auslöser der Flucht und Erfahrungen während dieser ist relevant, weil sich dadurch potenziell belastende und traumatisierende Erlebnisse rekonstruieren lassen. Zusammenfassend können folgende Arten von Erlebnissen identifiziert werden:

- Unmittelbare Kriegerlebnisse
- Erlebnisse des Todes/Sterbens von (nahestehenden) Personen
- Erlebnisse des Freiheitsentzugs, z. B. von Gefangenschaft oder Menschenhandel
- Erlebnisse körperlicher Gewalt

Da die Mehrheit der befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch der Lehrkräfte die Vermutung äußerten, dass einige geflüchtete Integrationskurssteilnehmende traumatisierenden Erlebnissen ausgesetzt waren, werden anschließend diese Erlebnisse in den Erfahrungen der befragten Integrationskurssteilnehmenden durch Beispiele aus den Narrativen veranschaulicht.

Unmittelbare Kriegerlebnisse

Ein Befragter, der mit seiner Ehefrau und seinen vier Kindern aus dem Irak nach Deutschland geflohen ist,

berichtet von der Kriegssituation in seinem Herkunftsland. Er habe dort eine eigene Bäckerei gehabt, die zerstört wurde:

Weil irgendwelche Amerikaner waren in der Nähe meiner Bäckerei. Und aus diesem Grund gab es dort irgendein Bombardement sozusagen, eine Explosion (...) Es wurde absichtlich gemacht. Und so ist meine Bäckerei zerstört worden. Das ist einer der Hauptgründe, (...) es war für mich und für meine Familie bedrohlich (Interview 19, TN 11, Abs. 27).

Die Anwesenheit amerikanischer Soldaten legt die Vermutung nahe, dass der Befragte während des Irakkrieges mit seiner Familie geflohen ist. Durch den Krieg habe seine Familie ihre Existenz verloren und sah sich der Gefahr für Leib und Leben ausgesetzt. Die Familie floh zunächst nach Syrien, da „[d]as der einzige Ort [war], wo wir hingehen konnten ohne [viel] zu reisen.“ (Interview 19, TN 11, Abs. 33). Sie verblieben sechs Jahre, bis auch dort die Gefahr der körperlichen Unversehrtheit durch den Krieg nicht mehr gewährleistet war, nicht zuletzt weil die Familie sich als Iraker in Syrien zusätzlicher Diskriminierung und damit stärkerer Bedrohung ausgesetzt sah (Interview 19, TN 11, Abs. 36). Die Verzweigung von ethnischen Minderheitenstatus und unmittelbarer Kriegserlebnisse löste die Fluchtbewegung wie auch mutmaßlich eine psychische Belastung bzw. ein Trauma aus.

Eine andere Kursteilnehmerin, die mit ihrem Ehemann und ihrem Sohn aus Syrien geflohen ist, berichtet ebenso von Bombardements auf ihren Herkunftsort: „Wir wurden bombardiert, und dann (...) haben wir Angst bekommen, dass mein Mann zum Militär eingezogen wird“ (Interview 18, TN 10, Abs. 21). Auch hier sind die unmittelbaren Kriegerlebnisse zusammen mit der Befürchtung dem Kriegsgeschehen aktiv beitragen zu müssen, belastende Erfahrungen für die Teilnehmerin und ihre Familie, die schließlich zur Flucht geführt haben. Bei einem jungen Teilnehmer aus dem Iran war der Kriegsdienst bedrohliche Realität. Er wurde zu drei Jahren Wehrdienst gezwungen, im Zuge dessen ihm auch „Schlechtes passiert“ sei (Interview 18, TN 10, Abs. 96).

Eine Teilnehmerin aus dem Irak berichtet von ihren Erlebnissen nach der Ausbreitung des Islamischen Staates und dem Verlust des Hauses, in dem sie zusammen mit ihrem Ehemann und ihrem kleinen Sohn lebte: „Unser Haus wurde in Brand gesetzt (...) Ich hatte Angst. Ich hatte Angst um meinen Sohn“ (Interview 11, TN 5, Abs. 23). Geflohen ist die junge Frau mit ihrem Sohn:

Mein Mann ist verschollen, (...) ich weiß bis heute nichts. Als mein Mann verschwand, (...) bin ich alleine geblieben. Und das Haus gab es auch nicht mehr (Interview 11, TN 5, Abs. 21-28).

Bis heute wisse sie nicht genau, was ihrem Mann zugestoßen sei. Obendrein sei ihr Bruder dort im Krieg als „Märtyrer“ gefallen: „Auch ein Bruder von mir ist dort verstorben als Märtyrer. Ja, meine Lage war sehr schwer“ (Interview 11, TN 5, Abs. 32).

Erlebnisse des Todes/Sterbens von (nahestehenden) Personen

Auch andere befragte Teilnehmende berichten vom Tod nahestehender Personen teilweise als Zeugen. Die oben erwähnte Irakerin hat auf der Flucht weiteres Sterben miterlebt:

Wir sind von Bagdad in die Türkei geflohen. (...) Dann mit dem Schlauchboot nach Griechenland. Drei Schlauchboote waren das, zwei sind versunken. Unsers ist geblieben. [Es] [w]ar dunkel. Wir haben nur die Schreie gehört, wir konnten nichts sehen. Die [Schreie] habe ich bis heute noch in meinen Ohren. Ja, das vergesse ich in meinem Leben nie [mehr]. Aber wir konnten nichts für sie tun (Interview 11, TN 5, Abs. 42).

Nicht nur haben die unmittelbaren Kriegserlebnisse im Herkunftsland für die junge Frau potenziell traumatisierend gewirkt, sondern auch die Fluchterfahrung als solche.³¹ Trotz sicherer Ankunft in Griechenland war der anstrengende Weg innerhalb Europas durch weitere belastende Ereignisse geprägt. Nach Ankunft in Griechenland, rekurriert sie, „(...) die Griechen waren nicht sehr nett. (...) Auch in Ungarn wurden wir nicht sehr nett aufgenommen.“ (Interview 11, TN 5, Abs. 42).

Erlebnisse des Freiheitsentzugs

Freiheitsentzug spielt ebenfalls eine relevante Rolle mit Blick auf potenzielle Traumata. Drei der befragten Integrationskursteilnehmenden machten damit direkte oder indirekte Erfahrungen. Eine aus Syrien stammende Befragte berichtet beispielsweise davon, dass ihr Ehemann ohne Angabe von Gründen während des Krieges festgenommen wurde (Interview 12, TN 6, Abs. 19, Abs. 23). Er wurde aber wieder freigelassen:

Mein Mann wurde festgenommen. Ich hatte Angst gehabt. Nach seiner Freilassung ist mein Mann ausgereist. Danach [bin ich mit meinen zwei Kindern] auch (...) ausgereist (Interview 12, TN 6, Abs. 19).

Der Ehemann floh sofort nach Freilassung über die Türkei und Griechenland nach Deutschland. Nachdem sein Asylantrag positiv entschieden wurde, ist die Teilnehmerin mit ihren beiden Kindern im Rahmen des Familiennachzugs nachgekommen (Interview 12, TN 6, Abs. 34-37). Es ist davon auszugehen, dass der Freiheitsentzug den Ehemann und die Befragte sehr belastet haben.

Eine Erfahrung des Freiheitsentzugs in Form von Gefangenschaft machte auch die bereits erwähnte Teilnehmerin aus dem Irak. In Ungarn mit dem Zug angekommen, hatten sie und ihr Sohn mit einer Gruppe weiterer Geflüchteter den Fußmarsch nach Nordeuropa angetreten:

Wir wurden aber nicht an einem Bahnhof abgesetzt, sondern das sah aus wie ein Wald (...). Ich hatte Angst, so dass ich immer weiter gelaufen bin, circa zehn Stunden [lang]. Ich hatte Angst, dass sie mich anhalten. Als wir irgendwo angekommen sind, meinten sie zu uns, also bald kommen wir irgendwo an, wo ihr mit den Zügen weiterfahren könnt, aber da hat die Polizei auf uns gewartet. Wir wurden alle mit großen LKWs zu einem Gefängnis gebracht (Interview 11, TN 5, Abs. 42-44).

Im Zuge der Balkanroute war Ungarn, mit Außen-grenze zur Europäischen Union, eine wichtige Zwischenstation auf der Strecke nach Nordeuropa. Vermutlich wurden die Geflüchteten von ungarischen Regierungsbeamten in Gefängnisse gebracht. Die Befragte habe dort drei Tage ausgeharrt:

Das Gefängnis, wo wir drin waren, ist natürlich auch nicht das, was man so kennt, sondern das waren Käfige in einem Garten. Es war sehr kalt. Nachts natürlich. Da wurde uns überhaupt nicht geholfen, da haben wir sehr viel gelitten (Interview 11, TN 5, Abs. 48).

Während dieser Zeit hätten die Geflüchteten lediglich ein Brötchen zur Nahrungsaufnahme bekommen (Interview 11, TN 5, Abs. 46). Sie wurden dann „mit Bussen zu einer Art Asylheim gebracht und dann meinten sie, wir können weiterreisen, wenn wir möchten“ (Interview 11, TN 5, Abs. 50). Von da aus sei die Befragte schließlich mit ihrem Sohn über Österreich mit dem Zug nach Deutschland eingereist.

³¹ Die Vermutung, dass diese Teilnehmerin traumatisiert ist, verstärkt sich dadurch, dass sie bei der Narration dieser Erlebnisse während des Interviews in Tränen ausgebrochen ist (Anm. d. Verf.).

Freiheitsentzug kommt in den Interviews auch in der Form des Menschenhandels zur Sprache. Entsprechende Erfahrungen teilt eine Vertreterin des Trägers mit, welcher unter anderem auch Frauenintegrationskurse anbietet:

Frauenkurse sind auch spezifisch aus diesem Grund: Wir haben auch ganz viele Frauen in Frauenkursen, die Menschenhandelsopfer sind (...) [D]ie können nicht in einem gemischten Kurs lernen und da gehen sie zu uns und wir wissen das (...). Manchmal ist es dann wirklich so, dass sie geschützt werden müssen, also im Schutzprogramm sind. Das kommunizieren wir auch unseren Dozentinnen, also sie wissen, mit wem haben sie [es] zu tun, das ist auch wichtig (...) dann können sie besser Unterricht führen (Interview 21, TR 6, Abs. 47).

Auf die traumatische Erfahrung, Opfer von Menschenhandel und sexueller Gewalt geworden zu sein, wird im Unterricht also Rücksicht genommen. Allerdings werden nicht zu viele Informationen preisgegeben bzw. auch teilweise vom Träger nicht erfragt wie z. B. die Adressen der Frauen. Dieser niederschwellige Umgang dient dem Schutz dieser Frauen, die mitunter in Frauenhäusern unterkommen (Interview 21, TR 6, Abs. 46).

Auch die befragte Teilnehmerin aus dem Irak hat Erfahrungen von sexueller Belästigung in einer Flüchtlingsunterkunft in Deutschland gemacht:

Ich habe beim Sozial[amt] eine Wohnung beantragt. Ich habe gesagt, ich bin alleine, ich bin eine Frau, ich werde dort [in der Flüchtlingsunterkunft] belästigt und dann hat es Gott sei Dank geklappt (Interview 11, TN 5, Abs. 61).

Die alleinstehende Befragte wurde in der Gemeinschaftsunterkunft sexuell belästigt und hat aufgrund dessen von behördlicher Seite besondere Unterstützung bei der Wohnungssuche erhalten. Mittlerweile bewohnt sie zusammen mit ihrem Sohn eine eigene Wohnung.

Erlebnisse körperlicher Gewalt

Einige der geflüchteten Integrationskursteilnehmenden hatten die Erfahrung bzw. Befürchtung, dass ihre körperliche Unversehrtheit in ihren Herkunftsländern nicht mehr gegeben sei. Die eben erwähnte Befragte hat diese Erfahrung auch gemacht, allerdings schon 2005/2006 während der Unruhen im Irak, nachdem die ersten freien Wahlen seit dem Sturz Saddam Husseins stattfanden. Im Zuge dessen wurde sie an

der Rippe angeschossen und musste deswegen ihren Schulbesuch nach der zehnten Klasse beenden (Interview 11, TN 5, Abs. 73, 253-258). Das Resümee ihrer Erfahrungen sei, dass es „unmöglich für mich [ist], dass ich in den Irak zurückkehre“ (Interview 11, TN 5, Abs. 314). Indessen haben auch die Teilnehmenden, die unmittelbaren Kriegserlebnissen ausgesetzt waren, Angst um ihre körperliche Unversehrtheit gehabt und, allgemeiner, um ihr Leib und Leben (Kap. 3.2.1.1).

3.3.1.3 Wohnsituation von Geflüchteten

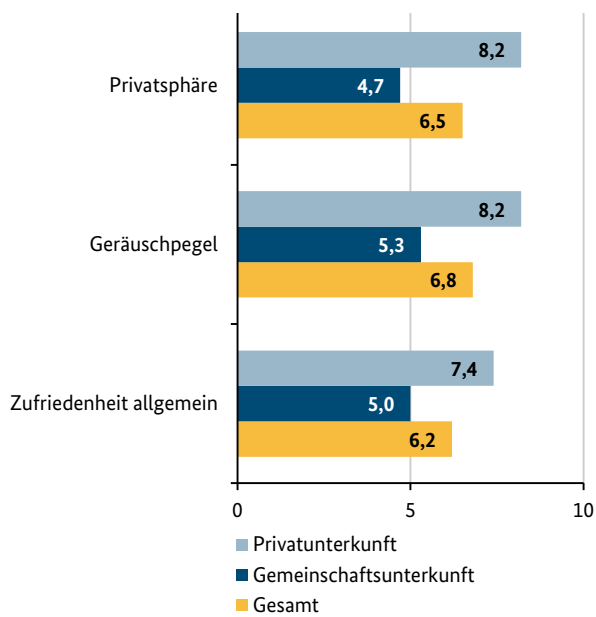
Im Hinblick auf die Wohnsituation wird angenommen, dass die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften zu einer Beeinträchtigung im alltäglichen Leben führen kann. Als problematisch werden insbesondere die psychosoziale Belastung der Bewohner durch Enge und fehlende Privatsphäre oder die zum Teil isolierte räumliche Lage der Einrichtungen angesehen (Schröder et al. 2018; Aumüller et al. 2015).

Zum Befragungszeitpunkt 2016 wohnte etwas über die Hälfte (51 %) der im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten Befragten in einer Gemeinschaftsunterkunft, die andere Hälfte entsprechend in einer Privatunterkunft. Geflüchteten steht dabei deutlich weniger Wohnraum zur Verfügung als dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung. Bei letzteren umfasst der Wohnraum pro Kopf ca. 45 qm (Statistisches Bundesamt 2017). Bei den befragten Geflüchteten in einer Privatunterkunft waren dies ca. 30 qm pro Kopf, in einer Gemeinschaftsunterkunft nur ca. 10 qm.

Im Rahmen der Erhebung wurden Geflüchtete zudem nach ihrer Zufriedenheit mit der Wohnsituation befragt. Dabei zeigt sich, dass die Befragten mit ihrer Wohnsituation im Durchschnitt nur etwas zufrieden sind (6,2 auf einer Skala von 0 „ganz und gar unzufrieden“ bis 10 „ganz und gar zufrieden“). Deutliche Unterschiede zeigen sich je nach Unterkunftsart (Abbildung 3-17). Geflüchtete in einer Privatunterkunft sind mit einem Wert von 7,4 weitaus zufriedener als Geflüchtete, die in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht sind (5,0). Im Hinblick auf Rückzugsmöglichkeiten wie der Privatsphäre oder einer ruhigen Umgebung in der Unterkunft ergeben sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Geflüchtete, die in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, sind nicht nur mit dem Geräuschpegel weitaus weniger zufrieden (6,8 zu 8,2), sondern auch mit der Privatsphäre (4,7 zu 8,2).

Die Analysen der IAB-BAMF-SOEP-Daten verdeutlichen weiter, dass die Wohnsituation mit dem Gesundheitsstand in Verbindung stehen kann.

Abbildung 3-17: Durchschnittliche Zufriedenheit mit der Wohnsituation nach Unterkunftsart



Quelle: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016, n=2.584.

Beim Unterbringungstyp zeigen sich zunächst keine bzw. kaum signifikante Unterschiede: Geflüchtete unterscheiden sich bezüglich der körperlichen Gesundheit nicht (Gemeinschaftsunterkunft 7,8, Privatunterkunft 7,7). Bezüglich der psychischen Gesundheit sind nur geringe Unterschiede festzustellen (Gemeinschaftsunterkunft 6,8, Privatunterkunft 7,0, $p < 0,05$).

Es ergibt sich jedoch ein leichter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Wohnsituation und dem körperlichen und psychischen Gesundheitsstand: Geflüchtete, die mit der Wohnsituation im Allgemeinen eher zufrieden sind, weisen auch eine bessere psychische und körperliche Gesundheit auf ($r = 0,16$ und $0,11$, $p < 0,001$). Auch eine stärkere Zufriedenheit mit dem Geräuschpegel und der Privatsphäre gehen mit einer besseren psychischen ($r = 0,12$ und $0,16$, $p < 0,001$) und körperlichen Gesundheit ($r = 0,08$ und $0,08$, $p < 0,001$) einher, wenn auch die Zusammenhänge statistisch eher als klein zu betrachten sind.

Demgegenüber ergeben sich deutliche Unterschiede beim Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung: Bei Personen, die in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht sind, liegt der Anteil an Geflüchteten, die ein Risiko für eine posttraumatische Belastung aufweisen, bei 45 %, während er bei Geflüchteten in einer Privatunterkunft bei 34 % liegt. Dies kann daran liegen, dass Geflüchtete zu Beginn rechtlich verpflichtet sind, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, womit auch direkt nach ihrer Ankunft

das auf der Flucht Erlebte womöglich noch weitaus präsenter ist. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass das Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland sinkt (Brücker et al. 2019).

Die qualitativen Analysen weisen zudem darauf hin, dass sich die Unterbringungssituation unabhängig von Gemeinschafts- oder Privatunterkunft kurz nach Einreise häufig durch das Zusammenleben einer mehrköpfigen Familie in nur einem Raum oder Zimmer äußert. Psychische Belastungen und Traumata der geflüchteten Integrationskursteilnehmenden speisen sich also nicht nur aus Erfahrungen und Erlebnissen im Herkunftsland.

Ein befragter Kursteilnehmer berichtet davon, seit drei Jahren keine Wohnung für seine Familie finden zu können (Interview 19, TN 11, Abs. 85). Neben dem angespannten Wohnungsmarkt sieht er sich vor allem einer starken Diskriminierung als Leistungsempfänger und Geflüchteter ausgesetzt (Interview 19, TN 11, Abs. 431). Erschwerend kommt in diesem Fall hinzu, dass die Familie nach einer großen Wohnung suchen müsse. Obwohl er erwachsene Kinder hat, habe er beim „Jobcenter mal gefragt, ob die Kinder schon für sich eine Wohnung suchen können und er für sich und seine Frau und seinen kleinen Sohn (...). Und [das] Jobcenter hat [das] abgelehnt“ (Interview 19, TN 11, Abs. 105). Um diese unhaltbare Unterbringungssituation zu verändern, habe er ebenfalls Hilfe eines Wohlfahrtsverbands in Anspruch genommen, aber für ihn scheint „die Sache mit der Wohnung (...) unlösbar“ (Interview 19, TN 11, Abs. 96).

Die qualitativen Analysen zur Unterbringung der befragten Geflüchteten verdeutlichen, dass das Wohnen in beengten Verhältnissen nicht nur wegen fehlender Rückzugsmöglichkeiten Unzufriedenheit schürt, sondern dass beengter Wohnraum Situationen verstärken kann, welche schwerwiegende psychische Konsequenzen mit sich ziehen.

3.3.2 Einfluss fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb

3.3.2.1 Multivariate Betrachtung des Einflusses fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb

Fluchtspezifische Faktoren wie die aktuelle Familienkonstellation, der individuelle Gesundheitsstand nach

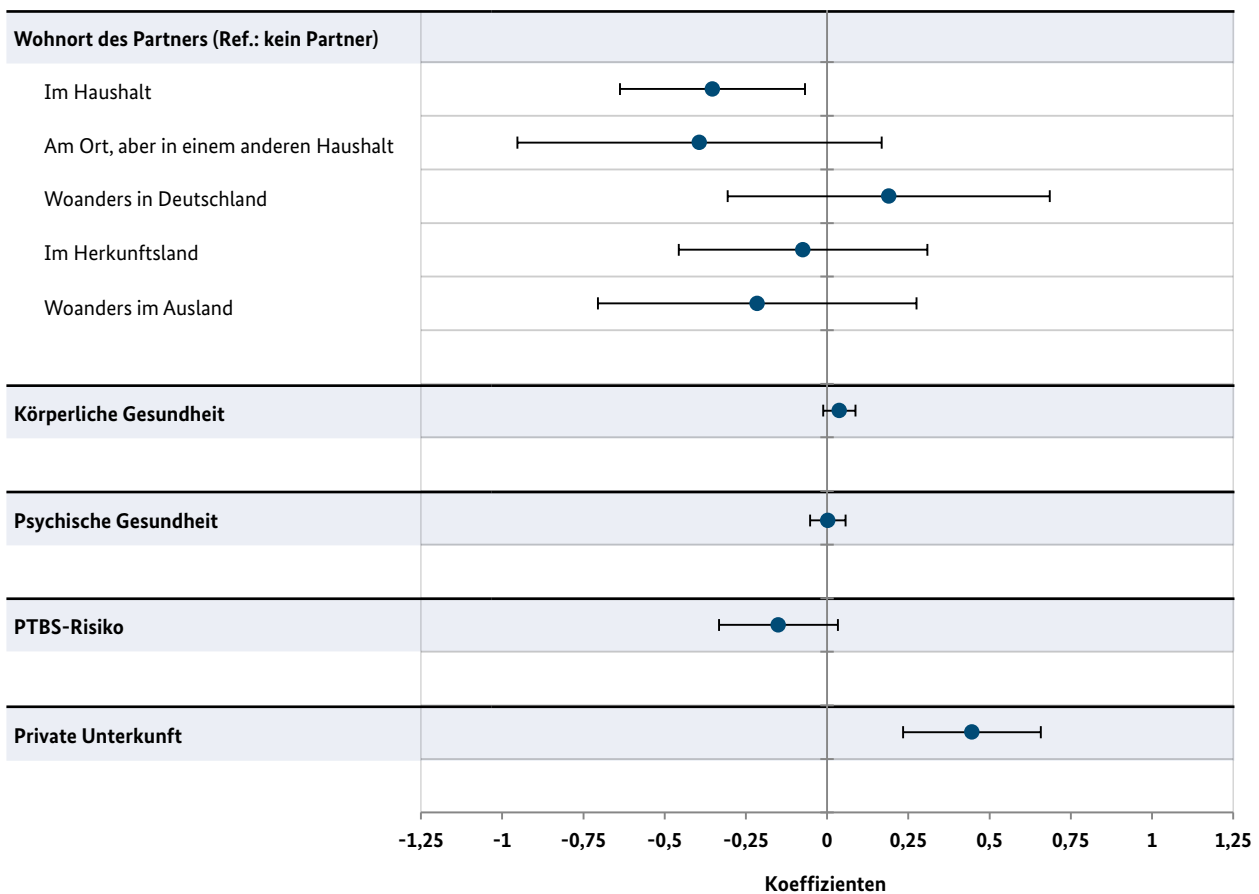
der Flucht und die Wohnsituation sind Faktoren, die den Spracherwerb, auch im Integrationskurs, beeinflussen können. Die bisherigen Analysen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass sich für eine Teilgruppe von Geflüchteten ungünstige Ausgangssituationen für den Spracherwerb ergeben. Im Folgenden wird daher sowohl anhand der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten als auch der qualitativen Interviews untersucht, wie sich dieser theoretisch postulierte Einfluss auf den Spracherwerb empirisch darstellt.

Hierzu wird die in Kapitel 3.2 durchgeführte Regression, die den Einfluss „klassischer“ Determinanten auf den Spracherwerb analysiert hat, um die drei diskutierten fluchtspezifischen Faktoren Familienkonstella-

tion, Gesundheitsstand und Wohnsituation erweitert. Als abhängige Variable dienen weiterhin die Deutschkenntnisse zum Befragungszeitpunkt im Jahr 2017, für die „klassischen“ Determinanten aus Kap. 3.2 und einen Integrationskursbesuch wird ebenfalls kontrolliert.

Abbildung 3-18 (und Tabelle A2 im Anhang) zeigt die Effekte der fluchtspezifischen Variablen auf die Deutschkenntnisse. Die Familienkonstellation hat insofern einen Einfluss, dass Geflüchtete, deren Partner im gleichen Haushalt lebt, schlechtere Deutschkenntnisse aufweisen – im Vergleich zu Personen ohne Partner. Dies könnte daran liegen, dass die betroffenen Befragten sich eher mit dem Partner in der Herkunftssprache unterhalten und kleinere Anreize besitzen, den

Abbildung 3-18: Multivariates OLS-Regressionsmodell mit fluchtspezifischen Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse



Anmerkung: Punktschätzer und 95 %-Konfidenzintervalle aus einem gepoolten linearen Regressionsmodell für die Wiederbefragten der IAB-BAMF-SOEP Geflüchteten Stichprobe (n=3.584). Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt 2017). Punktschätzer, deren Konfidenzintervalle den Wert 0 schneiden, sind nicht signifikant auf dem 5 %-Niveau. Tabelle A2 im Anhang wiedergibt die detaillierten Ergebnisse der Schätzung. Zusätzlich wurde für folgende Variablen kontrolliert: Geschlecht, Aufenthaltsdauer, Alter bei Ankunft, Integrationskurssteilnahme, Bildung, primärer und funktionale Analphabetismus, Deutschkenntnisse bei Einreise, Erwerbstätigkeit, Kontakt zu Deutschen, Aufenthaltsstatus, Absicht in Deutschland zu bleiben, linguistische Distanz, Kinder im Haushalt (Modell in Kap. 3.1).

Lesebeispiel: Befragte, die in einer privaten Unterkunft wohnen, weisen – alles andere gleichbleibend – um 0,44 Skaleneinheiten bessere Deutschkenntnisse auf als Befragte, die in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht sind.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

Austausch mit der einheimischen Bevölkerung zu suchen. Einen negativen Einfluss auf den Deutscherwerb, wenn der Partner von der Familie getrennt lebt, insbesondere wenn er im Herkunftsland aufhältig ist, ist hier – vermutlich auch aufgrund der geringen statistischen Varianz – nicht festzustellen.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass körperliche und psychische Faktoren und das Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung sich als nicht signifikant erweisen. Im Hinblick auf die Wohnsituation erweist sich auch die Unterbringungsart als relevanter Einflussfaktor: Geflüchtete in einer Privatunterkunft weisen einen um 0,45 höheren Punktwert in Bezug auf die Deutschkompetenzen auf als Geflüchtete in einer Gemeinschaftsunterkunft. Eine mögliche Erklärung ist, dass oftmals in Gemeinschaftsunterkünften weitere Geflüchtete aus demselben Herkunftsland leben und weniger Kommunikation auf Deutsch stattfindet, während Geflüchtete in einer Privatunterkunft stärker auf sich allein gestellt sind und dadurch eventuell mehr Gelegenheit zur Nutzung der deutschen Sprache z. B. mit Nachbarn haben. Weiter fehlen in einer Gemeinschaftsunterkunft häufig auch Rückzugsräume zum konzentrierten Lernen. Auf der anderen Seite zeigt sich auch, dass Geflüchtete mit besseren Deutschkenntnissen eher in einer Privatunterkunft unterkommen, da Anzeigen gelesen und verfasst werden können sowie Gespräche mit potenziellen Vermietern möglich sind (Baier/Siegert 2018).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die fluchtspezifischen Faktoren durchaus eine Rolle für den Deutscherwerb spielen, auch wenn die Effekte teilweise nur von moderater Größe sind und an der Schwelle der Signifikanz. Die Annahme, dass fluchtspezifische Faktoren bei der Gestaltung der Integrationskurse daher vernachlässigt werden können, wäre jedoch nicht korrekt. Zum einen ist sehr wahrscheinlich, dass die Effekte auch deshalb nur moderat ausfallen, weil es den Lehrkräften bereits gelingt, so gut wie möglich mit diesen nachteiligen Faktoren umzugehen und trotzdem Kurserfolge zu erreichen. Zum anderen zeigen die folgenden Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews, dass die fluchtspezifischen Variablen für betroffene Teilnehmende, Lehrkräfte und Träger im Kursalltag durchaus von hoher Relevanz sind und daher bei der Gestaltung der Kurse zu beachten sind.

3.3.2.2 Familienkonstellationen und Spracherwerb

Die Analyse der qualitativen Interviews bestätigt, dass sich die Familienkonstellationen der Teilnehmenden negativ auf den Unterricht und letztendlich auf

den individuellen Spracherwerb auswirken kann. Eine Lehrkraft beobachtete beispielsweise, dass sich einige Teilnehmer nicht vollständig auf den Unterricht konzentrieren können, denn:

„[Sie] haben zu viele andere Sorgen im Kopf: 'Wie geht es meiner Familie?' oder so. Also ich kann mir schon vorstellen, dass das einen ziemlich einschränkt beim Lernen“ (Interview 2, LK 1, Abs. 269).

Durch die Sorgearbeit leide auch die Fokussierung auf den Spracherwerb. Eine andere Lehrkraft beobachtete, dass viele Teilnehmende sehr häufig mit ihrem Handy beschäftigt seien:

[S]ie haben das Internet für WhatsApp, (...) also um mit ihren Familien in Kontakt zu bleiben. Sie können sich nicht konzentrieren. Also wenn die Hälfte der Familie in der Türkei ist oder in Griechenland und die Leute kommen hierher und sollen irgendwie jetzt perfekt lernen, die haben dafür den Kopf nicht [frei]. Wir reden hier ja nicht von drei Monaten, sondern wir reden von Jahren, die die [Kursteilnehmenden] auf ihre Familien warten (Interview 7, LK 4, Abs. 92).

Zurückgelassene Angehörige bereiten den betroffenen Teilnehmenden viele Sorgen und wirken sich sowohl negativ auf die psychische Gesundheit als auch auf den Spracherwerb aus.

Auch spezifische Familienkonstellationen, die die Betreuung der in Deutschland lebenden Kinder der Teilnehmenden betreffen, belasten vor allem die Integrationskursteilnehmerinnen, wie eine Vertreterin eines Trägers berichtet:

Die Frauen, es ist problematisch, wir haben auch Kinderbetreuung. Das bedeutet, wir haben nicht nur Frauen, wir haben auch Kinder. [Die Mitarbeitenden] müssen so gut die Kinderbetreuung führen, dass die Frauen sich im Kurs auch [gut] fühlen, dass sie doch bleiben. Dass sie nicht ständig zum Kind gehen, also da sind erst mal Schwierigkeiten. Und zweitens, die Frauen haben sehr viele Kinder, einige sage ich, das bedeutet, sie gehen nach Hause und machen keine Hausaufgaben, also da müssen wir so steuern, dass sie [so] viel Zeit [wie möglich] im Unterricht verbringen (Interview 21, TR 6, Abs. 46).

Einerseits würden sich die Frauen um ihre Kinder sorgen, selbst wenn diese in den Räumlichkeiten des Trägers betreut werden, andererseits würden die Integrationskursteilnehmerinnen aufgrund des hohen Betreuungsaufwands mehrerer Kinder kaum zu Hause lernen und Hausaufgaben machen. Eine irakische Teil-

nehmerin erwähnt ein in diesem Zusammenhang stehendes allgemeines Problem der Kinderbetreuung. Sie konnte beispielweise fünf Monate dem Unterricht im Integrationskurs nur unregelmäßig beiwohnen, weil ihr Sohn keinen Platz in der Kindertagesstätte hatte (Interview 11, TN 5, Abs. 248). Das Problem der Kinderbetreuung betrifft zweifellos nicht nur geflüchtete Frauen, denn die Bereitstellung ausreichender Kitaplätze ist seit geraumer Zeit ein gesamtgesellschaftliches Problem in Deutschland.

3.3.2.3 Gesundheit und Spracherwerb

Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews zum Zusammenhang zwischen Gesundheit und erlebten traumatischen Ereignissen und dem Kurserfolg bestätigen die Vermutung eines negativen Einflusses. Da diese Problematik in den Interviews immer auch gleich zusammen mit dem entsprechenden Umgang damit durch die Lehrkräfte vorgebracht wurde, wird an dieser Stelle von einer ausführlicheren Analyse der qualitativen Interviews abgesehen und auf das entsprechende Unterkapitel (Kap. 3.3.3) verwiesen.

3.3.2.4 Wohnsituation und Spracherwerb

In den qualitativen Interviews berichten Kursteilnehmende von einem schlechten Wohlbefinden aufgrund ihrer Wohnverhältnisse, welches sich wiederum negativ auf den Spracherwerb auswirke. Insgesamt zwei Teilnehmende kommen zur Zeit der Befragung im Flüchtlingsheim unter (Interview 11, TN 3; Interview 19, TN 11). Die Geflüchteten bewohnen zusammen mit ihren Familien jeweils ein Zimmer. Während in einem Fall drei Personen in einem Zimmer leben, sind es in dem anderen Fall sechs Personen. Ein Teilnehmender bewohnt mit seiner Ehefrau und seinen vier Kindern ein Zimmer:

Er sagt (...) dass [es] schon schlimm [ist] weil er und die ganze Familie [leben] nur in einem Zimmer. Und seine Töchter sind schon groß. (...) Weil er sagt, in diesem Flüchtlingsheim kann sich die Familie nicht wirklich ausruhen, weil sie alle nur in einem Zimmer sind. Aus diesem Grund: Wie sollen sie sich dann auf das Lernen konzentrieren oder die Kurse hier? Und alle seine Nachbarn dort im Heim sind Flüchtlinge genau wie er und Araber. Wie kann er dann Kontakt haben zu den Deutschen, um Deutsch zu lernen? (Interview 19, TN 11, Abs. 91).

Grundsätzlich legt die Analyse der Interviews offen, – wie mit diesem Beispiel verdeutlicht – dass die Wohnsituation bzw. das Zusammenleben in beengten Verhältnissen, häufig in Überlappung mit ande-

ren Faktoren und Problemlagen (Kap. 6), das Lernen behindert. Teilnehmende könnten sich nicht vollkommen auf den Unterricht konzentrieren (Interview 22, TR 7; Interview 2, LK 1; Interview 7, LK 4) und häufig auch keine Hausaufgaben machen, weil es dort zu laut sei (Interview 7, LK 4, Abs. 92). Eine Lehrkraft berichtet sogar davon, dass nicht nur die Konzentrationsmöglichkeit fehle, sondern auch Abwesenheiten zustande kämen:

Also ich habe einen Teilnehmer, der geht jeden Tag zu Wohnungsbesichtigungen. Nicht eine oder zwei, sondern mehrere. Jeden Tag. Der hat keine Chance. Also in [dieser Stadt] gibt es keine Wohnungen (Interview 7, LK 4, Abs. 92).

Weiterhin macht die befragte Lehrkraft vertiefende Aussagen über die Prozedur, die die Befragten bei der Wohnungssuche durchlaufen müssen:

Zweitens sind das fünf Personen, das heißt, er, seine Frau, drei Kinder, bräuchte also auch eine größere Wohnung. Dann braucht er von dem Vermieter ein Wohnungsangebot, muss mit dem Zettel zum Jobcenter, das Jobcenter muss dieses Angebot akzeptieren, also sagen: "Ja, wir übernehmen die Miete." Dann muss der mit dem Zettel wieder zurück. Also ehrlich, damit sind die beschäftigt und nicht damit, Adjektivänderungen zu lernen. Leider (Interview 7, LK 4, Abs. 94).

Nicht nur die Wohnungssuche, sondern auch die damit zusammenhängende Administration sei sehr aufwändig und dementsprechend zeitlich sowie psychisch belastend für die Teilnehmenden. Diese Problematik überschattete in der Konsequenz andere Integrationsbedarfe wie den Spracherwerb.

3.3.3 Umgang und Unterricht mit traumatisierten Geflüchteten

Insgesamt zeigen also sowohl quantitative als auch qualitative Analysen, dass die thematisierten fluchtspezifischen Merkmale einen negativen Einfluss auf die Möglichkeiten der davon betroffenen Geflüchteten haben, erfolgreich und schnell die deutsche Sprache zu erwerben. Gleichzeitig stellt die Ausgangslage auch für die Lehrkräfte und Träger eine Situation dar, die bei der Kursgestaltung berücksichtigt werden muss. Besonders die qualitativen Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Träger und diejenigen mit den Lehrkräften thematisieren bisweilen vor allem die Schwierigkeiten im Umgang mit den trau-

matisierten Geflüchteten im Unterricht. Deswegen basiert dieses Unterkapitel auf den Analysen dieser Interviews, da die Datenlage zurzeit keine quantitativen Auswertungen hinsichtlich dieser Fragestellung zulässt.

Viele der befragten Lehrkräfte beobachten, dass die geflüchteten Teilnehmenden häufiger psychische Probleme haben bzw. traumatisiert sind:

Also ich gehe einfach mal davon aus, dass bestimmt jetzt bei einem Großteil [der Geflüchteten] ein Trauma vorhanden ist. Und ich gehe davon aus, dass man das immer im Hinterkopf behalten muss, wenn man irgendein Verhalten beobachtet. (...) Also nicht, dass ich etwas beobachte und denke: „Ha, da ist bestimmt ein Trauma“. Sondern ich gehe davon aus, wenn jemand [geflüchtet] ist, dass die Wahrscheinlichkeit doch groß ist, dass da irgendwelche Erlebnisse sind. Oder, ja, Sorgen um die Familie, die diese Menschen belasten. Ja (Interview 2, LK 1, Abs. 295).

Die Aussage der Lehrkraft veranschaulicht, dass sie als Resultat bestimmter Erlebnisse vieler Geflüchteter eine psychische Belastung bzw. eine Traumatisierung als sehr wahrscheinlich annimmt.

Sie weist daraufhin, dass sie als Lehrkraft sich dessen bewusst sein muss bzw. dafür sensibilisiert sein muss, wenn Teilnehmende während ihres Unterrichts bestimmte Verhaltensweisen zeigen. Diese äußern sich, ihrer Erfahrung nach, folgendermaßen:

Also, ich vermute ja nur manchmal, wenn jemand besonders ruhig ist oder, ja, ich weiß nicht, dass irgendwas im Kopf vorgeht, er sich nicht gut konzentrieren kann oder so. Ich frage die Leute natürlich nicht: „Was hast du denn erlebt?“ (Interview 2, LK 1, Abs. 293).

Die Erfahrung, dass jemand nicht aktiv am Unterricht teilnimmt bzw. Konzentrationsschwierigkeiten aufweist, könnte darauf hindeuten, dass dieser oder diese Teilnehmende(r) psychisch belastet ist. Neben dieser Lehrkraft bestätigen auch andere Lehrkräfte zum einen die Feststellung, dass einige Geflüchtete mit psychischen Problemen bzw. Traumata konfrontiert sind, zum anderen auch, dass ebendiese „sich deshalb natürlich oft ein bisschen schwerer tun [im Unterricht]“ (Interview 4, LK 3, Abs. 242). Es hindere sie, konzentriert am Unterricht teilzunehmen und wirke sich letztendlich negativ auf die Lernprogression aus (Interview 3, LK 2, Abs. 228).

Im Allgemeinen sei der Umgang im Unterricht mit Verhaltensweisen psychisch auffälliger und potenziell traumatisierter Geflüchteter nicht einfach und birgt das Risiko einer sekundären Traumatisierung von Lehrkräften. Ein Vertreter eines Trägers betont, dass es „auch die Dozenten natürlich [betrifft] – das ist nicht einfach mit diesen traumatisierten Leuten zu reden“ (Interview 22, TR 7, Abs. 26). Aus den Interviews lässt sich erkennen, dass der Umgang im Unterricht mit traumatisierten Geflüchteten von Lehrkraft zu Lehrkraft variiert. Einige plädieren dafür, die Traumatisierung im Unterricht nicht zu thematisieren, andere entwickeln eine Strategie der Strenge.

Da diese Situation viele Lehrkräfte überfordere und sie nicht genug Abstand dazu nehmen könnten, plädiert der Vertreter eines Trägers daher für „(...) eine Schulung für die Dozenten. Einfach wirklich eine Informationsveranstaltung und eine Schulung, wie gehe ich damit so um, ohne dass es mir zu nahegeht“ (Interview 22, TN 7, Abs. 28). Diese Schulung existiert bereits in Form einer Fortbildung und wird seit Anfang November 2016 für Lehrkräfte von Integrationskursen vom BAMF angeboten. Sie behandelt auch das Thema „Selbstschutz bzw. eigene Psychohygiene“. Im nächsten Abschnitt wird weiter darauf eingegangen.

Exkurs: Lehrkräftefortbildung „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten“

Obwohl der eben erwähnte Vertreter eines Trägers offensichtlich für eine Schulung in diesem Bereich plädiert, erscheint paradox, dass er die Lehrkräftefortbildung „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten“ bereits kennt, da er vorher im Interview erwähnte, dass „[das] eine Dozentin auch gemacht [hatte]“ (Interview 22, TR 7, Abs. 24). Allerdings habe er bei diesem Angebot der Lehrkräftefortbildung folgendes beobachtet:

Das Problem ist, dass nicht alle [Lehrkräfte] das auch machen wollen, weil sie auch selbst sagen, sie wollen sich auch schützen, wenn sie zu sehr darauf eingehen, usw. Dass sie das dann einfach nicht wollen (Interview 22, TR 7, Abs. 24).

Umgekehrt betont eine Lehrkraft, dass diese Fortbildung bei dem Träger, bei dem sie arbeite von den Lehrkräften zukünftig stark in Anspruch genommen wird:

(...) [W]ir [haben] uns jetzt hier ziemlich viel zu dieser Fortbildung angemeldet, wo es um traumatisierte Flüchtlinge geht. Das war uns ein großes Anliegen, dass wir da teilnehmen können und, ja (...) Das hat uns wirklich unter den Nägeln gebrannt, dass wir

da mal ein bisschen sensibilisiert werden. Wie muss man da umgehen mit solchen Menschen? Oder wie kann man das überhaupt erkennen? Man vermutet ja manchmal nur, dass da ein Trauma dahinter steckt, wenn sich jemand schlecht konzentrieren kann. Aber wir wissen das ja nicht (Interview 2, LK 1, Abs. 131).

Für diese Fortbildung bestehe überaus hoher Bedarf, da im Unterrichtsgeschehen häufig vermutet wird, dass bestimmte Teilnehmende psychische Belastungen bzw. Traumata aufweisen. Die befragte Lehrkraft hat zurzeit des Interviews die Fortbildung noch nicht absolviert, sondern sich dafür mit ihren Kolleginnen und Kollegen angemeldet. Sie wünscht sich in der Fortbildung diesbezüglich nützliche Hinweise bzw. konkrete Anleitungen.

Von ihren Erfahrungen mit der Fortbildung kann jedoch eine andere Lehrkraft berichten:

(...) dann die Traumatisierten. Ich habe eine Fortbildung zu Traumatisierten besucht, um das erkennen zu können. Ich habe Leute sitzen im Kurs, die starren vor sich hin, die reagieren auch nicht auf ihren Namen. Da wurde mir gesagt, ich soll sie beiseite nehmen und mit einer Übersetzerin klarmachen, dass es Therapien gibt (...). (Interview 3, LK 2, Abs. 188).

Der Wunsch, eine Anleitung zu erhalten, wie Lehrkräfte mit vermutlich traumatisierten Teilnehmenden umgehen können, wurde in der Fortbildung erfüllt. Laut Erfahrung der gleichen Lehrkraft funktioniert diese jedoch nicht, denn „niemand sagt [aber], dass es i[m] Kulturkreis [der Geflüchteten] nicht geht, dass man psychisch krank ist. (...) Der [Betroffene] sitzt die ganzen Stunden ab. Mittlerweile dann 1.600“ (Interview 3, LK 2, Abs. 188). Im weiteren Verlauf des Interviews berichtete die Lehrkraft, dass sie die ihr in der Fortbildung angeratene Strategie mithilfe einer Übersetzerin bei einem Teilnehmer angewandt habe. Dabei habe sie erfahren, was ihm zugestoßen sei:

Also er hat mir auch gesagt, er hat bei der Exekution seines Bruders zugehört und er hat angefangen zu weinen und alles. Ich verstehe das alles (...) Aber ich kann mit dem in dem Kurs nichts anfangen. Ich habe [ihm] Adressen gegeben. Wir haben da in der Fortbildung eine Liste bekommen (Interview 3, LK 2, Abs. 192).

Die Lehrkraft habe daraufhin versucht ihm Anlaufstellen zu nennen, wo er professionelle Hilfe bei der psychischen Verarbeitung dieses Erlebnisses bekommen

könnte. Auf Nachfrage, wie der Betroffene auf diesen Vorschlag reagierte, erwiderte die Lehrkraft:

Er hat es abgelehnt. (...) Sind ja eben auch Männer, ne. Also ich meine, aus so einer patriarchalischen Struktur, wenn [sich] da jemand dann [psychisch behandeln lässt], das geht nicht (Interview 3, LK 2, Abs. 196).

Die Lehrkraft äußert die Vermutung, dass die Verweigerung auf kulturelle Gründe, besonders auf patriarchalische Strukturen und entsprechende Männlichkeitsnormen zurückzuführen sei, welche vor allem Teilnehmern aus einem arabisch geprägten Umfeld eine psychische Behandlung schlichtweg untersagen würde.

3.4 Fazit

Ein substanzieller Teil der Geflüchteten weist im Vergleich zu anderen Personen mit Migrationshintergrund auch aufgrund von fluchtspezifischen Faktoren eine eher ungünstige Ausgangslage für einen erfolgreichen und schnellen Erwerb der deutschen Sprache auf: Zum einen stellt sich bei fast 20 % die Familienkonstellation als insofern belastend dar, dass Teile der Familie nicht im gleichen Haushalt, sondern noch im Herkunftsland oder einem dritten Land wohnen. Auch der Gesundheitszustand ist geprägt von häufigen traumatischen Erlebnissen und einer hohen Prävalenz für eine posttraumatische Belastungsstörung bei zwei Fünftel der Geflüchteten. Traumatische Erlebnisse umfassen unmittelbare Kriegserlebnisse, Erlebnisse des Todes/Sterbens von (nahestehenden) Personen, Erlebnisse des Freiheitsentzugs, z. B. von Gefangenschaft oder Menschenhandel als auch Erlebnisse körperlicher Gewalt. Trotz des geringeren Durchschnittalters und der damit verbundenen besseren körperlichen Gesundheit zeigt sich bei Geflüchteten somit eine gewisse Vulnerabilität, insbesondere bei Frauen und älteren Geflüchteten. Schließlich lebte die Hälfte der Asylbewerber zunächst in Gemeinschaftsunterkünften, in denen sich die dort Untergebrachten deutlich weniger wohl fühlten und wo sie die Rahmenbedingungen wie dem Geräuschpegel und die Privatsphäre als belastender empfanden als Geflüchtete in Privatunterkünften. Diese ungünstige Ausgangslage trifft nicht auf alle Geflüchteten, wohl aber auf einen substanziellen Teil zu.

Empirisch zeigt sich in den durchgeführten quantitativen und qualitativen Analysen, dass diese ungünstige Ausgangslage auch einen negativen Einfluss auf

den Prozess des Erwerbs der deutschen Sprache hat. Zwar zeigen die quantitativen Ergebnisse keinen direkten Einfluss gesundheitsspezifischer Faktoren, dies auch wegen der geringen statistischen Varianz, doch zeigen die qualitativen Ergebnisse, dass diese Faktoren hemmend wirken. Die qualitativen Interviews zeigen weiter, dass der Kursalltag auch von Konzentration- und Verhaltensproblemen sowie Lernschwierigkeiten aufgrund von posttraumatischen Belastungsreaktionen und dem Umgang damit geprägt ist, so dass der Spracherwerb nur eingeschränkter möglich ist. Zu beachten ist überdies, dass bestimmte Unterrichtsmethoden, Reaktionen der Lehrkräfte oder andere gruppenspezifische Prozesse erneut belastende Situationen für Teilnehmende mit posttraumatischen Belastungsstörungen hervorrufen können. Dieser Sachverhalt verdeutlicht umso mehr die Relevanz der Lehrkraftfortbildung „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten“ und deren sukzessiven Ausbau.

Quantitative und qualitative Analysen zeigen gleichermaßen, dass auch die Wohnsituation einen Einfluss auf den Spracherwerb hat: Eine beengte Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft sowie Aktivitäten der Wohnungssuche mindern die Ressourcen, die bei Geflüchteten für den Spracherwerb zur Verfügung stehen.

Insgesamt zeigt sich, dass häufig auch multiple Problemlagen auftreten, die den Prozess des Spracherwerbs umso stärker negativ beeinflussen und eine Unterstützung auch durch die Lehrkraft erfordern, die häufig dafür aber ressourcentechnisch nicht ausgerüstet ist.

Die Befunde legen insgesamt nahe, dass es für Geflüchtete wichtig ist, möglichst schnell geordnete Lebensumstände zu schaffen. Eine nachhaltige Versorgung, wie beispielsweise eine zeitnahe Unterbringung in einer Privatunterkunft, die Sicherstellung einer zeitnahen Beratung, die Teilnahme am Integrationskurs, Unterstützung bei der Suche nach geeigneter Kinderbetreuung (kursbegleitend oder in Regelangeboten wie Kita oder Hort) oder die Förderung der Kontaktaufnahme zu Deutschen können dazu beitragen, dass negativen Effekten, die sich aus einer ungünstigen Ausgangssituation bei einer Teilgruppe von Geflüchteten ergeben, entgegengewirkt werden kann.

Gerade bei Geflüchteten mit hohem Risiko für posttraumatische Störungen wäre eine zügige und umfassende medizinische Versorgung (physisch und psychisch) nötig, damit sich nicht nur die gesundheitliche Situation verbessert, sondern auch ein schnellerer und effektiverer Spracherwerb möglich ist.

Für die Gestaltung der Integrationskurse ist die Erkenntnis von Bedeutung, dass der Unterricht und die Lehrkräfte stark von den Problemlagen der Geflüchteten betroffen sind. Dies ist bereits der Fall, wenn nur ein Kursteilnehmer betroffen ist. Die Lehrkräfte sind an sich im Umgang mit Traumatisierungen nicht ausgebildet, entsprechende Fortbildungsangebote und auch Angebote zur Supervision sollten daher ausgebaut werden, was auch bereits geschieht (Kap. 1). Die nicht immer positiven Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Umsetzung der gelernten Inhalte sollten bei der Weiterentwicklung der Curricula berücksichtigt werden.

Wichtig scheint auch, dass Lehrkräfte externe Unterstützung bei Problemlagen ihrer Lernenden erhalten. Hier bietet sich eine Lern- und Sozialbegleitung an, durch die gleichzeitig die Vermittlung an und Zusammenarbeit mit bereits bestehenden Beratungseinrichtungen wie der MBE/den JMD intensiviert werden (auch Kap. 6).

Gleichzeitig kann die zügige Teilnahme an Integrationskursen für von Traumatisierung oder Familientrennung betroffene Geflüchtete stabilisierend wirken, zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Erfolg führen, so dass dies zu empfehlen ist – unter der Voraussetzung, dass ein Kurs mit passender Progression gefunden werden kann.

4 Erkenntnisse zu Lehrkräften, Lehrwerken und Kursprogression

In Kapitel 3.1 wurde ein mehrdimensionales theoretisches Modell aufgestellt, das verschiedene Determinanten des Deutscherwerbs in den Bereichen individueller Faktoren und Faktoren des Kurskontexts postuliert. Während Kapitel 3.2 bereits den Einfluss von individuellen und fluchtspezifischen Faktoren auf den Zweitspracherwerb untersucht hat, liegen bislang nur wenige Erkenntnisse zum Einfluss des Kurskontextes auf den Zweitspracherwerb vor, jedoch scheint der Person der Lehrkraft eine zentrale Bedeutung zuzukommen (Hattie 2013; Scheible/Rother 2017).

In den beiden folgenden Unterkapiteln stehen zunächst erste deskriptive Erkenntnisse zu Lehrkräften (Kap. 4.1), Lehrwerken und Kursprogression (Kap. 4.2) im Mittelpunkt. Weitergehende Erkenntnisse zum Einfluss dieser Faktoren auf den Kurserfolg können aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten der qualitativen Interviews als auch des InGe-Auszugs noch nicht getroffen werden und sind Gegenstand der Hauptstudie.

4.1 Erkenntnisse zu Lehrkräften

Für das Bundesangebot der Integrationskurse gelten für Lehrkräfte spezifische Qualifikationsanforderungen und Zulassungskriterien (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV). Prinzipielle Voraussetzung ist ein Hochschul- oder sprachlicher Berufsabschluss, idealerweise aber der Hochschulabschluss in Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Aber auch für Abschlüsse wie den Hochschulabschluss Übersetzer oder einen sprachlichen Berufsabschluss kann unter bestimmten Voraussetzungen eine Zulassung zum

Integrationskurs erfolgen.³² Interessenten, die keinen Abschluss in DaF/DaZ vorweisen können, müssen – um zugelassen zu werden – entsprechend ihrer Praxiserfahrung (Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung) an einer verkürzten (70 UE) oder unverkürzten (140 UE) Zusatzqualifizierung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ teilnehmen. Ob eine Lehrkraft keine, eine verkürzte oder eine unverkürzte Zusatzqualifizierung für die Zulassung absolvieren muss, hängt von ihrer Qualifikation und Praxiserfahrung ab. Die Zusatzqualifizierung kann nur von einer vom BAMF akkreditierten Einrichtung durchgeführt werden.³³ Als Äquivalent sowohl zur verkürzten als auch zur unverkürzten Zusatzqualifizierung hat das BAMF außerdem eine Vielzahl von einschlägigen DaF/DaZ-Zertifikaten von Hochschulen und vom Goethe-Institut anerkannt. Darunter gibt es auch einige Online-Fortbildungen.

Im Zuge der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten im Jahr 2015 kam es zu einer Anpassung der Zulassungskriterien für Lehrkräfte, um der hohen Nachfrage nach Integrationskursen und folglich dem gestiegenen Lehrkräftebedarf nachzukommen. Dabei wurden auch die Bologna-Reformen im Hochschulbereich sowie die europäischen Entwicklungen im Qualifizierungsbereich (DQR) berücksichtigt. Die verpflichtende Zusatz-

32 Matrix der Zulassungskriterien: bis 2015: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2015/traegerrundschreiben-02_20150831_anlage-2.pdf?__blob=publicationFile (29.01.2018). ab 2018: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2018).

33 Liste mit Einrichtungen, die diese Zusatzqualifizierung anbieten unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-einrichtungen-zusatzqualifizierung-daz-pdf.html?nn=1367372> (29.01.2018).

qualifikation ist nun bei weniger Hochschul- oder Berufsabschlüssen der Lehrkräfte erforderlich und mehr Lehrkräfte können z. B. durch die Anerkennung ihrer Praxiserfahrungen oder anderweitig abgeschlossener Fortbildungen (der sogenannten „anderen DaF/DaZ-Zertifikate“) direkt als Lehrkraft für Integrationskurse zugelassen werden (Fußnote 1).

Zusätzlich dazu wurde im Oktober 2015 eine Ausnahmegenehmigung für Lehrkräfte eingeführt, die es auch den Lehrkräften ohne absolvierte Zusatzqualifizierung erlaubte, in Integrationskursen zu unterrichten. Dies erhöhte zusätzlich die Anzahl der verfügbaren Lehrkräfte, führte aber auch dazu, dass Lehrkräfte mit verschiedenen philologischen und pädagogischen Abschlüssen ohne die benötigte Zusatzqualifikation unterrichten durften. Diese Ausnahmegenehmigung wurde stufenweise wieder aufgehoben. Zunächst wurde sie ab 2017 auf Lehrkräfte beschränkt, die bereits im Jahr 2015 oder 2016 aktiv in Integrationskursen unterrichtet hatten. Danach wurde im Oktober 2017 die Regelung dahingehend weiter verschärft, dass es Lehrkräften mit Ausnahmegenehmigung nur noch gestattet wurde, die vor 1. November 2017 begonnenen Kurse zu Ende zu führen.³⁴

Im Gegenzug ist es seit September 2015 möglich, die Kosten für die Zusatzqualifizierung bis zu einer gewissen Höhe und unter bestimmten Voraussetzungen vom BAMF erstattet zu bekommen. Die Rückerstattung ist ab 01.01.2017 für die unverkürzte Zusatzqualifizierung auf einen Maximalbetrag von 1.470 Euro (vorher 1.380 Euro) und bei der verkürzten Zusatzqualifizierung auf 735 Euro (vorher 700 Euro) beschränkt. Grundlage für die Kostenrückerstattung muss der Bescheid des BAMF mit einer Auflage zu einer verkürzten oder unverkürzten Zusatzqualifizierung sein. Außerdem muss die Lehrkraft 18 Monate nach ihrer Zulassung bereits 900 UE im Integrationskurs unterrichtet haben.³⁵

34 Zu den Anpassungen seit 2015 siehe folgende Trägerrundschreiben:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2015/traegerrundschreiben-05_20151012-anlage1.pdf?__blob=publicationFile (29.01.2018).

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2016/traegerrundschreiben-23_20161028-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile (29.01.2018).

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-15_20171027-anlage1.pdf?__blob=publicationFile (24.01.2018).

35 Eingeführt durch das Trägerrundschreiben 03/15, unter:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2015/traegerrundschreiben-03_20151012-anlage1.pdf?__blob=publicationFile (04.02.19).

Für Alphabetisierungskurse gibt es für Lehrkräfte zusätzliche Zulassungskriterien, geregelt in § 15 Abs. 3 IntV. Für den Integrationskurs zugelassene Lehrkräfte müssen – je nach Qualifikation im Alphabetisierungsbereich – keine, eine verkürzte oder eine unverkürzte additive Zusatzqualifizierungen für Alphabetisierungskurse absolvieren.³⁶ Eine unverkürzte Zusatzqualifizierung in Alphabetisierung (80 UE) müssen alle Lehrkräfte absolvieren, die keine Zertifikate, Fortbildungen oder einen Abschluss, der im Zusammenhang mit Alphabetisierung bzw. Grundbildung steht, vorweisen können. Dagegen kann durch mindestens 600 UE Sprachlehrerfahrung im Alphabetisierungsbereich die nötige Maßnahme auf eine verkürzte Zusatzqualifizierung (40 UE) reduziert werden. Lehrkräfte mit beispielsweise einem Hochschulabschluss DaZ/DaF in Kombination mit Alphabetisierung müssen keine Zusatzqualifizierung vorweisen. Somit kann auch hier, wie bei der Zulassung als Lehrkraft zum Integrationskurs, die notwendige Zusatzqualifikation durch Praxiserfahrung in der Alphabetisierung oder äquivalente Qualifizierungen teilweise ersetzt und der Umfang der notwendigen Zusatzqualifizierung reduziert werden. Zum September 2015 wurde, der rapide gestiegenen Nachfrage nach Integrationskursen, besonders Alphabetisierungskursen folgend, den bereits zugelassenen Integrationskurslehrkräften im Rahmen einer Ausnahmegenehmigung erlaubt, auch ohne die additive Zusatzqualifizierung in Alphabetisierungskursen zu unterrichten. Im März 2017 wurden außerdem die Zulassungskriterien für die Unterrichtstätigkeit in Alphabetisierungskursen an die neuen Gegebenheiten (z. B. unter Berücksichtigung der erworbenen Praxiserfahrungen) angepasst. Zum 31. März 2019 wurde die Ausnahmegenehmigung wieder aufgehoben.³⁷

Auch für den Orientierungskurs wird nach § 15 Abs. 3 IntV eine ausreichende fachliche Eignung und Qualifikation gefordert. Alle zum Integrationskurs zugelassenen Lehrkräfte erfüllen diese Voraussetzung. Da der Orientierungskurs sich jedoch wesentlich von den Sprachkursen unterscheidet, wird vom BAMF die Teilnahme an einer additiven „Zusatzqualifizierung für den Orientierungskurs“ empfohlen und gefördert.³⁸

36 Matrix der Zulassungskriterien für Alphabetisierungskurse unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-alpha-pdf.pdf?__blob=publicationFile (01.02.2019).

37 Zu den Anpassungen seit 2015 in den Alphabetisierungskursen siehe: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2018/traegerrundschreiben-07_20180910.pdf?__blob=publicationFile (24.01.2019).

38 Eine Liste mit Einrichtungen, die diese Zusatzqualifizierung anbieten unter:

Das vorliegende Kapitel geht auf Basis der qualitativen Interviews zunächst darauf ein, welchen Herausforderungen sich Lehrkräfte im Integrationskurs und verstärkt im Alphabetisierungskurs gegenüber sehen (Kap. 4.1.1). Anschließend werden Erkenntnisse zu Charakteristika und insbesondere zur Qualifikation der aktiven Lehrkräfte auf Basis des InGe-Auszugs dargestellt (Kap. 4.2.1), ergänzt um Erkenntnisse aus Sicht der Befragten zu benötigten Qualifikationen (Kap. 4.2.2). Das Kapitel schließt mit einer Thematisierung von wünschenswerten Unterrichtsmodellen und einem Fazit (Kap. 4.2.3 und Kap. 4.2.4).

4.1.1 Herausforderungen im Unterrichtsgeschehen des Integrationskurses

In den qualitativen Interviews wird immer wieder implizit und manchmal auch explizit von allen drei Befragungsgruppen darauf aufmerksam gemacht, dass der Unterricht im Integrationskurs mit einigen Herausforderungen verbunden ist, die sowohl die Teilnehmenden als auch Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße betreffen. Diese Herausforderungen haben sich laut Aussagen der Vertreterinnen und Vertreter der Träger und der Lehrkräfte durch die neue Kurszusammensetzung in Folge der erhöhten Fluchtmigration in den letzten Jahren verstärkt bzw. verändert.

4.1.1.1 Herausforderungen durch Konfliktsituationen

Die Herausforderungen beinhalten häufig Konfliktsituationen, die beim Lernen im Kurs entstehen können. Ein Teilnehmer nennt folgendes Beispiel:

Also, es ist häufig passiert, dass halt so eine schlechte Atmosphäre [entstanden ist] (...) wegen Neid, dass jemand dann halt besser als der andere ist oder so. Mir persönlich ist zum Beispiel passiert, dass nach der ersten Einheit des Unterrichts die Lehrerin gefragt hat, „Wer hat es verstanden, was wir gerade gemacht haben, und wer nicht“? Und ich habe die Hand hochgehoben, dass ich das verstanden habe. Dann sprang ein Klassenkamerad auf und meinte, „Wieso hebst du deine Hand? Wir haben das alle nicht verstanden“ (...) Es war in einer Art und Weise, in einem Ton, so einem Angriffston (...). Und

es kommt häufiger zu diesem Neid zwischen den Teilnehmern (Interview 9, TN 3, Abs. 232).

Heterogene Gruppenzusammensetzungen können also zu Konflikten zwischen den einzelnen Teilnehmenden führen (Kap. 4). Konflikte entstehen jedoch nicht nur zwischen den Teilnehmenden selbst:

Es gab dicke Luft (...) einen Konflikt, dass die Lehrerin halt [zu den Teilnehmenden] sagt: „Also, wenn ihr mich nicht versteht, warum fragt ihr mich nicht, dass ich es euch nochmal erkläre? Und stattdessen geht ihr zu Verwaltung (...) und beschwert euch, dass ihr [den Stoff] nicht versteht“ (Interview 9, TN 3, Abs. 224).

Dies ist kein Einzelfall: Mehrere Lehrkräfte und Vertreter von Trägern berichten, dass Teilnehmende sich sehr häufig bei der Verwaltung über ihre Lehrkraft beschwerten, wenn sie dem Unterricht nicht folgen können, ohne jedoch vorher mit derselben das Gespräch gesucht zu haben. Auch für andere Beschwerden, die z. B. die Person der Lehrkraft betreffen, scheint eine niedrige Hemmschwelle zu bestehen (Interview 20, TR 5, Abs. 77). Aus diesem Grund betonen einige Träger, dass Lehrkräfte in diesem Umfeld eine starke Konfliktfähigkeit benötigen:

Wir hatten auch ganz viele Konflikte, auch in der Gruppe mit den Frauen und (...) den unterschiedlichen Herkunftten, also es ist genug Krieg, und da muss schon die Dozentin handeln, also da muss sie handeln können (Interview 21, TR 6, Abs. 39).

Von den Lehrkräften wird erwartet, in konfliktträchtigen Unterrichtssituationen deeskalierend eingreifen zu können und den Teilnehmenden ggf. Grenzen aufzuzeigen. Während dieses Beispiel auf eine Gruppe von Frauen fokussiert, wird überdies von anderen Erinnerungen berichtet, die von Männern handeln und auf geschlechts- und kulturspezifisch bedingte Herausforderungen deuten:

[Wir] versuchen natürlich auch mit den Teilnehmern zu sprechen, wenn Konflikte entstehen. Dann stehen wir in der Mitte und wir verhandeln, manchmal ist das auch: Was ist da passiert? (...) Weil die Dozentinnen gerade (...) in den Männergruppen sich auch nicht besonders wohlgeföhlt [haben], manche. Und diese Unterstützung, dass sie wissen, ok, egal was passiert, wir [vom Träger] sind da und wir sind präsent (...). Das war auch [eine] neue Situation für uns, dass wir plötzlich z. B. in den Alphabetisierungskursen fast 90% Männer haben (Interview 21, TR 6, Abs. 42).

Es wird deutlich, dass sich manche weibliche Lehrkräfte in den Kursen aufgrund der veränderten Kurszusammensetzung nicht wohlfühlten. Dabei bot der Träger eine „Sicherheitsfunktion“, indem er den Lehrkräften zusicherte, sie in konfliktbehafteten Situationen zu unterstützen.

Die Konfrontation und der Umgang mit konfliktbehafteten Situationen gehören genauso zum Arbeitsalltag der Lehrkräfte wie mit (anderen) kulturellen Unterschieden. Dabei wurde in den Interviews häufiger ausdrücklich auf den Ramadan verwiesen:

[D]iese Art Teilnehmer verstehe [ich] kulturell nicht. Also, ich habe zum Beispiel mit dem Ramadan jetzt aufgegeben da zu diskutieren (...) Und dann habe ich gesagt „Wissen Sie, Sie wollen doch hier arbeiten?“ „Ja.“ „Wenn Sie als Pflegerin arbeiten und Ramadan haben, Sie schaffen das körperlich gar nicht bei 30 Grad, eine Frau oder einen Mann hochzuheben oder zu waschen (...).“ „Ja, das verstehst du nicht, [so ist] Ramadan und [da] geht nur das.“ (...) Also, ich versuche wirklich Verständnis und Toleranz zu haben und ich merke aber, das braucht sich langsam auf (Interview 7, LK 4, Abs. 279).

Eine ausführliche Erklärung der hiesigen Lebensweise und konkreter, der Tatsache, dass das Praktizieren des Ramadans ebenfalls keine Rechtfertigung dafür ist, dem Unterricht verkürzt beizuwohnen oder vollständig fernzubleiben, stoße – laut Aussagen eben erwähnter Lehrkraft – bei den entsprechenden Teilnehmenden auf wenig Verständnis. Insofern sei es frustrierend für die Lehrkraft, dass sie oder der Träger keine Sanktionen erteilen dürfen.

Konfrontiert mit solch schwierigen Situationen müssen die Lehrkräfte im Einzelfall abwägen, wie sie damit umgehen. Hierfür benötigen sie Strategien des Konfliktmanagements und einer gewaltfreien Kommunikation. Dieses beinhaltet unterschiedliche Fähigkeiten:

(D)ie Lehrkräfte, die wir hier haben, die machen das so lange, die haben so viel Erfahrung (...) es ist eigentlich einzigartig, wie [eine bestimmte Lehrkraft] die Teilnehmer wieder auf die richtige Spur kriegt oder wie sie Konflikte löst (...) Dass sie [den Teilnehmenden] eigentlich beibringt, wie man Konflikte lösen kann ohne Gewalt, ne? (D)ass die Meinung von anderen akzeptiert werden muss, dass das mit dazu gehört, ne? [W]ir alle vermitteln denen das immer noch mal so, dass es nicht ein Deutschkurs ist, sondern ein Integrationskurs und zur Integration gehört auch eben halt viele Sachen. Nicht nur das Deutsch

lernen, sondern auch, ja, wie gehe ich mit Konflikten um, ne? (Interview 16, TR 3, Abs. 292).

Die Fähigkeit, Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und umsetzen zu können, interkulturelle Kompetenzen als auch dem Anderen gegenüber Toleranz zu gewähren, seien nicht nur Kompetenzen, die sich Lehrkräfte aneignen müssen, sondern sind – wie dieser Vertreter des Trägers betont – Teil allgemeiner gesellschaftlicher Integration und somit ebenfalls Teil des Integrationskurses.

4.1.1.2 Besondere Herausforderungen im Alphabetisierungskurs

Einvernehmlich wurde in den qualitativen Interviews von fast allen befragten Vertreterinnen und Vertretern der Träger auf die besonderen Schwierigkeiten im Unterricht des Alphabetisierungskurses hingewiesen, weil sich die Klientel von anderen Integrationskursen deutlich unterscheidet. Ob es sich bei den jeweiligen Lehrkräften, auf die sich die Träger in ihren Aussagen manchmal beziehen, um solche mit Zusatzqualifizierung in Alphabetisierung handelt, bleibt unklar. Eine etwaige fehlende Zusatzqualifikation kann die Problemwahrnehmung der Klientel verstärken.

Gerade aus Perspektive der Vertreterinnen und Vertreter der Träger ist es wichtig, dass sich potenziell neue Lehrkräfte auf die Klientel einstellen:

[I]m Gespräch (...) erzähle ich ein bisschen von unserer Klientel und (...) über die Problematik, die sie haben, und dann gucke ich einfach wie die [Bewerberinnen und Bewerber] reagieren. Bei einer [Bewerberin], die sagte dann, ja, sie hat ja vom Bundesamt die Zulassung (...) aber sie unterrichte in so einer Wirtschaftsschule (...). Und dann sagte ich ja, unsere Klientel ist da so und so und könnten sie sich das vorstellen? Und da sagte sie: „Nee, mit asozialen Leuten arbeite ich nicht“ (Interview 22, TR 7, Abs. 32).

Dieses Zitat erläutert, dass sich einige Lehrkräfte nicht auf die Klientel in Alphabetisierungskursen einstellen möchten, weil diese Gruppe in verstärktem Maße mit vielen Problemen konfrontiert sei. Zudem bestehen die Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen aufgrund der verminderten Lernprogression weniger häufig die DTZ-Prüfung, was gleichermaßen Frustrationen bei den Lehrkräften und den Teilnehmenden hervorruft (Kap. 3.5). Eine Lehrkraft ohne Zusatzqualifizierung im Alphabetisierungsbereich, die entsprechend mit Ausnahmegenehmigung unterrichtete, mittler-

weile jedoch nicht mehr in Alphabetisierungskursen, berichtet von den Frustrationen:

[Das sind Menschen, die] nie eine Schule besucht haben. Und (...) da habe ich wenig zurückbekommen. Menschlich schon, aber inhaltlich war mir das dann irgendwann, ja, zu frustrierend, muss ich sagen (Interview 2, LK 1, Abs. 151).

Demgegenüber betonen andere Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen, dass auch die „menschliche“ Komponente für sie frustrierend sein könne, besonders weil sie sich aufgrund der multiplen Problemlage der Teilnehmenden überfordert fühlen (Kap. 5).

Viele einzelne herausfordernde Aspekte und Situationen hängen mit der Lerngewohntheit der Teilnehmenden zusammen. Die Lehrkräfte müssen sich beispielsweise deutlich stärker auf die Teilnehmenden im Unterricht einlassen und ihnen auch körperlich nah kommen:

Man muss auch (...) nah rankommen, vor allen in Alphakursen. Man muss den [Teilnehmenden] zeigen, wie man den Stift halten soll, man muss auch mal korrigieren, vielleicht auch mal die Bewegung mitgehen, nachmachen (...) (Interview 22, TR 7, Abs. 33).

So eine körperliche Nähe zwischen Lehrkraft und Teilnehmenden ist bei anderen Kursarten weniger zu erwarten und daher spezifisch für Alphabetisierungskurse. Die Lerngewohntheit betrifft allerdings nicht nur die Sprachlernfähigkeiten von Teilnehmenden wie etwa das Schreiben, sondern es fehle allgemein an einer schulischen Grundbildung, wie eine Lehrkraft, die überwiegend Alphabetisierungskurse unterrichtet, verdeutlicht:

Also wenn da jetzt eine Weltkarte ist, und die Teilnehmenden finden da nicht Afrika oder Europa oder Asien. Sie finden gar nichts auf dieser Karte, gar nichts, ne? Also auch nach vielen Versuchen, wenn ich jetzt frage: „Kannst du mal zeigen, aus welchem Land du kommst? Die [Teilnehmenden] finden das nicht. (...) Oder die wissen auch nicht, warum das Thermometer so aussieht, wie es aussieht, dass das Wasser bei null Grad gefriert oder so etwas (...). Das wissen sie alles nicht (Interview 17, TR 4, Abs. 262).

Dabei sind die Weltkarte und das Thermometer nur ein Beispiel für eine fehlende Grundbildung. Es betreffe in einem starken Maße auch das Verständnis und das Lesen von Uhren und Raumplänen. Auch mathematische Fähigkeiten seien bei dieser Teilnehmendengruppe nicht oder nur sehr gering ausgeprägt, was

dazu führt, dass ebenfalls ein hoher Bedarf im Bereich Grundrechnen bestehe, welcher durch die zugelassenen Lehrwerke zumindest teilweise abgedeckt werde. Trotzdem besteht der Wunsch vonseiten der Lehrkräfte, diese Defizite in der Grundbildung auch stärker in die Lehrwerke für Alphabetisierungskurse zu integrieren (Interview 17, TR 4, Abs. 243, 253).

Menschen mit keiner oder sehr geringer Schulbildung zu unterrichten, ist ein langwieriger und mühsamer Prozess. Eine Lehrkraft veranschaulicht in ihren Erzählungen ihre Erfahrungen mit diesem Prozess:

Also ich habe Alphabetisierungskurse gemacht. (...) Das ist wirklich Knochenarbeit. (...) Es ist sehr schwer, sich dazu zu motivieren, weil das Ergebnis nicht unbedingt sichtbar ist (Interview 2, LK 1, Abs. 145-148).

Die Zeit und Energie, die die Lehrkräfte in die Alphabetisierung der Teilnehmenden einfließen lassen, führt sehr selten zu relativ zügigen und sichtbaren Erfolgen. Somit kann sich bei Lehrkräften beizeiten das Gefühl einstellen, dass ihre Bemühungen vergeblich seien. Zudem sei die Mühseligkeit, die mit diesem Unterricht verbunden ist, ein frustrierender Faktor:

Ich mache das vorwiegend [in Alphabetisierungskursen zu unterrichten]. Aber man kann es eigentlich nicht dauerhaft machen, weil einem irgendwann mal der Kopf explodiert. Also meiner Erfahrung nach ist es tatsächlich so: Man braucht zwischenzeitlich wieder was Normales, denn man hat das Problem, dass man selber die Sprache irgendwann mal verliert. (...) Und man hat auch so ein bisschen das Problem, dass man sich teilweise nicht mehr konzentrieren kann, weil die Alphabetisierungskurse sehr viel Konzentration brauchen. (...) Man steckt da sehr viel Energie rein und manchmal merkt man am Ende, dass wenig dabei rauskommt (Interview 4, LK 3, Abs. 38).

Der hohe Grad an Anstrengung und der unsichtbare Erfolg verstärken die Frustrationen der Lehrkräfte. Die eben zitierte Lehrkraft betont, dass sie diese Arbeit nicht dauerhaft machen möchte und dass eine Distanz von Nöten sei („man braucht zwischenzeitlich wieder was Normales“). Ein zusätzlicher Faktor, der ebenfalls eine „Mehrarbeit“ erfordere, sei die Beziehungsarbeit zwischen Teilnehmenden und Mitarbeitenden der Träger, darunter auch die Lehrkräfte:

[W]as für uns wichtig ist, ist die Beziehung zwischen Träger und Teilnehmer. Wir haben auch schwierige Leute, schwierige Fälle, und ohne diese Beziehung

kann man gar nicht arbeiten. (...) Also, das ist definitiv das, was wir bemerkt haben. Motivation geht nur, wenn sich die [Teilnehmenden] gut fühlen und eine bestimmte Stimmung, eine bestimmte Atmosphäre da ist. (...) Wir haben die Teilnehmer, die hierherkommen, das sind nicht Leute – also, wir haben gerade nicht diese, die ohne Probleme hierherkommen, und ohne Beziehung, ohne Pflege, ohne Betreuung geht es gar nicht. Für mich ist das das Wichtigste (Interview 21, TR 6, Abs. 11).

Mit Teilnehmenden zu arbeiten, die multiple Problemlagen aufweisen, erzeugt einen Mehraufwand an Vertrauensbildung und Beziehungsarbeit vonseiten der Träger und Lehrkräfte. Dies sei kein Selbstläufer, sondern erfordere aktives Engagement, ein hohes Maß an sozialer und interkultureller Kompetenz, um letztlich ein umgängliches Miteinander im Bereich der Integrationskurse zu entwickeln.

4.1.2 Erkenntnisse zu Charakteristika und Qualifikation der Lehrkräfte

Vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen, auf die die Lehrkraft in den Integrationskursen und noch verstärkt im Alphabetisierungskurs stößt,

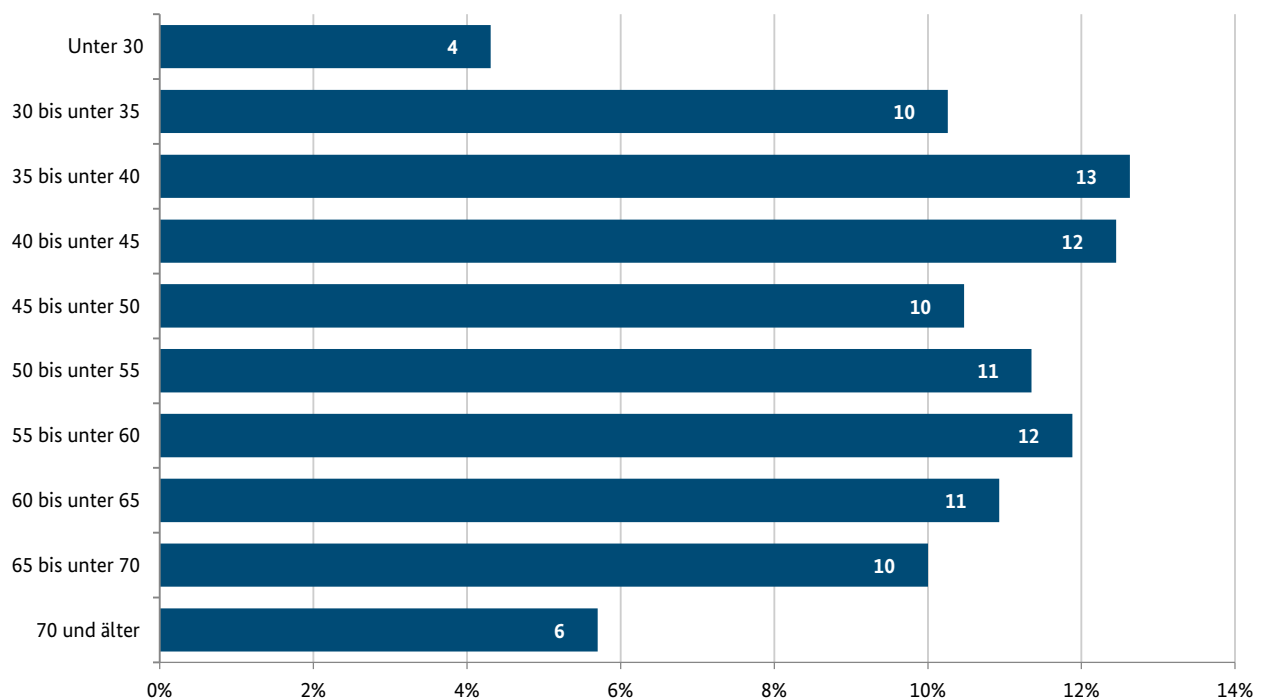
wird im Folgenden betrachtet, welche Lehrkräfte in den Kursen unterrichten, welche Qualifikationen sie aufweisen und welche Maßnahmen zur Weiterqualifikation als sinnvoll erachtet werden. Basis für die folgenden quantitativen Auswertungen zu den Lehrkräften sind alle 27.057 aktiven Lehrkräfte im InGe-Auszug, d. h. alle Lehrkräfte, die im Zeitraum zwischen 1/2015 und 1/2018 mindestens einen Kurs unterrichtet haben.

4.1.2.1 Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit der aktiven Lehrkräfte

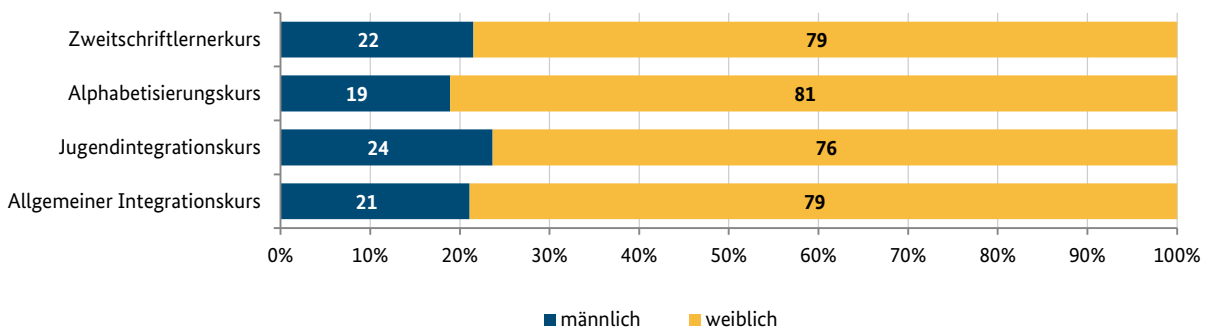
Der Verlauf des Alters der Lehrkräfte (Abbildung 4-1) zeigt: Es gibt fast keine Lehrkräfte unter 30 Jahre und nur wenige Lehrkräfte über 70 Jahre. Dazwischen schwankt der Anteil der Lehrkräfte in den jeweiligen Altersgruppen zwischen 10 % und 13 %. Der Altersdurchschnitt für die Lehrkräfte im Datensatz liegt bei etwa 49 Jahren.

Bei der Geschlechterverteilung zeigt sich ein hoher Anteil an weiblichen Lehrkräften. Insgesamt befinden sich unter den aktiven Lehrkräften im Datensatz etwa 80 % weibliche und 20 % männliche Lehrkräfte. Abbildung 4-2 zeigt das Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte in den vier Kursarten. Eine Mehrfachnennung

Abbildung 4-1: Alter der Lehrkräfte (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=27.051.
Basis: Aktive Lehrkräfte; Abfragezeitpunkt 31.08.2018.

Abbildung 4-2: Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in den vier Kursarten (in Prozent)

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=124.550.
Basis: Aktive Lehrkräfte; Mehrfachnennung möglich.

von Lehrkräften ist möglich, da eine Lehrkraft nur in seltenen Fällen im Abfragezeitraum einen einzigen Kurs unterrichtet hat.

Der Anteil an männlichen Lehrkräften beträgt im allgemeinen Integrations- und im Zweitschriftlernerkurs etwas über 21 %. Im Jugendintegrationskurs liegt der Anteil mit etwa 24 % etwas höher und im Alphabetisierungskurs mit 19 % etwas niedriger.

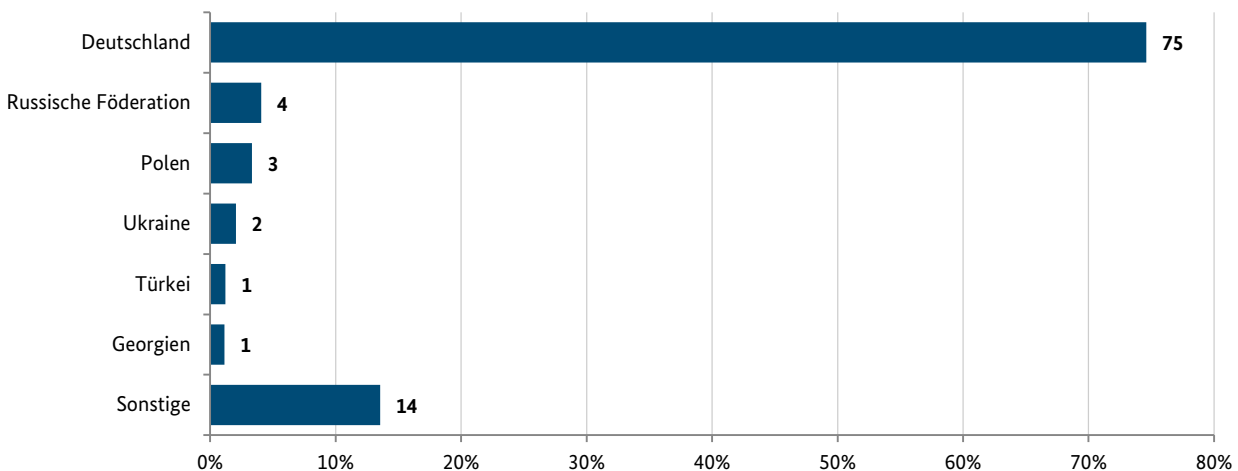
Bei der Staatsangehörigkeit der Lehrkräfte ist zu erkennen, dass etwa drei Viertel der Lehrkräfte die deutsche Staatsangehörigkeit hat. Neben dieser großen Gruppe verteilen sich die Staatsangehörigkeiten der anderen Lehrkräfte jedoch sehr heterogen auf die weiteren Staaten. Die fünf häufigsten Nationalitäten neben der deutschen Staatsangehörigkeit sind die Russische Föderation, Polen, die Ukraine, die Türkei und Georgien. Die übrigen 14 % verteilen sich auf Staatsangehörigkeiten mit jeweils sehr niedrigen Anteilen.

4.1.2.2 Qualifikation der aktiven Lehrkräfte

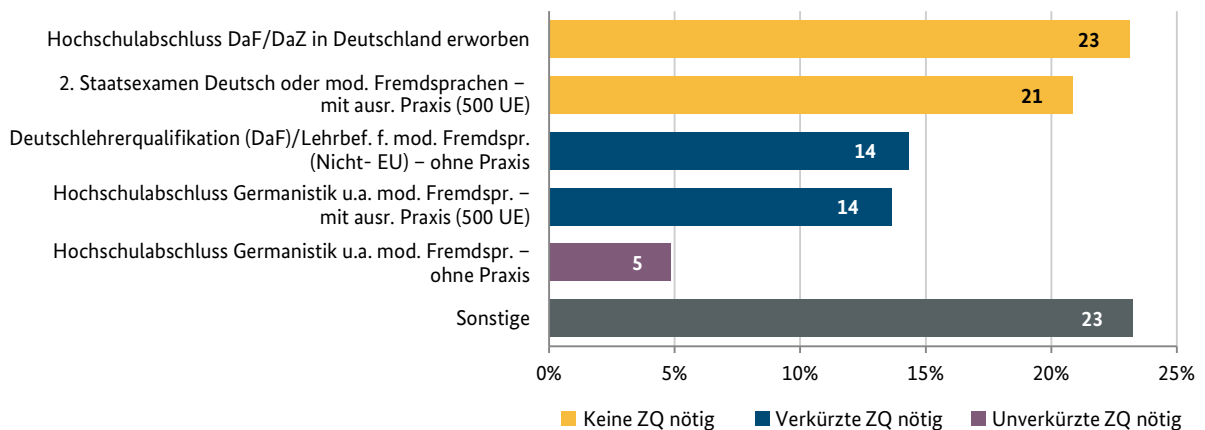
Eine der wichtigsten Informationen über die Lehrkraft, die in der InGe erfasst wird, ist ihre Qualifikation. Dazu zählt einerseits die allgemeine Qualifikation der Lehrkraft, die zur Zulassung als Integrationskurslehrkraft berechtigt, und andererseits die Qualifikation als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse.

Allgemeine Qualifikation

In den Abbildungen 3-20 und 3-21 sind die häufigsten allgemeinen Qualifikationen der Lehrkräfte zum Abfragezeitpunkt aufgelistet. Dabei wird unterschieden zwischen gemäß der Zulassungskriterien vom Mai 2015 bzw. vom April 2018 zugelassenen Lehrkräften. Diese getrennte Darstellung ist erforderlich, da in der InGe Lehrkräfte je nach Zulassungszeitpunkt anhand der entsprechenden Zulassungsmatrix eingeordnet wurden und diese nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Da im vorliegenden InGe-Auszug Angaben zu

Abbildung 4-3: Staatsangehörigkeit der Lehrkräfte (in Prozent)

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=27.057.
Basis: Aktive Lehrkräfte.

Abbildung 4-4: Die häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte (Zulassungsmatrix vom Mai 2015) (in Prozent)

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=14.147.

Basis: Aktive Lehrkräfte; Zulassung vor September 2015.

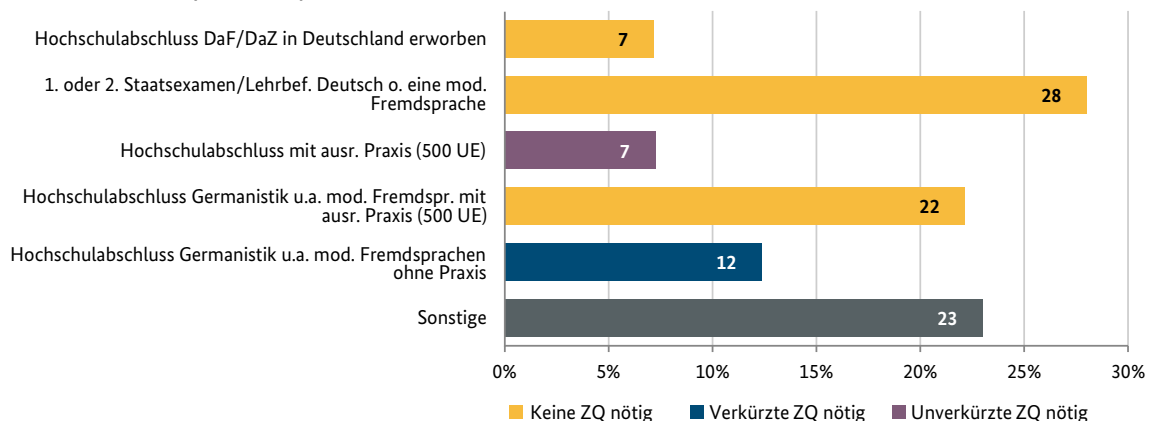
Zusatzqualifikationen nur unvollständig vorliegen bzw. umständlich rekonstruiert werden müssten, wird auf diesen Aspekt hier nicht weiter eingegangen.

Die am häufigsten vorkommende Qualifikation der nach den Kriterien von 2015 zugelassenen Lehrkräften ist mit etwa 23 % die Qualifikation „Hochschulabschluss DaF/DaZ in Deutschland“ (Abbildung 4-4). Danach folgt mit etwa 21 % die Kategorie „2. Staatsexamen Deutsch oder moderne Fremdsprachen mit ausreichender Praxis (1 Jahr)“. Die dritthäufigste Qualifikation ist die „Deutschlehrerqualifikation (DaF)/Lehrbefähigung für moderne Fremdsprachen (Nicht-EU-Länder) ohne Praxis“.

Lehrkräfte, die zu den beiden am häufigsten vorliegenden Qualifikationen „Hochschulabschluss DaF/DaZ in Deutschland erworben“ und „2. Staatsexamen Deutsch oder moderne Fremdsprachen mit ausreichender Pra-

xis (1 Jahr)“ gehören, müssen keine weitere Zusatzqualifizierung nachweisen. Für die mit etwa 14 % dritthäufigste Qualifikation „Deutschlehrerqualifikation (DaF)/Lehrbefähigung für moderne Fremdsprachen (Nicht-EU) ohne Praxis“ und die mit knapp 14 % vierthäufigste Qualifikation „Hochschulabschluss Germanistik und andere moderne Fremdsprachen mit ausreichend Praxis (1 Jahr)“ ist dagegen der Nachweis einer verkürzten Zusatzqualifizierung mit 70 UE erforderlich, um als Lehrkraft für Integrationskurse zugelassen zu werden (§ 15 Abs. 2 IntV).

Lehrkräfte, die nach dem 1. September 2015 einen Antrag auf Zulassung zum Integrationskurs gestellt haben, wurden anhand der neuen, aktuell noch gültigen Zulassungskriterien eingestuft. Hier ergibt sich ein verändertes Bild (Abbildung 4-5): Bei der Betrachtung der ersten Kategorie „Hochschulabschluss DaF/DaZ in Deutschland erworben“ fällt auf, dass deren Anteil nun

Abbildung 4-5: Die häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte (Zulassungsmatrix in der Fassung von April 2018) (in Prozent)

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=12.896.

Basis: Aktive Lehrkräfte; Zulassung ab September 2015.

deutlich niedriger ist als zuvor (Rückgang von etwa 23 % auf etwa 7 %). Der Anteil der Lehrkräfte, die mit dem Abschluss DaF/DaZ quasi das beste Qualifikationsniveau mitbringen ist daher stark zurückgegangen. Dies hängt vermutlich unter anderem mit dem gestiegenen Bedarf an Integrationskurslehrkräften zusammen, auf den die Universitäten aufgrund langjähriger Studienzeiten nicht schnell genug reagieren konnten.

Mit fast 28 % ist hier die Qualifikation „1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung Deutsch oder eine moderne Fremdsprache (einschließlich Grundschullehramt)“ am häufigsten. Danach folgen die Qualifikationen „Hochschulabschluss Germanistik u. a. Neuphilologien mit ausreichend Praxis (500 UE)“ mit 22 % und, mit schon deutlicherem Abstand, „Hochschulabschluss Germanistik u. a. Neuphilologien ohne Praxis“ mit etwa 12 %.

Von den fünf häufigsten in Abbildung 3-21 aufgezählten Kategorien muss nur bei der Qualifikation „Hochschulabschluss Germanistik und andere Neuphilologien ohne Praxis“ eine verkürzte Zusatzqualifizierung im Umfang von 70 UE nachgewiesen werden. Für die Kategorie „Hochschulabschluss mit ausreichend Praxis (500 UE)“ muss dagegen eine unverkürzte Zusatzqualifizierung im Umfang von 140 UE nachgewiesen werden. Insgesamt muss aufgrund der Änderung der Kriterien jedoch inzwischen seltener eine Zusatzqualifizierung für die Zulassung absolviert werden. Beispielfürhaft dafür steht die Qualifikation „Hochschulabschluss Germanistik und andere moderne Fremdsprachen mit ausreichend Praxis (500 UE)“, für die nach den Zulassungskriterien von 2015 noch eine verkürzte Zusatzqualifikation nötig war, welche nach den Kriterien von 2018 jedoch entfällt.

Qualifikation der Lehrkräfte im Alphabetisierungskurs

Wie in der Einleitung des Kapitels bereits erwähnt, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten als Lehrkraft eine Zulassung für den Alphabetisierungskurs zu erhalten. Die allgemeine Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse ist dabei jeweils Voraussetzung für eine Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse. Tabelle 3-1 gibt einen Überblick darüber, welche Qualifikationen bei den Lehrkräften im InGe-Auszug am häufigsten vorliegen.

Über das höchste Qualifikationsniveau, bei dem keine Zusatzqualifizierung nötig ist, verfügen insgesamt nur 8 % bzw. gut 6 % der Lehrkräfte mit den fünf häufigsten Abschlüssen. Dazu gehören unter anderem Lehrkräfte, die einen Hochschulabschluss DaF/DaZ in

Kombination mit Alphabetisierung besitzen, deren Anteil mit 0,3 % jedoch verschwindend gering ist. Auch einschlägig anerkannte Zertifikate im Bereich Alphabetisierung können zum Zeitpunkt der Zulassung mit 3 % nur wenige Lehrkräfte vorweisen.

Des Weiteren liegt ein mittleres Niveau, bei dem eine verkürzte Zusatzqualifizierung nötig ist, ebenfalls bei nur etwa 7 % der Lehrkräfte vor. Dazu gehört beispielsweise die Kategorie „1. Staatsexamen für Grund und Förderschulen“, zu der etwa 2,3 % der Lehrkräfte hinzugezählt werden können. Außerdem gehören zu diesem mittleren Niveau auch alle Lehrkräfte, die 600 UE Praxiserfahrung im Alphabetisierungsbereich vorweisen können und keinem der anderen Qualifikationsprofile zugeordnet werden können. Bei diesem mittleren Qualifikationsniveau ist eine Zusatzqualifizierung im Umfang von 40 UE nötig.

Mit etwa 84 % fällt die Mehrheit der aktiven Lehrkräfte im Alphabetisierungskurs in die Kategorie „Alle nach § 15 Abs. 1 oder 2 IntV zugelassenen Lehrkräfte“. Dies bedeutet, dass diese Lehrkräfte ebenfalls keinem der anderen in der Zulassungsmatrix genannten Profilen zugeordnet werden können. Zusätzlich können sie keinerlei Erfahrung im Alphabetisierungsbereich und keine einschlägig anerkannten Zertifikate und Fortbildungen vorweisen. Sie müssen daher eine unverkürzte Zusatzqualifizierung im Umfang von 80 UE absolvieren.

Von allen aktiven Lehrkräften, die eine unverkürzte Zusatzqualifizierung im Alphabetisierungsbereich im Umfang von 80 UE nachweisen müssen, besitzen etwa 74 % bereits eine Zulassung nach Absolvieren einer unverkürzten Zusatzqualifizierung und etwa 26 % sind im InGe-Auszug noch mit einer Ablehnung mit der Auflage zur unverkürzten Zusatzqualifizierung erfasst. Da der Auszug den Stand zum Abfragezeitpunkt (Mitte 2018) widerspiegelt, dürfte sich die aktuelle Situation aber bereits etwas verändert darstellen.

Da der Zeitpunkt der Zusatzqualifizierung nicht im InGe-Auszug enthalten ist, kann über den genauen Stand der Ausnahmegenehmigungen keine Aussage gemacht werden. Es kann lediglich gesagt werden, dass diese 26 % der Lehrkräfte mit einer Ablehnung verbunden mit der Auflage zur unverkürzten Zusatzqualifizierung im Zeitraum zwischen Anfang Januar 2015 und Ende Januar 2018 mindestens einen Kurs unterrichtet haben, ohne die entsprechende Zusatzqualifikation vorzuweisen. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der Lehrkräfte, die auf Basis der Ausnahmegenehmigung unterrichtet haben, zunächst höher war, aber ein Teil der Lehrkräfte in der Zwi-

Tabelle 4-1: Häufigste Alpha-Qualifikationen der Lehrkräfte zum Abfragezeitpunkt (in Prozent)

Qualifikation:	Anteil	Benötigte Zusatzqualifizierung
Alle nach § 15 Abs.1 oder 2 IntV zugel. LK, die nicht einem der Profile zugeordnet werden können ¹⁾	83	unverkürzt (80 UE)
Alle nach § 15 Abs.1 oder 2 IntV zugel. LK mit ausr. Praxis (600 UE)	4	verkürzt (40 UE)
2. Staatsexamen für Grund- und Förderschulen – ohne Praxis	3	keine
Einschlägig anerkannte Zertifikate in Alphabetisierung – ohne Praxis	3	keine
1. Staatsexamen für Grund- und Förderschulen – ohne Praxis	2	verkürzt (40 UE)
Sonstige	4	-

1) Dies bezieht sich auf alle Lehrkräfte, die in der Zulassungsmatrix für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen keinem Profil zugeordnet werden können (Fußnote 5).

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=11.523.

Basis: Aktive Lehrkräfte.

schenzeit die unverkürzte Zusatzqualifizierung absolviert hat und damit eine Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse erhalten hat.

4.1.3 Bedeutung von Zusatzqualifizierungen, Praxiserfahrung und Soft Skills aus Sicht von Lehrkräften und Trägern

Während auf Basis des InGe-Auszugs keine detaillierten Aussagen zur Teilnahme an Zusatzqualifizierungen und insbesondere auch an Fortbildungen wie der "Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten" getroffen werden können, liegen hierzu jedoch aus den qualitativen Interviews Erkenntnisse vor. Die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Träger heben die große Bedeutung dieser Maßnahmen hervor und betonen, dass sie den bei ihnen tätigen Lehrkräften nicht nur anraten, an Fortbildungen teilzunehmen, sondern diese auch finanzieren bzw. auslegen würden. Dabei betonen sie etwa, dass die Zusatzqualifizierung für den Alphabetisierungs- und Orientierungskurs und auch der Erwerb der Prüferlizenz für den Deutsch-Test für Zuwanderer von telc zur Prüfungsvorbereitung im Unterricht für viele wichtig sei.

Ein anderer Träger erachtet die Zusatzqualifizierung für den Orientierungskurs für höchst relevant und schlägt vor, diese verpflichtend einzuführen, um der Frage nachzugehen „wie man solche komplexen Inhalte für Menschen, die (...) gar keine Orientierung haben, vermitteln [kann]“ (Interview 17, TR 4, Abs.

571). Als problematisch wurde hingegen thematisiert, dass Termine für solche Angebote häufig schnell ausgebucht seien und man dementsprechend mit langen Wartezeiten konfrontiert sei.

Grundsätzlich bestätigen die Lehrkräfte die Auffassung der Träger, dass Zusatzqualifizierungen und andere Fortbildungen für ihren Berufsalltag wichtig seien und haben das Interesse sich stetig weiterzubilden. Eine Lehrkraft erwähnt jedoch, dass sie die Zusatzqualifizierung für den Alphabetisierungskurs besucht hat, diese für sie jedoch nicht sehr ergiebig gewesen sei, weil sie zu diesem Zeitpunkt bereits seit vier Jahren Alphabetisierungskurse unterrichtete:

[I]ch war dann in einer verkürzten Alpha-Fortbildung. Und ich war tatsächlich eine von denen, die am meisten Erfahrung hatte, und sogar die Fortbilder, denen sollte ich noch erzählen, wie viel Erfahrung ich hatte (...) Da dachte ich: Na ja, ob das jetzt so ganz sinnvoll ist, ich weiß auch nicht (Interview 4, LK 3, Abs. 50).

Andere, von dieser Lehrkraft besuchte, Fortbildungen empfand sie jedoch als wichtig und sinnvoll. Sie würde aufgrund dessen den Besuch solcher Maßnahmen grundsätzlich weiterempfehlen. Sie wünsche sich allerdings auch eine Fortbildung über „die Arbeit mit Kollegen oder über die [Arbeit] mit der Leitung“ (Interview 4, LK 3, Abs. 66). Zudem vermisst eine andere Lehrkraft eine Fortbildung, die der Frage nachgeht, wie man als Lehrkraft mit der Heterogenität im Kurs umgehen kann, etwa „mit dem verschiedenen Alter, mit dem verschiedenen Bildungsstand, mit den Lernvoraussetzungen im Kurs“ (Interview 7, LK 4, Abs. 242). Erstaunlich ist diese Aussage insofern als das Thema

„Heterogenität und Binnendifferenzierung“ bereits von Beginn an fester Bestandteil der verkürzten und unverkürzten Zusatzqualifizierung „Deutsch als Zweitsprache“ ist. Da die befragte Lehrkraft jedoch sowohl einen Hochschulabschluss in Germanistik erworben hat als auch ausreichende Sprachlehrerfahrung vorweisen kann, ist davon auszugehen, dass sie die erwähnte Qualifizierung nicht absolvierte.

Wie bereits verdeutlicht wurden im Zuge der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten die Zulassungskriterien überarbeitet sowohl im Bereich der **Praxiserfahrung** als auch der Lehrkraftqualifikationen. Dabei berücksichtigten die Überarbeitungen die Bologna-Reformen im Hochschulbereich sowie die europäischen Entwicklungen im Qualifizierungsbereich (DQR) (Kap. 4.1). Zudem war es im Rahmen der Ausnahmegenehmigung auch Lehrkräften ohne die notwendige Zusatzqualifikation möglich zu unterrichten. Fast alle Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass es nun notwendig sei, die Anforderungen wieder zu erhöhen. Die Träger weisen darauf hin, dass der Praxiserfahrung von Lehrkräften bei der Bearbeitung der Zulassungskriterien mehr Bedeutung zukommen sollte, da einige Lehrkräfte – laut Erfahrung dieser Träger – noch zu wenig Praxiserfahrungen besitzen würden.

Ein Träger verdeutlicht, dass – seiner Ansicht nach – die Berufserfahrung nicht unbedingt im Migrations- oder Integrationsbereich erforderlich sei, sondern beispielsweise auch als (ehemaliger) (Grundschul-)Lehrer erlangt werden könnte (Interview 21, TR 6, Abs. 12, 51f). Ein anderer Träger unterbreitet indessen den Vorschlag, die Lehrerqualifizierung, die aber nicht weiter spezifiziert wird, mit einem Praxisanteil zu verbinden mit dem Ziel, Übung in der Unterrichtsgestaltung zu erlangen und sich so didaktische Fähigkeiten anzueignen:

[Es ist wichtig] die Ausbildung [zu] verlängern und mit einem Praxisanteil [zu] verbinden, sodass die Leute (...) dann wenigstens mal drei Wochen oder so (...) unterrichtet haben (...). Und das muss natürlich begleitet werden durch Trainer, die dann diesen Unterricht feedbacken und tatsächlich [den Lehrkräften] beibringen, was teilnehmerzentrierter Unterricht ist, was handlungsorientierter Unterricht ist, denn das haben viele nach diesen paar Seminaren von der Zusatzqualifizierung nicht ausreichend verstanden. Also, da ich ja auch viel im Unterricht hospitiere, ja, stelle ich halt fest (...) da kommt ein Lehrer rein mit einem Buch und macht erst mal den Grammatikunterricht (...) und dann wird ein Text gelesen und dann heißt es so: „Wir haben jetzt einen komplizierten

Text. Ali, lies mal bitte.“ Und Ali bricht sich einen ab und dann kommt Mohammed mit dem zweiten Satz und bricht sich einen ab. Also die Fertigkeit „Lesen“ macht man ja ganz anders, ne? Und das wird auch theoretisch vermittelt in der Zusatzqualifizierung, nur, wie gesagt, die müssen das in der Praxis mal (...) ausreichend angewandt haben (Interview 17, TR 4, Abs. 579).

Da sich der Befragte jedoch bezüglich der besuchten Fortbildungen und Zusatzqualifizierungen der Lehrkräfte wenig differenziert äußert, müssen hiermit nicht direkt die Zusatzqualifikationen gemeint sein. Er könnte sich hier ebenfalls auf Quereinsteiger mit anderen Fortbildungen oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit einem verstärkten theoretischen Hintergrund beziehen. Zudem wird hier nicht nur auf die Bedeutung von Berufspraxis anhand eines zeitlich ausgeweiteten Qualifizierungsangebots hingewiesen, sondern insbesondere auch auf eine für die Integrationskurse adäquate Didaktik, die viele Lehrkräfte mit wenig oder anderen Unterrichtserfahrungen nicht notwendigerweise mitbringen würden.

Neben der Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen haben die befragten Lehrkräfte und Träger auch sogenannte „**Soft Skills**“ hervorgehoben, wie z. B.:

- Eigene Sprachlernerfahrungen
- Interkulturelle Kompetenz
- Über bestimmte Wertevorstellungen zu verfügen und diese dann an die Kursteilnehmenden zu vermitteln
- Intrinsische Motivation: Interesse an der Arbeit zu haben und nicht nur daran, damit seinen Lebensunterhalt zu sichern
- Empathie und Mitgefühl für die Teilnehmenden
- Teilnehmende zu motivieren: ihnen das Gefühl zu geben, dass sie zum Ziel kommen können, wenn sie dafür etwas investieren

Die befragten Teilnehmenden hingegen machten darauf aufmerksam, dass es eine zentrale Eigenschaft der Lehrkraft sein sollte im Unterricht Ruhe zu bewahren und Geduld für die Teilnehmenden aufzubringen.

4.1.4 Erkenntnisse zum Lehrkräfteeinsatz und Unterrichtsmodellen

Mit Blick auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts ergibt die Analyse der qualitativen Interviews, dass dieser häufig durch zwei Lehrkräfte durchgeführt wird.

Dies entspricht auch den Analysen des InGe-Auszugs, demnach nur in etwa 24 % aller Kurse im betrachteten Zeitraum nur eine einzige Lehrkraft von Kursbeginn bis Kursende unterrichtet hat. Die qualitativen Interviews zeigen weiter, dass aufgrund der überwiegend auf Honorarbasis tätigen Mitarbeitenden, die üblicherweise bei zwei (oder mehreren) Trägern gleichzeitig tätig sind, der Unterricht durch die jeweiligen Lehrkräfte auf einzelne Tage aufgeteilt wird:

Also die [Lehrkräfte] arbeiten bei verschiedenen Trägern (...). Also das sind Realitäten von Honorarkräften. Dass sie tatsächlich viele verschiedene Kurse haben und deshalb diese Kombinationen mit zwei DozentInnen gut ist, weil sie dann die Tage, die sie nicht bei uns arbeiten, woanders arbeiten und das hat sich [bewährt] (Interview 21, TR 6, Abs. 61).

Diese Vorgehensweise hat, laut Erfahrung der Lehrkräfte und Träger, Vor- und Nachteile, welche letztendlich damit zusammenhängen, dass manche Teilnehmende „teilweise mit einer Lehrkraft besser klar [kommen] als mit der anderen“ (Interview 7, LK 4, Abs. 124). Geprägt durch die Erfahrung eines anderen Trägers, empfiehlt die befragte Vertreterin den Unterricht mit jeweils einer Lehrkraft, deren Muttersprache Deutsch ist sowie mit einer Lehrkraft, deren Muttersprache oder erste erlernte Sprache nicht Deutsch ist, denn

(...) eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund, die auch (...) Deutsch gelernt hat, kann besser nachvollziehen, ob man das verstanden hat oder nicht. Aber ein Muttersprachler kann das natürlich viel schöner beschreiben, viel besser Konversation führen, finde ich. (...) Und da wollen wir natürlich den Teilnehmern alles beibringen (Interview 6, TR 2, Abs. 242).

Ein anderer Träger betont hingegen, dass Lehrkräfte, die selber einen Migrationshintergrund aufweisen und deren Herkunftssprache auch eine derjenigen Herkunftssprachen der Kursteilnehmenden ist, zusätzlich darauf achten müssen, dass der Unterricht ausschließlich auf Deutsch stattfindet (Interview 21, TR 6, Abs. 58f). Andere Träger bevorzugen im Allgemeinen eher deutsche Muttersprachler/-innen (Interview 16, TR 3, Abs. 63).

Unabhängig von der sprachlichen Herkunft wurde indessen sehr häufig ein bestimmtes Anliegen von den Vertreterinnen und Vertretern der Träger und Lehrkräften angesprochen, nämlich die Methode des „Team-Teachings“:

(...) [D]ie [Lehrkräfte können] sich [dann] um alle individuell kümmern. Also wir haben jetzt das Problem, dass es nur eine Lehrerin gibt, die sich eben nicht so individuell um alle kümmern kann, ne? (Interview 17, TR 4, 272).

Dabei wurde speziell für die Alphabetisierungskurse gewünscht, das Prinzip des Team-Teachings konzeptionell als auch praktisch einzuführen bzw. umzusetzen. Konkret bedeutet dies, dass zwei Lehrkräfte den Unterricht für primäre oder funktionale Analphabeten durchgehend zusammen gestalten.

4.1.5 Fazit

Als Erkenntnisse im Bereich der Lehrkräfte bleibt zunächst festzuhalten, dass Lehrkräfte eine Reihe von Herausforderungen beim Unterrichten in Integrationskursen meistern müssen. So bestehen einerseits häufig Konflikte zwischen den Teilnehmenden untereinander und andererseits zwischen den Lehrkräften und den Teilnehmenden. Bei einigen weiblichen Lehrkräften werden Ängste und Unwohlsein geschürt, begründet durch z. B. Erlebnisse chauvinistischen Verhaltens (hierzu Kap. 5).

Eine weitere Herausforderung betrifft den hohen Frustrationsgrad bei Teilnehmenden und Lehrkräften in den Alphabetisierungskursen. Dieser stellt sich wegen der Lerngewohntheit der Teilnehmenden und der darauf zurückzuführenden geringen Lernprogression im Unterricht als besonders hoch dar.

Analysen zu den Charakteristika der Lehrkräfte zeigen, dass sich diese homogen über die Altersgruppen zwischen 25 und 70 Jahren verteilen. Die Geschlechterverteilung bei den Lehrkräften zeigt mit einer Frauenquote von 80 % einen deutlich höheren Anteil an weiblichen Lehrkräften. Der Großteil der Lehrkräfte (76 %) besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Darauf folgen die russische (4 %), polnische (3 %) und ukrainische Staatsangehörigkeit (2 %).

Die speziellen Bedürfnisse der Teilnehmenden erfordern eine besondere Qualifikation der Lehrkräfte. Anhand des InGe-Auszugs können erste Aussagen zum Qualifikationsniveau getroffen werden. Vergleicht man die Zulassungskriterien für Lehrkräfte ab September 2015 mit denen davor, dann zeigt sich, dass die situationsbedingte Anpassung der Zulassungskriterien ab September 2015 sowie die Einführung von Ausnahmeregelungen dazu geführt hat, dass auch Lehrkräfte mit

einer weiter von einem DaF/DaZ-Abschluss entfernten fachlichen Qualifikation teilweise keine oder weniger Praxiserfahrung und seltener eine Zusatzqualifikation vorweisen müssen. Gleichzeitig ging der Anteil der Lehrkräfte mit einem „Hochschulabschluss DaF/DaZ“ deutlich zurück, so dass das Qualifikations- und Erfahrungsniveau vieler Lehrkräfte nicht ausreichend sein dürfte, um mit den gestiegenen Herausforderungen umgehen zu können. Zusätzlich zur Beendigung der Ausnahmegenehmigungen sollte daher auch wieder über eine Erhöhung der Zulassungsvoraussetzungen bei neu zuzulassenden Lehrkräften bzw. über entsprechende Nachqualifizierungen bereits zugelassener Lehrkräfte nachgedacht werden (Kap. 4.1.2).

Gleiches gilt auch für die Zulassung als Lehrkraft für den Alphabetisierungskurs: 80 % der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen konnten zum Zeitpunkt der Zulassung keine bis wenig Erfahrung im Alphabetisierungsbereich vorweisen. Im Rahmen der Ausnahmegenehmigung, welche bis zum 31. März 2019 gültig war, konnten auch Lehrkräfte unterrichten, die noch nicht die entsprechende Zusatzqualifikation erworben haben. Die Ergebnisse aus Kapitel 4.1.2 zeigen dagegen die besonderen Anforderungen an die Lehrkräfte im Alphabetisierungskurs.

Die Einschätzungen von Trägern, Lehrkräften und Teilnehmenden in Bezug auf die Qualifikation der Lehrkräfte bestätigen die Ergebnisse der InGe-Auswertung und betonen gleichzeitig die Relevanz von „Soft Skills“ und die Notwendigkeit von Praxiserfahrungen im Arbeitsalltag der Lehrkräfte. Maßnahmen wie Zusatzqualifizierung, sonstige Fortbildungen und Supervision, auch zum Umgang mit Konfliktsituationen und zur Aufklärung über deeskalierende Verhaltensstrategien im Gruppenkontext, sollten daher ausgebaut und Lehrkräfte sollten zur Teilnahme ermutigt werden. Dabei ist auch der Träger zur Verantwortung zu ziehen.

Eine weitere Erkenntnis betrifft in der Praxis verbreitete und gewünschte Lehrereinsatzplanung bzw. Zusammensetzung von Lehrkräften in einem Kurs. Eine Aufteilung zwischen zwei Lehrkräften an jeweils unterschiedlichen Unterrichtstagen dominiert dabei. Einige Träger favorisieren hier das Prinzip, eine Lehrkraft mit deutscher Muttersprache und eine andere Lehrkraft mit Deutsch als Zweitsprache zusammenzuführen. Um den besonderen Herausforderungen speziell im Alphabetisierungskurs besser begegnen zu können, bedarf es aus Sicht von Trägern und Lehrkräften einer individuelleren Betreuung der Teilnehmenden. Diese könnte durch Team-Teaching-Modelle realisiert werden, die bereits im Jugendintegrationskurs zum Einsatz kommen.

4.2 Erkenntnisse zu Lehrwerken und Kursprogression

Im Kontext der Integrationskurse spielen neben den Lehrkräften auch die Lehrwerke und die damit im Zusammenhang stehende Kursprogression eine zentrale Rolle. Innerhalb des theoretischen Konstrukts des Zweitspracherwerbs (Kap. 3.1.1) werden Lehrwerke und Kursprogression den unterrichtlichen Rahmenbedingungen zugeordnet. Im folgenden Kapitel werden erste Erkenntnisse zur Rolle der Lehrwerke und der Kursprogression im Unterricht des Integrationskurses dargestellt – wenn auch aufgrund der Datenlage noch keine Erkenntnisse zum Einfluss dieser auf den Kurserfolg vorliegen.

Für den Integrationskurs steht den Lehrkräften eine Reihe zugelassener Lehrwerke zur Verfügung³⁹, sowohl für den Sprachkursteil als auch den Orientierungskurs. Die Lehrwerke orientieren sich dabei meist an der im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs angelegten Untergliederung des Sprachkurses in sechs Module à 100 UE (A1.1, A1.2, A2.1, A.2.2, B1.1, B.1.2).

Vom BAMF wird aktuell zwischen den folgenden Lehrwerkskategorien unterschieden:

1. Sprachkurs – kurstragende Lehrwerke
2. Orientierungskurs – kurstragende Lehrwerke
3. Alpha-Sprachkurs – Lehrwerke
4. Alpha-Sprachkurs – Zusatzmaterialien⁴⁰

Unter der Bezeichnung „Sprachkurs – kurstragende Lehrwerke“ (1) sind Basis-Lehrwerke zum Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu verstehen. Im selben Zuge sind unter „Orientierungskurs – kurstragende Lehrwerke“ (2) alle Lehrwerke zu verstehen, die vom BAMF als geeignet für den Orientierungskurs eingestuft werden. „Alpha-Sprachkurs – Lehrwerke“ (3) fokussieren speziell auf die Alphabetisierungsphase zu Beginn des Alphabetisierungskurses und enden häufig mit Niveau A1 oder bereits mit Abschluss der Alphabetisierung. Lehrwerke für den Übergang zwischen Alphabetisierung und Spracherwerb sind in dieser Kategorie ebenso enthalten wie reine Alphabetisierungslehrwerke. Nach der Alphabetisierungs- und Über-

39 Die Liste der zugelassenen Lehrwerke ist online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (04.02.2019).

40 Diese Rubrik wird zum 01.03.2019 abgeschafft.

gangsphase soll in den darauf folgenden Abschnitten des Alphabetisierungskurses ein allgemeines „Sprachkurs – kurstragendes Lehrwerk“ verwendet werden. Unter „Alpha-Sprachkurs – Zusatzmaterialien“ (4) sind beispielsweise Übungshefte, Alphabetisierungs-Apps und Lernportale zu verstehen, deren Einsatz empfohlen wird.⁴¹

Die vorliegenden Auswertungen stützen sich wieder auf Analysen des InGe-Auszugs und auf die Analysen der qualitativen Interviews. Die quantitativen Auswertungen betrachten vor allem den Einsatz verschiedener Lehrwerke im Integrationskurs (Kap. 4.2.1). Ergänzend dazu beleuchten die qualitativen Interviews die Erfahrungen mit und Einschätzungen der Befragten zu den Lehrwerken (Kap. 4.2.2), welche überwiegend im Kontext des Umgangs mit den konzeptionellen Vorgaben im Unterrichtsgeschehen thematisiert werden, insbesondere mit Blick auf die implizierte Lernprogression und den bisweilen daraus resultierenden Schwierigkeiten (Kap. 4.2.3 und 4.2.4).

4.2.1 Nutzung von Lehrwerken

Tabelle 3-1 zeigt, welche Lehrwerke im allgemeinen Integrationskurs und im Alphabetisierungskurs am häufigsten verwendet werden. Unterschieden wird dabei zwischen den beiden Kategorien: „Sprachkurs – kurstragende Lehrwerke“ und „Alpha-Sprachkurs – Lehrwerke“. Zu beachten ist, dass in der InGe pro Kurs mehrere Lehrwerke genannt werden können. Die Analysen zeigen daher erste Tendenzen der Lehrwerksnutzung in den Kursen. Im Bereich „Sprachkurs – kurstragende Lehrwerke“ stellen die vier Lehrwerke „Schritte PLUS“, „Berliner Platz NEU“, „Pluspunkt Deutsch“ und „Schritte PLUS NEU“ sowohl im allgemeinen Integrationskurs als auch im Alphabetisierungskurs über 50 % der genannten Lehrwerke.⁴²

Bei den Alpha-Sprachkurs-Lehrwerken steht „Schritte plus Alpha“ an der Spitze, gefolgt vom „Hamburger ABC“ und „Alpha plus“. Mit etwa 8 % wird das Lehrwerk „Erste Schritte plus neu“ am vierthäufigsten genutzt. Dieses Lehrwerk ist im Gegensatz zu den anderen jedoch nicht auf Alphabetisierung spezialisiert, sondern bereitet die Teilnehmenden auch bereits auf das Sprachlernen vor. Somit nimmt es einen Platz zwi-

41 Die gleichen Richtlinien treffen auch für den Zweitschriftlernerkurs zu. Hier können im ersten Kursabschnitt ebenfalls Lehrwerke zur Alphabetisierung eingesetzt werden. Für weitere Informationen siehe BAMF (2009) und Liste der Lehrwerke.

42 Auch im Jugendintegrationskurs und Zweitschriftlernerkurs ist die Verteilung sehr ähnlich, insbesondere die ersten vier Lehrwerke bleiben gleich.

Tabelle 4-1: Die fünf am häufigsten genutzten zugelassenen Lehrwerke im allgemeinen Integrationskurs und im Alphabetisierungskurs (in Prozent)

Lehrwerk					
Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
Sprachkurs-kurstragende Lehrwerke			Alpha-Sprachkurs-Lehrwerke		
Schritte plus (Hueber)	29	Schritte plus (Hueber)	35	Schritte plus Alpha (Hueber)	27
Berliner Platz neu (Klett-Langenscheidt)	20	Pluspunkt Deutsch (Cornelsen)	15	Hamburger ABC (Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel e.V.)	17
Pluspunkt Deutsch (Cornelsen)	12	Schritte plus neu (Hueber)	15	Alpha plus (Cornelsen)	10
Schritte plus neu (Hueber)	8	Berliner Platz neu (Klett-Langenscheidt)	7	Erste Schritte plus neu (Hueber)	8
Menschen (Hueber)	4	Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland (Cornelsen)	5	Alphamar (Klett-Langenscheidt)	6
Insgesamt:	48.116	Insgesamt:	9.437	Insgesamt:	28.625

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18.

Anmerkung: Mehrfachnennung möglich.

schen reinen Alphabetisierungslehrwerken und kurs-tragenden Lehrwerken ein.

Die am häufigsten verwendeten Lehrwerke im **Orientierungskurs** sind in Tabelle 4-2 abgebildet. Der Fokus liegt hier nicht auf einer speziellen Kursart, sondern es wurden alle Kurse berücksichtigt, da sich die vier hier betrachteten Kursarten nicht in der Nutzung unterscheiden. Am häufigsten wird das Lehrwerk „60 bzw. 100 Stunden Deutschland“ mit 34 % im Orientierungskurs angegeben. Das Nachfolgelehrwerk „100 Stunden Deutschland“, das die Erweiterung des Orientierungskurses auf 100 UE zum August 2016 bereits berücksichtigt, weist nur einen Anteil von etwa 2 % auf. Da das Lehrwerk erst seit Oktober 2017 zugelassen ist und der InGe-Auszug nur bis Januar 2018 geht, wird es erst in wenigen Kursen verwendet. Bei den anderen Lehrwerken erfolgte die Anpassung an die Erweiterung des Orientierungskurses auf 100 UE durch neue Auflagen, die in der InGe nicht getrennt erfasst werden.

Tabelle 4-2: Die fünf häufigsten verwendeten Lehrwerke im Orientierungskurs (in Prozent)

Orientierungskurs – kurstragende Lehrwerke	
60 bzw. 100 Stunden Deutschland (Ernst Klett)	34
Zur Orientierung (Hueber)	26
Orientierungskurs (Cornelsen)	18
miteinander leben - Unterrichtsmaterial für Orientierungs- u. Sprachkurse (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)	13
Pluspunkt Deutsch - Der Orientierungskurs (Cornelsen)	6

Quelle: InGe-Auszug 01/15-01/18, n=74.386.

Anmerkung: Mehrfachnennung möglich.

4.2.2 Wahl und Einschätzung der Lehrwerke

Zur Auswahl der Lehrwerke für den jeweiligen Kurs gibt es erste Anhaltspunkte in den Interviews. Meistens schreibt der Träger den Lehrkräften die Lehrmaterialien vor. Ein Träger weist die Lehrkräfte sogar in die Lehrmaterialien ein, in diesem Fall für Alphabetisierungskurse:

Ja, wir haben ab und zu natürlich Treffen, dass wir Dozentinnen einladen. Letztens hatten wir [eine] Alpha-Konferenz gehabt, das war tatsächlich: Wie verbessern wir Strukturen, Alphakurse, dass die Leute

[es] bis zu A2 schaffen. Wie machen wir das, welche Lehrwerke sind am besten, zum Austausch [dessen], welche Lehrwerke die besten sind (...) also das machen wir mit Alpha, sage ich, weil Alpha natürlich am schwierigsten ist, also pädagogisch methodisch am schwierigsten (Interview 21, TR 6, Abs. 44).

Hier kann davon ausgegangen werden, dass der Träger den Lehrkräften die Lehrwerke nicht nur einseitig vorschreibt, sondern dass ein Austausch über die Vor- und Nachteile bestimmter Lehrwerke stattfindet und die Entscheidung für ein Lehrwerk bei diesem Träger gemeinsam mit den Lehrkräften getroffen wird. Ein anderer Träger ist der Meinung, dass diese Entscheidung den Lehrkräften obliege:⁴³

[I]ch kann den Dozenten nicht sagen, sie arbeiten nur mit diesem Buch, das geht nicht. Die Dozenten unterrichten selbst, sie haben jahrelang Erfahrung und sie müssen das Buch raussuchen, womit die Teilnehmer am besten klarkommen. Jetzt haben wir wieder im Alphakurs eine Diskussion, wo die Dozentin dann sich nicht entscheiden kann, welches Buch sie nehmen soll (...) Einige Teilnehmer wollen das [eine] Buch haben und die anderen 10 Teilnehmer wollen das andere Buch haben (Interview 22, TR 7, Abs. 70).

Die Entscheidung darüber, welches Lehrwerk im Unterricht benutzt wird, erfolgt durchaus auch unter Berücksichtigung der Teilnehmendenstruktur. Die Schwierigkeit der Entscheidungsfindung speziell für Alphabetisierungskurse liege, laut Einschätzung einer Lehrkraft, auch darin begründet, dass „die einzelnen Lehrbücher eben alle zu hoch [sind] vom Niveau her“ (Interview 7, LK 4, Abs. 144).

4.2.3 Einschätzungen zu konzeptionellen Vorgaben und zur Kursprogression

Konzeptionelle Vorgaben des Integrationskurses legen das Kursziel (B1 bzw. A2 als realistisches Ziel für den Alphabetisierungskurs) fest und beschreiben darüber hinaus das System der Integrationskurse als eine Abfolge von je nach Kursart sechs bzw. neun aufeinander aufbauenden Kursabschnitten à 100 UE. Sie beinhalten ebenfalls Vorgaben zur Unterteilung des Kurses in

⁴³ In diesen Fällen ist anzunehmen, dass vom Träger dann für den Kurs einfach mehrere Lehrwerke gemeldet werden, aus denen die Lehrkraft dann auswählt. Dies erklärt, warum in der InGe sehr häufig mehrere konkurrierende Lehrwerke pro Kurs angegeben werden.

einzelne Abschnitte. Die Lehrwerke nehmen diese in sechs Abschnitte unterteilte Progression dann durch entsprechend gestaffelte Bände (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2) auf. Dabei ist zu beachten, dass es keinesfalls verpflichtend ist, alle Übungen eines Lehrwerks durchzuführen, hingegen gehört es zur Grundqualifikation einer Lehrkraft, eine für den jeweiligen Kurs sinnvolle Auswahl zu treffen.

Das Thema der durch das Kursziel vorgegebenen bzw. durch die Einteilung in sechs bzw. neun Kursabschnitte implizierten Kursprogression ist stets sehr virulent in den qualitativen Interviews, sowohl bei den befragten Integrationskursteilnehmenden als auch den Lehrkräften und den Vertreterinnen und Vertretern der Träger.

Während die Integrationskursteilnehmenden die Beziehung der Gruppe zur Lehrkraft als positiv empfinden und die Lehrkraft mehrheitlich als sehr gut und kompetent einschätzen, bemängeln sie jedoch häufig das aus ihrer Sicht zu hohe **Unterrichtstempo**. Ein Teilnehmer expliziert, welchen Schwierigkeiten er sich in dem von ihm im Grunde als gut eingeschätzten Unterricht ausgesetzt sehe:

[D]ie Administration (...) dass [der Kurs] zum Beispiel ein Buch innerhalb eines Monats fertig zu lesen [hat] (...). Das ist schon zu viel. (...) Mein Problem ist die Zeit. Also, zu viel Sachen für zu wenig Zeit. Deswegen kämpfe ich jetzt damit (...) wenn der Kurs zum Beispiel für ein Jahr wäre anstatt neun Monate, würde ich B1 schon [schaffen] (Interview 19, TN 11, Abs. 282, 289).

Alle Lehrwerke sind in mehrere Bände untergliedert, welche pro Band 100 UE umfassen. Die Erfahrung des Befragten impliziert einen allgemein hohen Zeitdruck, der durch eine für den Kurs zu schnelle Lernprogression charakterisiert ist und den Teilnehmenden letztendlich daran zweifeln lässt, ob er die DTZ-Prüfung auf dem Niveau B1 besteht.

Allgemein ergeben sich aus den Analysen des Interviewmaterials **zwei Strategien des Umgangs der Träger und Lehrkräfte** mit den konzeptionellen Vorgaben und dem Lernziel als auch dem darin implizierten Unterrichtstempo:

Strategie 1: Die Lehrkräfte bemühen sich, das Unterrichtstempo einzuhalten und am Kursziel festzuhalten und gehen dabei das Risiko ein, Teilnehmende „zu verlieren“:

Ein befragter Träger hält sich beispielsweise sehr strikt an die im Konzept vorgegebenen Ziele:

Also wir haben ein klares Ziel B1 zu erreichen, ne? Das heißt wir gehen strikt zu diesem Ziel, ne? (...) Wir sagen dreihundert Stunden für die Basiskurse, dann sind es dreihundert Stunden für die Basiskurse. Das heißt, wenn jemand wirklich zu langsam ist oder zu schlecht oder es zu schwer ist, dann machen wir entweder die Rückstufung oder wir empfehlen, langsamere Kurse bei den anderen Trägern zum Beispiel, ja? Das heißt also, wir halten nicht um jeden Preis die Menschen bei uns. Dann verabschieden wir uns von diesen Teilnehmern und reichen diese Teilnehmer eher weiter. (...) Im Grunde genommen ist das Ziel nach 600 Stunden DTZ-B1 zu schaffen und da (...) halten wir uns an die Curricula vom BAMF und dann ziehen wir das richtig durch, ja (Interview 16, TR 3, Abs. 181).

Diese Trägerpraxis verstärkt die Vermutung, dass der Träger stark nach Teilnehmenden selektiert, die leistungsstark und lerngewohnt sind und dementsprechend wohl auch einen höheren Bildungshintergrund aufweisen. Die Zurückstufung oder „Weiterleitung“ leistungsschwächerer Teilnehmender kann dazu führen, dass unterschiedliche Träger überwiegend leistungsstarke- bzw. leistungsschwächere Teilnehmende unterrichten und sich dieses entsprechend in den Prüfungsergebnissen der einzelnen Träger niederschlagen kann.

Die Problematik der zu hohen Lernprogression verschärft sich indessen bei Alphabetisierungskursen, selbst wenn diese im Kurskonzept bereits doppelt so viele Unterrichtseinheiten beinhalten. In diesem Kontext äußert ein Träger seine Vorgehensweise, ganze Kurse rückstufen zu wollen, was sich aber nicht so einfach gestalten lässt:

[I]ch würde sagen 90% [der Teilnehmenden] kommen [im Alphabetisierungskurs] nicht mit. Wir können die Kurse und die Teilnehmer, aber auch die ganzen Kurse nicht ständig zurückstufen. Da habe ich jetzt versucht einen Kurs zurückzustufen und habe festgestellt, dass das gar nicht so einfach geht (Interview 22, TR 7, Abs. 97).

Strategie 2: Es erfolgt eine Anpassung an das im Kurs mögliche Lerntempo, so dass zumindest der Großteil der Teilnehmenden folgen könnte.

Eine Lehrkraft gibt Auskunft über diese Handhabung ihres Trägers:

Wir haben uns inzwischen daran gewöhnt, dass man zum Beispiel bei etwas langsameren Gruppen einfach Dinge weglässt aus dem Buch. (...) [E]igentlich

kommen wir da ganz gut zurecht (...) Ja, im letzten Modul fällt ein bisschen was unter den Tisch. Also da selektieren wir ein bisschen, weil eben diese Prüfungsvorbereitung auch einen großen Teil einnimmt (Interview 2, LK 1, Abs. 177).

Dieses Zitat verdeutlicht die zweite Strategie, mit dem vorgeschriebenen Unterrichtstempo umzugehen, nämlich auch substanzielle Teile im Unterricht wegzulassen. Wie auch hier wurde von anderen Befragten besonders häufig darauf hingewiesen, dass nicht genügend Zeit für die Prüfungsvorbereitung gemäß den konzeptionellen Vorgaben vorgesehen sei. Aufgrund dessen lasse die Lehrkraft möglicherweise auch relevante Teile weg. Insgesamt zeigt sich, dass sie das Lehrwerk im Unterricht nicht akribisch abarbeitet, sondern selektiv vorgeht.

Schlussendlich ist nach Aussage der Interviewpartner das Erreichen der Lernprogression anhand des implizierten Unterrichtstempos weithin von den Lernfähigkeiten bzw. Lerngewohnheiten der Kursteilnehmenden abhängig. Auf Nachfrage, wie genau das Unterrichtstempo aussehe, konkretisiert die Integrationskurskoordinatorin eines Trägers, die gleichzeitig auch als Lehrkraft unterrichtet, das Folgende:

Also im Konzept vom Bundesamt steht, dass man in bestimmten Modulen bestimmte Bücher haben soll, dass meinte ich. Also dass es z. B. [in] allgemeinen Integrationskursen bis zum Buch 6 [geht]. Wir arbeiten mit „Schritte Plus“. Und wenn wir merken das ist unmöglich, das machen wir einfach nicht, weil wir sind gruppenorientiert. Ich kann die Leute nicht zwingen zu den Sachen, die sie nie verstehen werden (Interview 21, TR 6, Abs. 26).

Bei diesem Zitat wird deutlich, dass dieser Träger der zeitlichen Vorgabe zur Bearbeitung der Bücher nicht nachkommt. Vielmehr betonte die Befragte, dass sie nach den 600 UE des Sprachkurses das Niveau A2 für ihren allgemeinen Integrationskurs anstrebe und zusätzlich die Wiederholungsstunden nutzen würde anstatt das Unterrichtstempo entsprechend den konzeptionellen Vorgaben des BAMF zu erhöhen.

Trotz Einstufung und differenzierter Kursangebote sind die einzelnen Kurse in ihrer Zusammensetzung häufig heterogen. Dabei besteht das Risiko der Überforderung vereinzelter Teilnehmender oder aber auch ganzer Kurse. Viele Lehrkräfte sind darauf bedacht, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Kursteilnehmenden dem Unterricht folgen können. Um das zu bewerkstelligen, „muss man [als Lehrkraft] eh schon gucken, dass man so einen Spagat hinbekommt“ (In-

terview 5, TR 1, Abs. 128). In diesem Kontext weist eine Vertreterin eines Trägers darauf hin, dass das Konzept der bundesweiten Integrationskurse inklusive Prüfungsformat ihrer Einschätzung nach lediglich für lerngewohnte Teilnehmende funktioniere: „[D]as Format ist gleich für Akademiker mit 15, 20 Jahren Schulbildung und mehreren Sprachen (...)“ (Interview 21, TR 6, Abs. 77). Lerngewohnte Teilnehmende nehmen zumeist am Unterricht der allgemeinen Integrationskurse teil, trotzdem weist eine Lehrkraft darauf hin, dass auch dort – besonders durch die veränderte Kurszusammensetzung durch die verstärkte Fluchtmigration – die Struktur und die Aufgabentypen von den Teilnehmenden nicht ohne weiteres verstanden würden (Interview 7, LK 4, Abs. 66ff).

Eine weitere Einschätzung zur Lernprogression in allgemeinen Integrationskursen gibt eine andere Vertreterin eines Trägers: „Es ist nicht umsetzbar in drei Modulen bis zu A2.2 zu kommen. Tatsächlich ist es so, dass man vier Module braucht“ (Interview 17, TR 4, 448). Die Befragte bemängelt aufgrund dessen den Zeitpunkt des A2-Tests, welcher nach drei Modulen durchgeführt werden soll, was – ihrer Einschätzung nach – dazu führt, dass die Durchfallquote hoch ist und der Träger dann dazu angehalten wird, die betroffenen Teilnehmenden alle zurückzustufen, obwohl „das Leute [sind], die lernen eigentlich gut, die würden den Test nach vier Modulen schaffen“ (Interview 17, TR 4, Abs. 450). Diesbezüglich unterbreitet sie den Vorschlag den Testzeitpunkt für A2 lieber nach 4 Modulen festzusetzen (Interview 17, TR 4, Abs. 464).

4.2.4 Einschätzungen zur Kursprogression im Alphabetisierungskurs

Konsens der Befragten ist, dass sich die geschilderte Problematik der Kursprogression trotz höherem Stundenkontingents bei **Alphabetisierungskursen** verschärfe, denn dort sei die Lernprogression sogar noch langsamer als bereits im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs vorgesehen:

Ganz wichtig ist, dass die Progression im Unterricht wirklich langsam ist. Man muss eine Übung mindestens fünf Mal wiederholen. Man muss es öfter im Laufe des Moduls wiederholen. Also es sind sehr viele Wiederholungen notwendig. Und das Problem ist, dass diese Teilnehmer zu Hause sich nicht einfach hinsetzen und lernen. (...) D.h. es muss zusätzlich Wiederholung ständig im Unterricht gemacht

werden, was die Progression natürlich blockiert (Interview 22, TR 7, Abs. 7).

Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass die Passung zwischen Lernprogression und Lerntempo im Alphabetisierungskurs in der Praxis nicht stimmig ist, nicht zuletzt – so laut Aussagen der Befragten – weil die Teilnehmenden in der Regel keine Hausaufgaben machen würden. Erfahrungsberichte eines Trägers unterstreichen die Konsequenzen einer unpassenden Lernprogression:

[Ein] Tempo, was (...) genau richtig ist (...) das ist in dem Kurskonzept leider nicht so vorgesehen (...). In einem Modul, 100 Stunden, ein Buch, das ist überhaupt nicht zu schaffen. Jetzt habe ich die Dozenten angewiesen, ein Schreiben gemacht und die müssen jetzt dann gucken, dass sie schneller werden. Und jetzt sind sie ein bisschen schneller geworden und dann habe ich die ganzen Teilnehmer im Büro (...) Die kommen, beschweren sich, dass die Dozenten zu schnell machen, dass die Teilnehmer keine Zeit mehr haben richtig alles erklärt zu bekommen (Interview 22, TR 7, Abs. 84).

Werden die Lehrkräfte von den Trägern dazu angehalten, das dem Kurskonzept implizierte Unterrichtstempo einzuhalten, beschweren sich die Teilnehmenden, weil sie dem Unterricht dann nicht folgen können. Die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch die Lehrkräfte bestätigen in ihren Aussagen die Erfahrung, dass durch die zu hoch angesetzte Lernprogression enorme Frustrationen bei den Teilnehmenden entstünden:

[A]lso [wenn] primäre Analphabeten (...) A2 schaffen, dann sind wir echt glücklich. (...) Aber ich hatte echt Angst gehabt, dass diese große Welle [der] Frustration [kommt], dass sie nicht so viel geschafft haben. Also, so denken [die Teilnehmenden] und dann sind sie echt frustriert (...). Sie haben viel geschafft, sie können jetzt lesen und schreiben, sie können kommunizieren, trotzdem – B1 ist das nicht. Und für viele ist das eine Katastrophe (Interview 21, TR 6, Abs. 16).

Die Erwartung, auch den Alphabetisierungskurs mit dem Ziel B1 abzuschließen, ist bei den Teilnehmenden verinnerlicht und führt zu teilweise großen Enttäuschungen, insbesondere weil das nach dem Curriculum vorgegebene Zielniveau A2 nicht als Erfolg gewertet wird. Letztendlich merken die Teilnehmenden, dass „sie den [Anforderungen] nicht entsprechen, was hier [in den Integrationskursen] verlangt wird (...) [und so] entsteht ein dermaßen großer Frust“ (Interview 7,

LK 4, Abs. 76). Wie ein befragter Teilnehmer berichtet, entstehe auch Frust bei den Lehrkräften:

[I]ch fand [den Unterricht] sehr gut. Ich war gerne dabei, ich habe [der Lehrkraft] zugehört. (...) Die [Anderen] haben ganz oft gefehlt. Sie waren auch ein bisschen älter. Sie haben das nicht verstanden. (...) Manchmal hat sich der Lehrer geärgert, weil er hat alles immer wieder erklärt und bestimmte Teilnehmer haben das nicht verstanden (Interview 10, TN 4, Abs. 265, 270, 287).

Zusätzlich verdeutlicht eine befragte Vertreterin eines Trägers die Diskrepanz zwischen der „tatsächlich“ machbaren Lernprogression gegenüber den konzeptionellen Vorgaben des Sprachkurses:

In den Alphabetisierungskursen (...) da ist es gerade mal nach 1200 Stunden so, dass [die Teilnehmenden] einfach Sachen selbst lesen, verstehen und schreiben können. Dass sie, wenn sie „Haus“ gelesen haben, wissen, dass das „Haus“ und dass das auch inhaltlich verstanden wird. Und da reichen bei der Klientel einfach die 1200 Stunden nicht aus. (...) Da brauchen wir erst gar nicht drüber zu reden, wie viel Stunden sie wirklich brauchen (Interview 22, TR 7, Abs. 96).

Es wird deutlich, dass trotz des erhöhten Stundenkontingents Teilnehmende aus den Alphabetisierungskursen auch das Ziel A2 häufig nicht erreichen. Während die Vertreterin dieses Trägers das tatsächlich benötigte Stundenkontingent nicht konkretisieren möchte oder konnte, kommuniziert eine Lehrkraft hingegen die Abweichung zwischen „tatsächlicher“ und „konzeptioneller“ Lernprogression in aller Klarheit:

*Ich bin in dem Alphabetisierungskurs mit primären Analphabeten nach 1200 Stunden am Ende von A1. Ich habe Alphasbücher geschafft und ich habe ein A1.1.-Buch und ein A1.2-Buch geschafft und wenn ich Ihnen sage, ich habe das geschafft, dann habe ich das nur beendet. Das bedeutet nicht, dass die Teilnehmer das beherrschen. Die werden am *** Prüfung machen und alle komplett durchfallen. In ihren Augen durchfallen. Ich betone immer, dass es ein skalierter Test ist, sie fallen nicht durch. Sie machen einfach A1 und kommen dann in den Spezialkurs A2, aber die Leute wissen natürlich (...) was für eine Sache hier erwartet wird (Interview 7, LK 4, Abs. 130).*

Dieser Bericht illustriert nicht nur, dass das Erreichen des B1-Niveaus anhand der Erfahrungen dieser Lehrkraft völlig unrealistisch ist, sondern dass auch das A2-

Niveau in dem besagten Kurs nicht erreicht werden kann. Ein wesentlicher Grund dafür sei folgender:

Das erste Buch, da sind ja nur Buchstaben und dann kommt das zweite Buch (...) dann ist es für sie ein relativ großer Sprung. Das fällt ihnen einigermaßen schwer. Und wenn man dann ins dritte Buch übersteigt (...) dann ist das ein sehr großer Sprung (...). Die Schüler, die tun uns richtig leid, denn die sind am Verzweifeln, also gerade von A1 auf A2 (Interview 4, LK 3, Abs. 108-110).

Hier wird deutlich, dass für Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen der Übergang vom Sprachniveau A1 zum Sprachniveau A2, sprich die Veränderung der Lernprogression zwischen den Modulen, deutlich zu hoch zu sein scheint.

Viele Lehrkräfte, die Alphabetisierungskurse unterrichten, und auch Vertreterinnen und Vertreter von Trägern, die diese anbieten, stellen ganz allgemein das im Kurskonzept und Curriculum festgeschriebene Prüfungsformat für diese Kurse in Frage. In Absprache mit anderen Lehrkräften wurde eine interviewte Lehrkraft darum gebeten „den Umstand, dass am Ende des Alpha-Kurses der DTZ gemacht werden muss“ (Interview 17, TR 4, Abs. 464) anzusprechen. Das Bedürfnis, ein anderes Prüfungsformat für Alphabetisierungskurse zu entwickeln, speist sich aus den unmittelbaren Erfahrungen der Lehrkräfte, wie beispielsweise der Tatsache, dass eine Lehrkraft während ihrer Tätigkeit noch keinen einzigen Teilnehmenden aus den Alphabetisierungskursen getroffen habe, der oder die das Sprachniveau B1 erreicht habe, denn „einen Text zu lesen und [zu] sagen, ist das richtig oder falsch, ist komplett lebensfremd für [die Teilnehmenden]“ (Interview 7, LK 4, Abs. 134, 138). Das liege vordergründig nicht am Schwierigkeitsgrad der Prüfung, sondern – wie es den Lehrkräften von den Teilnehmenden zurückgespiegelt wird – vor allem am Prüfungsformat (z. B. den Aufgabentypen).

Als Beispiel dafür berichtet eine Vertreterin eines Trägers, die zugleich Lehrkraft für Alphabetisierungskurse ist, von ihrer Erfahrung mit syrischen Teilnehmenden:

Also ich habe (...) zum Beispiel in dem Kurs (...) auch Syrer, die haben eine Hochschulausbildung, die haben einen Hochschulabschluss in Syrien, ne? Trotzdem haben sie in 1200 Stunden (...) so wenig gelernt, dass sie keine Prüfung bestehen konnten (Interview 17, TR 4, Abs. 196).

Dies wirke sich negativ auf die Prüfungsergebnisse im DTZ aus. Diese könne man, nach Aussagen der Be-

fragten, verbessern, wenn das Stundenkontingent für Alphabetisierungskurse erneut erhöht werden würde. Das sei wichtig für alle Beteiligten der Kurse, damit die Teilnehmenden „einfach ein Erfolgsgefühl, nicht nur ein Gefühl haben“ (Interview 22, TR 6, Abs. 88). Aufgrund dieser Problematik bietet ein befragter Träger in Eigeninitiative einen anderen speziellen Alphabetisierungskurs an, welcher nicht durch das BAMF gefördert wird und dessen Rahmen auch nicht den konzeptionellen Bedingungen des BAMF entspricht (Kap. 5.2.4).

Zusammenfassend wünschen sich viele befragte Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter von Trägern in Bezug auf die konzeptionellen Vorgaben (Kurskonzept und Rahmencurriculum) mehr Flexibilität und mehr Zeit. Das wesentliche Resultat der Analyse zu den konzeptionellen Vorgaben ist jedoch die Einschätzung und Erfahrung aller Befragungsgruppen, dass viele Teilnehmende – wenn auch nicht alle – in der Unterrichtspraxis eine geringere Lernprogression aufweisen als dies in den Konzepten festgehalten sei. Diese Problematik verschärfe sich deutlich im Unterricht der Alphabetisierungskurse (Kap 3.4).

4.2.5 Exkurs: Nutzung digitaler Medien

Neben den Lehrwerken können auch digitale Medien im Unterricht eine Rolle spielen, über die jedoch noch eher wenig bekannt ist. Die Interviews zeigen, dass besonders der Einsatz von CD-Spielern als auch Geräten mit der Möglichkeit der Datenübertragung via Bluetooth für den Unterrichtsbaustein des Hörverstehens sehr häufig an der Tagesordnung ist. Eine Teilnehmerin berichtet zudem davon, dass die Lehrkraft im Unterricht auch YouTube verwende.

Was die eigenständige Nutzung digitaler Medien bei den Teilnehmenden angeht, betonen fast alle Befragten, dass sie ihre Smartphones zum Arbeiten im Unterricht nutzen. Ein Teilnehmender berichtet davon:

[Wir] hören mit CD (...) [und] Übersetzungen mit dem Handy dürfen wir machen. Aber das ist halt so, dass wir ganz kurz das [Handy] benutzen dürfen. Also nicht, dass man denkt man sitzt im Unterricht und spielt mit dem Handy, aber grundsätzlich (...) kann man das Handy benutzen, um etwas zu übersetzen oder im Wörterbuch nachzuschauen (Interview 9, TN 3, Abs. 159, 166, 164).

Dabei benutzten die Teilnehmenden eigenständig heruntergeladene Übersetzungsapps oder auch solche,

die mit den ausgewählten Lehrwerken einhergehen. Letztere werden besonders von den Lehrkräften und Vertreterinnen und Vertretern von Trägern gutgeheißen:

[Bei den Lehrwerken, (...) die haben ja mit der App so ein Glossar in der Muttersprache, wo sie das eintragen können. Und dann gibt es auch Lehrwerke, wo man hinten da nochmal die Wörter dann in die Muttersprache übersetzen kann (...). Also diese Sachen finde ich ganz toll, wenn es da zusätzlich diese Apps noch dazu gibt (Interview 22, TR 7, Abs. 81).

Diese werden nicht notwendigerweise rigoros im Unterricht eingesetzt, sondern dienen vielmehr als Hilfsmittel für die Teilnehmenden, um dem Unterricht besser folgen zu können.

Im Kontrast dazu hat eine Integrationskursteilnehmerin erlebt, dass andere Kursteilnehmende überhaupt nicht in der Lage seien, mit Smartphones umzugehen:

Eine Teilnehmerin, die kann nicht mit dem Handy umgehen, ja? [Einige Teilnehmende] waren noch nie in der Schule. Ist dann schwierig. Bis jetzt gibt es ein paar Teilnehmer, die können bis jetzt nicht lesen (Interview 12, TN 6, Abs. 191).

Diese Problematik verschärfe sich bei den Teilnehmenden, die überhaupt nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben können, d.h. die Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist erwartungsgemäß besonders in **Alphabetisierungskursen** eingeschränkt. Gleichwohl machte eine Vertreterin eines Trägers die Beobachtung, dass auch Analphabeten das Handy nutzen, indem sie bestimmte Strategien entwickeln:

Wir haben jetzt z. B. bemerkt, dass es ganz interessant ist, dass wir viele Analphabeten haben, die ganz gut mit [einem digitalen Nachrichtenaustauschdienst auf dem Handy] umgehen können, trotzdem können sie nicht schreiben. Sie nutzen verschiedene Programme, um gerade das Schreiben zu vermeiden (Interview 21, TR 6, Abs. 13).

Dennoch wird allem Anschein nach in den Integrationskursen größtenteils auf die Nutzung digitaler Medien verzichtet:

Digitale Medien haben wir eher weniger. Das wird mal im B2-Kurs verwendet. Aber im B1. Die Zeit ist auch ehrlich gesagt nicht da. Aber mal ehrlich gesagt, in 700 Stunden das Ganze mit einzubauen (...) Aber [wir müssen] wirklich gucken, dass man diese

Zeit nutzt, um zu B1 zu kommen, in dieser kurzen Zeit (Interview 5, TR 1, Abs. 124).

Wegen des als zeitlich eng wahrgenommenen Kurskonzepts wird darauf verzichtet, verschiedene Arten digitaler Medien in den Unterricht miteinzubauen bzw. einzuführen. Besonders in den Alphabetisierungskursen sei ein wesentlicher Grund dafür, dass

(...) viele von den [Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen] zum Teil gar keinen Computer zu Hause [haben]. Und wenn [wir das benutzen wollten], dann müsste man das tatsächlich hier in der Schule mit ihnen üben (Interview 4, LK 3, Abs. 124).

Der Umgang mit Computern und digitalen Medien kann für viele Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen nicht vorausgesetzt werden, sondern müsste im Vorfeld erst einmal eingeübt werden, wodurch sich der zeitliche Druck im Unterricht noch einmal verschärfe. Zudem demotiviere das die Teilnehmenden auch, im Unterricht selbst aktiv zu werden:

Und wir haben gerade in Alphabetisierungskursen auch bemerkt: Je mehr wir visualisieren (...) die [Teilnehmenden] wollen auch nicht mehr lesen und schreiben, wenn man alles visualisiert. Das ist unsere Erfahrung (Interview 21, TR 6, Abs. 70).

Einerseits bestehen besonders große Barrieren, den Unterricht in Alphabetisierungskursen mit digitalen Medien zu gestalten, andererseits hat ein Träger, der mit Laptops und anderen Medien im Unterricht arbeiten wollte, die Erfahrung gemacht, dass „bei uns alles mitgenommen [wird]. Von Klopapier bis alles“ (Interview 22, TR 7, Abs. 104). Ein anderer Träger hat hingegen die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmenden sich „zu gut“ mit digitalen Medien und Informationstechnologien auskennen:

Wir haben WLAN erst einmal abgedreht hier im Haus, weil bei einem anderen Träger (...) es die Teilnehmenden tatsächlich geschafft haben, die ganze Verwaltung und deren Software und Hardware lahmzulegen mit einem Virus und die ganzen Daten zu verschlüsseln (...) Jetzt wollen wir eine Zweiteilung für die Teilnehmer machen (...). Früher hatten wir eine Reihe mit Computern stehen, und dort konnten sie auch mal in der Freizeit was nachschauen. Jetzt machen wir das nicht mehr, weil wir wirklich auch Angst haben, da sind ja sehr viele IT-Leute darunter und die können einfach sehr gut damit umgehen (Interview 22, TR 7, Abs. 75).

Wie begründet die Ängste dieses Trägers sind, sei dahingestellt. Obwohl dieser Träger seinen Teilnehmenden keinen Zugang zu Computern mehr anbietet, gibt es andere Träger, die einen Computerraum besitzen und ihn den Teilnehmenden auch zur Verfügung stellen, zwar nicht während des Unterrichts, aber beispielsweise für ihre Fahrtkostenanträge, für welche sie „diese Google-Maps Ausdrücke mitbringen [müssen], und das können die [Teilnehmenden] dann alles [im Computerraum] machen“ (Interview 20, TR 5, Abs. 45). Abschließend soll hier noch festgehalten werden, dass einige Vertreterinnen und Vertreter von Trägern sowie Lehrkräfte die Nutzung digitaler Medien für den Sprachunterricht während des Integrationskurses als grundsätzlich unwichtig bzw. ineffektiv erachten. Ergänzend dazu wurde auch bei den Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen die Beobachtung gemacht, dass der Einsatz von z. B. Laptops im Unterricht „eher für sie abstoßend [sei]“ (Interview 22, TR 7, Abs. 104).

4.2.6 Fazit

Von allen durch das BAMF zugelassenen Lehrwerken werden im Bereich des Sprachkurses bei den sogenannten „kurstragenden“ Lehrwerken vor allem „Schritte PLUS“, „Berliner Platz“ und „Pluspunkt Deutsch“ favorisiert. Im Alphabetisierungskurs ist das Lehrwerk „Schritte Plus Alpha“ am häufigsten. Mit „Erste Schritte plus neu“ findet sich aber auch ein Lehrwerk, das für die lernungewohnten Teilnehmenden den Übergang zwischen der Alphabetisierung und der Nutzung eines Lehrwerks Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache erleichtern soll, unter den am häufigsten genutzten Alpha-Sprachkurs-Lehrwerken wieder. Von den Lehrwerken, die für den Orientierungskurs zugelassen sind, wird laut InGe-Auszug das Lehrwerk „60 bzw. 100 Stunden Deutschland“ am häufigsten genutzt.

In den meisten Fällen scheinen die Träger alleine darüber zu entscheiden, welche Lehrwerke im Unterricht verwendet werden sollen, manchmal aber auch die Lehrkräfte. Welche Kriterien diesen Entscheidungen zugrunde liegen, bleibt jedoch noch unklar.

Das zentrale Ergebnis im Hinblick auf die Kursprogression fokussiert auf die Erfahrung und Wahrnehmung der Lehrkräfte im Umgang mit den Lehrwerken. Diese ist durch eine Diskrepanz zwischen konzeptionellen Vorgaben und der „tatsächlich“ umsetzbaren, deutlich langsameren Lernprogression im Unterrichtsgeschehen geprägt. Dies scheint in noch stärkerem Maße im Alphabetisierungskurs der Fall zu sein.

Der Umgang mit der als zu schnell eingeschätzten vorgegebenen Progression ist durch zwei Strategien geprägt, die die Träger und Lehrkräfte im Unterricht einsetzen:

1. Die Lehrkräfte bemühen sich, das vorgegebene Unterrichtstempo einzuhalten und gehen dabei das Risiko ein, dass einige Teilnehmende dem Unterricht nicht folgen können.
2. Die Lehrkräfte halten das implizierte Tempo bei der Bearbeitung der Bücher im Unterricht nicht ein, es erfolgt eine Anpassung an das Lerntempo des Kurses.

Für die Alphabetisierungskurse gibt es zudem Indizien, dass hier unter Umständen ein strukturelles Problem zugrunde liegt. Die Lehrkräfte berichten von einem zu großen Sprung vom Modul der Alphabetisierung hin zu Niveau A1 als auch von Niveau A1 zu A2. Die verstärkte Nutzung von niederschwelligeren Lehrwerken wie „Erste Schritte Plus neu“, die nach der Alphabetisierung ansetzen und diese erst auf die Arbeit mit einem „kurstragenden Lehrwerk“ im Bereich der Sprachkurse vorbereiten, könnte den Teilnehmenden zumindest den Übergang hin zum Sprachniveau A1 erleichtern. Angemerkt wurde in diesem Kontext auch, dass die konzeptionellen Vorgaben auf der Annahme basieren, dass die Teilnehmenden ihre Hausaufgaben machen würden, was jedoch in der Praxis zumeist nicht der Fall sei (Kap. 3.2.4).

Als weiteres Ergebnis der qualitativen Analyse kann festgehalten werden, dass fast alle Befragten, die als Träger Alphabetisierungskurse anbieten oder sie als Lehrkräfte unterrichten, die Einschätzung teilen, dass das aktuelle Prüfungsformat eher lernungewohnten Teilnehmenden entspricht und weniger den lernungewohnten. Zudem zeigt sich in den qualitativen Interviews, dass das konzeptionell niedergelegte Ziel A2 im Alphabetisierungskurs noch nicht ausreichend kommuniziert und von den Teilnehmenden verstanden wird, was bei Nicht-Erreichung von B1 zu ausgeprägten Frustrationen führt: Die Prüfung sei zwar skaliert, weise jedoch das Sprachniveau B1 als Zielvorgabe auf.

Weitere Forschung sollte dementsprechend der Frage nachgehen, ob der Gesamtaufbau der DTZ-Prüfung, sprich die im aktuellen Prüfungsformat verwendeten Aufgabenstellungen und -typen für die gegenwärtige Kurszusammensetzung und insbesondere für Teilnehmende der Alphabetisierungskurse noch adäquat bzw. kultursensibel genug sind. Es könnte über die Einführung anderer Aufgabentypen als auch mehrerer bzw. differenzierterer Prüfungsformate nachgedacht werden, um so den Teilnehmenden eher das Gefühl zu

vermitteln, das angestrebte Kursziel (z. B. A2 in den Alphabetisierungskursen) auch erreicht zu haben. Dabei sollte von einer speziellen Ausrichtung auf zu Alphabetisierende abgesehen werden.

Mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien im Integrationskurs geben die Analysen der qualitativen Interviews erste Hinweise darauf, dass Teilnehmende im Unterricht Übersetzungsapps ihrer Smartphones als Hilfsmittel benutzen, während Lehrkräfte für den Bereich Hörverständnis überwiegend mit CD-Playern arbeiten. Weiter bestätigen die qualitativen Interviews mit den Lehrkräften und Trägern, dass größtenteils auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht verzichtet wird, da die Barrieren bei den Teilnehmenden als zu groß eingeschätzt werden.

5

Erkenntnisse zum Orientierungskurs

Das vorliegende Kapitel stellt erste Erkenntnisse zu verschiedenen Aspekten des Orientierungskurses dar und basiert sowohl auf Sekundäranalysen der InGe als auch auf den Analysen der qualitativen Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Trägern, von Lehrkräften und Teilnehmenden. Die Sekundäranalysen betrachten vor allem die Prüfungsergebnisse des Abschlusstests des Orientierungskurses „Leben in Deutschland“ (LiD) näher (Kap. 5.2). Der Fokus der qualitativen Analyse liegt auf inhaltlichen Aspekten, die durch die Befragten in den offen geführten leitfadengestützten Interviews (Kap. 1.4.1.) thematisiert und durch die induktiven Auswertungsmethoden herausgearbeitet wurden. Die Befragten sprachen u. a. über das Interesse bzw. Desinteresse der Teilnehmenden am Modul Orientierungskurs, das Entstehen von kulturellen Wertekonflikten während des Unterrichts als auch über mögliche Anhaltspunkte bzw. Ideen zu Empowerment durch den Orientierungskurs (Kap. 5.3).

Eingeleitet wird das Kapitel durch einen kurzen Überblick über die Ausgestaltung und Zielsetzung des Orientierungskurses und dem dazugehörigen Forschungsstand zur Wertevermittlung im Kontext von Migration und Flucht (Kap. 5.1).

5.1 Einleitung und Forschungsstand

Der Integrationskurs gliedert sich in einen Sprachkurs und einen Orientierungskurs (Kap. 1). Die Integrationskursverordnung (§ 3 Abs. 1 Nr. 2) präzisiert das Ziel des Orientierungskurses: Ziel des Kurses ist die „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in

Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“. Die zunehmende Relevanz des Orientierungskurses wird auch an der Zahl der dafür vorgegebenen Unterrichtseinheiten (UE) deutlich. Diese wurden sukzessiv von ursprünglich 30 UE im Jahr 2005 auf nun 100 UE erhöht (Ausnahme: Intensivkurs mit 30 UE).

Für den Unterricht gibt das „Curriculum für den Orientierungskurs“ die Inhalte vor, die durch verschiedene kurstragende Lehrwerke begleitet und methodisch-didaktisch konkretisiert werden⁴⁴, sowie je nach Interesse der Teilnehmenden und Unterrichtsverlauf durch zusätzliche Lernmaterialien ergänzt werden können. Nach einer Einführung (3 UE) werden im Rahmen von drei „Modulen“ (Modul I: Politik in der Demokratie, Modul II: Geschichte und Verantwortung, Modul III: Mensch und Gesellschaft) die jeweiligen thematischen Schwerpunkte mit den Kursteilnehmenden behandelt. Dabei sollten stets auch konkrete Bezüge zum Alltag hergestellt werden. Im Modul „Politik in der Demokratie“, welches 35 UE umfasst, geht es um das Erkennen der Vorteile des demokratischen Systems für ein freies und selbstbestimmtes Leben und die Möglichkeiten zur politischen und gesellschaftlichen Beteiligung und Mitgestaltung. Im Modul „Geschichte und Verantwortung“ wird im Rahmen von 20 UE insbesondere historisches Basiswissen vermittelt, während im Modul „Mensch und Gesellschaft“ mit 38 UE Konventionen, Regeln und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland betrachtet werden. Diese zu vermittelnden Inhalte sollen Zugewanderten

⁴⁴ Für einen Überblick siehe: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf%3F__blob%3DpublicationFile (12.12.2018).

bei der gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung im Alltag helfen. Neben diesen eher theoretischen Elementen werden als Praxiselement auch Exkursionen empfohlen, die ebenfalls an den Interessen der Teilnehmenden ansetzen soll. Ziel der Exkursionen ist es, die Lehrinhalte zu vertiefen und zu verfestigen. Beispielsweise finden Exkursionen zu Orten statt, die einen Bezug zu politischen, historischen oder gesellschaftlichen Begebenheiten herstellen, etwa der Besuch von Museen, historischen Denkmälern oder Führungen in politischen Institutionen.

Am Ende des Orientierungskurses steht der Abschlusstest „Leben in Deutschland (LiD)“. Teilnehmende werden im Kurs auf die Prüfungssituation vorbereitet (2 UE) und auch über die Durchführungsmodalitäten aufgeklärt. Der Test besteht aus 33 Fragen. Für das Bestehen des Orientierungskurses müssen 15 von 33 Fragen richtig beantwortet werden.⁴⁵ Das „Zertifikat Integrationskurs“ kann nur erlangt werden, wenn die Tests beider Integrationskursbestandteile – Sprachkurs (DTZ) und Orientierungskurs (LiD) – erfolgreich bestanden wurden. Für den Orientierungskurs existiert im Falle des Nichtbestehens des Tests kein Wiederholungskontingent. Die Prüfungsergebnisse im LiD liegen seit einigen Jahren relativ konstant bei ca. 90%, im zweiten Halbjahr 2018 bei 88,3% (BAMF 2018).

Für Orientierungskurs-Lehrkräfte wird die Teilnahme an der ergänzenden „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Orientierungskurs“ empfohlen. Die Teilnahme ist jedoch nicht verpflichtend, für die Lehrtätigkeit in Orientierungskursen ist die Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen nach § 15 Abs. 1 oder 2 IntV ausreichend. In der Praxis ist es möglich, dass einerseits spezielle Lehrkräfte nur für Orientierungskurse eingesetzt werden, andererseits aber auch dass die gleiche Lehrkraft sowohl Sprachkurs als auch Orientierungskurs unterrichtet.

Sozialwissenschaftlich-empirische Analysen direkt zum Orientierungskurs, etwa über die Wirkung der Werte- und Wissensvermittlung, existieren bislang kaum. In der Evaluation der Integrationskurse 2007-2011 („Integrationspanel“) wurden jedoch die damaligen Kursteilnehmenden und Lehrkräfte zu bestimmten Aspekten des Orientierungskurses, der damals nur 30 UE umfasste, befragt (Schuller et al. 2011). Die Mehrheit der Teilnehmenden bewertete den Nutzen des Orientierungskurses als hoch, hatte sehr viel oder

viel Spaß beim Kurs und schätzte die Schwierigkeit des Kurses als genau richtig ein. Von allen Themen wurde das Thema „Grundrechte und staatsbürgerliche Pflichten“ als besonders interessant eingestuft. Im Hinblick auf Änderungswünsche zum Orientierungskurs wurde von den Teilnehmenden vor allem der Wunsch nach einer Ausweitung des Stundenkontingents und von Exkursionen geäußert. Diese Ergebnisse beziehen sich jedoch auf eine andere Zusammensetzung der Kursteilnehmenden als sie heute vorliegt.

Die Werteforschung ist aktuell geprägt von einem Paradigmenwechsel von der Wertevermittlung hin zu Wertebildung. Bei der Wertevermittlung steht die einseitige Vor- und Weitergabe eines festen Wertkanons an die Lernenden im Mittelpunkt. Dieser Ansatz wird als eher instrumentell-technokratisch gesehen und dafür kritisiert (Hutflötz 2018; Schubarth 2017). Beim Konzept der Wertebildung steht die aktive Rolle des Individuums in der Auseinandersetzung mit der Umwelt im Mittelpunkt und berücksichtigt, dass sich Werte in einem lebenslangen Prozess, in dem Wertebewusstsein, Werthaltungen und Wertekompetenz entwickelt werden, unter gesellschaftlichen und biologischen Einflüssen auch wandeln können. In Programmen mit dem Fokus auf Wertebildung steht häufig die Auseinandersetzung mit und die Anerkennung von Grundwerten des demokratischen Miteinanders im Mittelpunkt (Fack et al. 2018; Schubarth 2017). Dies ist gemäß Curriculum auch eine der Zielsetzungen des Orientierungskurses. Obwohl die Integrationskursverordnung von „Vermittlung“ spricht, folgt die Gestaltung der Orientierungskurse eher dem Prinzip der Wertebildung auf Basis des Grundsatzes, dass die Werte des Grundgesetzes nicht verhandelbar sind.

Insbesondere im Bereich der interkulturellen Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration herrscht die Meinung vor, dass die einseitige theoretische Vermittlung von Werten an Zugewanderte zu kurz greift und ein Umdenken in der Wertedebatte notwendig sei – von der reinen Wertevermittlung an Zugewanderte zu einer Wertebildung oder Wertediskussion in der gesamten Gesellschaft (Hutflötz 2017).

45 Für den auch möglichen Nachweis der Kenntnisse nach § 10 Abs. 1 Satz 1 Nummer 7 des Staatsangehörigkeitsgesetzes ist nach § 1 Abs. 3 der Einbürgerungstestverordnung die korrekte Beantwortung von mindestens 17 der 33 Fragen erforderlich.

5.2 Erkenntnisse zu Prüfungsergebnissen im LiD

Der Orientierungskurs schließt mit dem skalierten Test „Leben in Deutschland“ (LiD) ab. Obwohl die Prüfungsergebnisse im Abschlusstest LiD des Orientierungskurses generell hoch ist (Kap. 1) – auch im InGe-Auszug liegt sie für den gesamten betrachteten Zeitraum bei etwa 91 % – gibt es bedeutsame Unterschiede bei der Betrachtung der Teilnehmenden nach ausgewählten Merkmalen.⁴⁶ Im Folgenden wird daher ähnlich zu den bisherigen Auswertungen der InGe versucht, Merkmale zu identifizieren, welche mit dem erzielten LiD-Ergebnis zusammenhängen. Zusätzlich zu Prüfungsergebnissen wird dazu auch die erreichte Punktzahl analysiert, welche eine tiefgreifendere Analyse ermöglicht.

Die Basis für die folgenden Auswertungen ist der InGe-Auszug. Wie in Kapitel 2 schon beschrieben, ist auch hier darauf zu achten, dass durch den speziellen Charakter des Datensatzes die folgenden Ergebnisse

⁴⁶ Der IAB-BAMF-SOEP-Datensatz beinhaltet keinerlei Informationen über das LiD-Testergebnis und kann somit nicht für weitere Analysen herangezogen werden.

nicht vergleichbar mit der Integrationskursgeschäftsstatistik sind.

Frauen erzielen bei bivariater Betrachtung nicht nur im DTZ bessere Ergebnisse (Kapitel 3.2), dieser **Geschlechterunterschied** lässt sich auch beim LiD-Test feststellen. Die Prüfungsergebnisse bei Frauen betragen etwa 94 % und sind damit im Vergleich zum Männern (89 %) etwa 5 Prozentpunkte höher.

Abbildung 5-1 verdeutlicht diesen Unterschied mithilfe der erzielten Punktzahl im LiD-Test. Vor der 15-Punkte-Bestehensgrenze sowie bis auch etwa 10 Punkte danach ist der Anteil an Männern mit diesen Punktzahlen höher als der Anteil an Frauen. Im Bereich der Maximalpunktzahl schneiden Frauen besser ab. Zusätzlich deutet dies darauf hin, dass Männer durchschnittlich eine niedrigere Punktzahl erzielen (Frauen: 27,5 Punkte; Männer: 25 Punkte).

Die **Staatsangehörigkeit** der Teilnehmenden wird entsprechend der Ländergruppen aus Kapitel 2.1 analysiert. Dabei stehen die fünf Herkunftsländer mit hohen Schutzquoten erneut stellvertretend für die Geflüchteten, da bei ihnen die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe am wahrscheinlichsten ist. Abbildung 5-2 zeigt, dass die Prüfungsergebnisse für Teilnehmende aus den fünf Herkunftsländern mit hoher Schutzquote im Vergleich zu den EU-28-Staaten als auch der Gruppe der sonstigen Herkunftsländer etwas niedriger ausfällt. Sie liegt bei den fünf Herkunftsländern im Durchschnitt bei

Abbildung 5-1: Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Geschlecht (in Prozent)

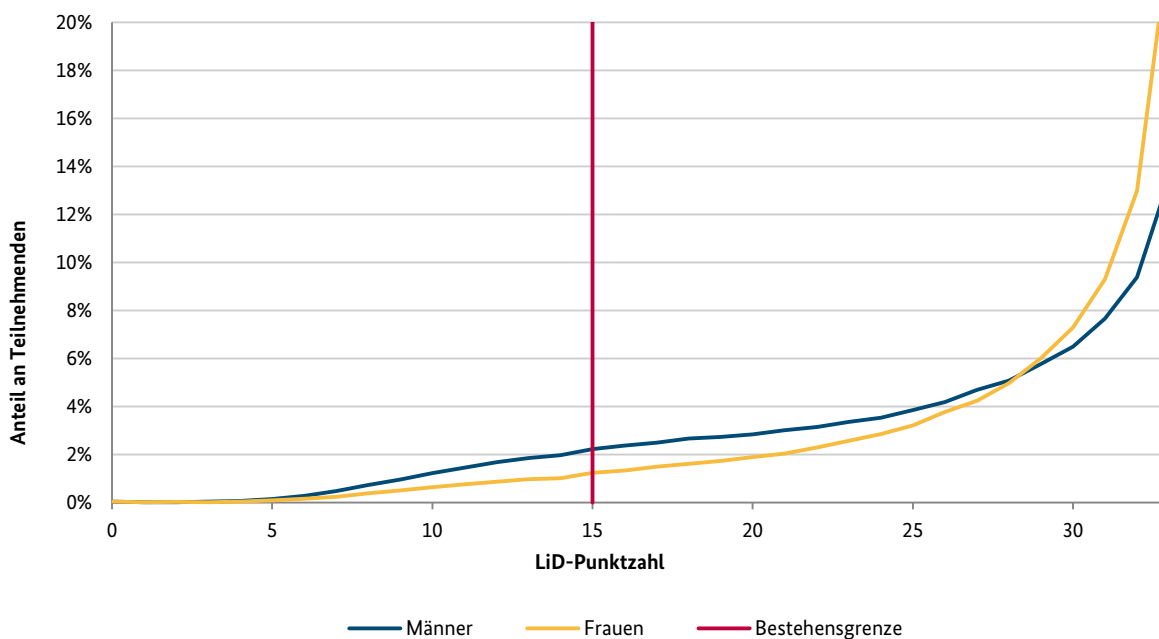
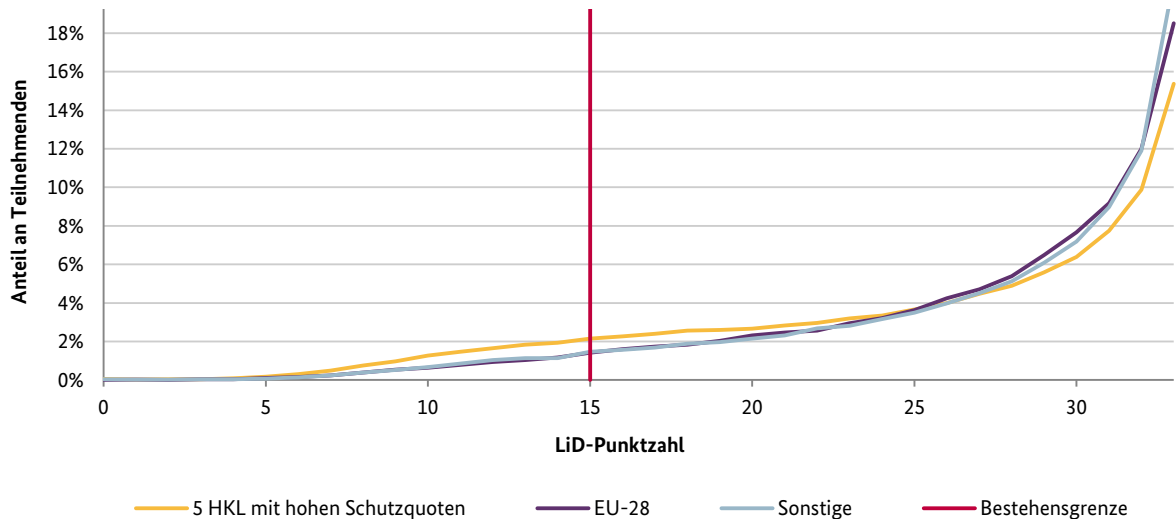


Abbildung 5-2: Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Nationalitätengruppen (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=396.402.

etwa 89 %, während sie für die beiden anderen Gruppen bei etwa 94 % liegt.

Die durchschnittliche erzielte Punktzahl im LiD-Test ist für die Geflüchteten der fünf Herkunftsländer mit etwa 25,3 Punkten ebenfalls niedriger als für die beiden anderen Gruppen, welche für beide bei etwa 27 Punkten liegen. Weiter lässt sich ein höherer Anteil mit der maximalen Punktzahl von 33 Punkten bei der Gruppe der sonstigen Nationalitäten erkennen. Dieser Effekt kommt vor allem durch Teilnehmende aus Russland, der Ukraine sowie verschiedenen asiatischen Ländern zustande.

Der Effekt der **Verpflichtung** scheint sich im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit kaum auf das LiD-Testergebnis auszuwirken. Berechtigte Teilnehmende bestehen mit etwa 93 % nur etwas häufiger als verpflichtete (90 %).

Sowohl bei der Staatsangehörigkeit als auch bei der Verpflichtung ist jedoch davon auszugehen, dass eine Scheinkorrelation vorliegt. Das bedeutet, dass die Prüfungsergebnisse nicht ursprünglich durch diese Faktoren beeinflusst wird. Wahrscheinlicher ist, dass sich diese Gruppen aufgrund anderer Merkmale wie beispielsweise Bildungshintergrund, traumatische Erlebnisse oder etwa der linguistischen Distanz unterscheiden, die wiederum einen Einfluss auf den Lernerfolg haben (Kapitel 3.2). Da diese Variablen jedoch nicht in der InGe erfasst werden, ist eine multivariate Betrachtung dieser Zusammenhänge auf dieser Datenbasis nicht möglich.

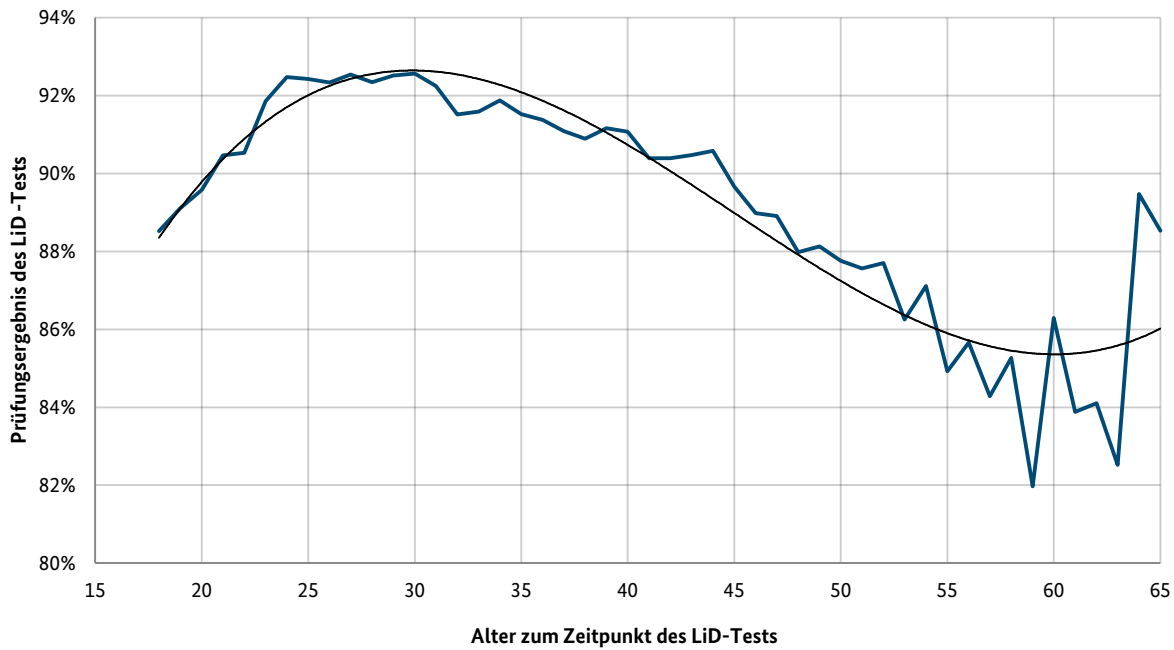
Abbildung 5-3 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen dem **Alter der Teilnehmenden** zum Prüfungszeitpunkt und der durchschnittlichen Prüfungsergebnisse.

Es lässt sich eine Zunahme der Prüfungsergebnisse bis zu einem Alter von etwa 30 Jahren erkennen. Danach sinkt diese von einem Maximalwert von etwa 93 % auf etwa 82 % für Teilnehmende in einem Alter von etwa 60 Jahren. In höherem Alter lassen sich größere Schwankungen der Prüfungsergebnisse erkennen, was primär mit einer niedrigeren Fallzahl zusammenhängt.

Neben diesen individuellen Effekten ist zu erwarten, dass sich die besuchte Kursart ebenfalls auf die Prüfungsergebnisse auswirkt. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, werden die Kursarten durch Teilnehmende mit unterschiedlichen Charakteristika besucht. Die Gruppe der Geflüchteten (gemessen anhand der fünf Herkunftsländer mit hohen Schutzquoten) stellt einen Großteil der Teilnehmenden in den Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkursen. Insbesondere Teilnehmende aus den Alphabetisierungskursen haben noch keine ausgeprägte Lernerfahrung und erzielen auch beim DTZ niedrigere Prüfungsergebnisse und beherrschen somit die deutsche Sprache schlechter als Teilnehmende an anderen Kursarten (Kap. 3.2.1). Abbildung 5-4 untersucht den Zusammenhang zwischen der besuchten Kursart und der erzielten LiD-Punktzahl.

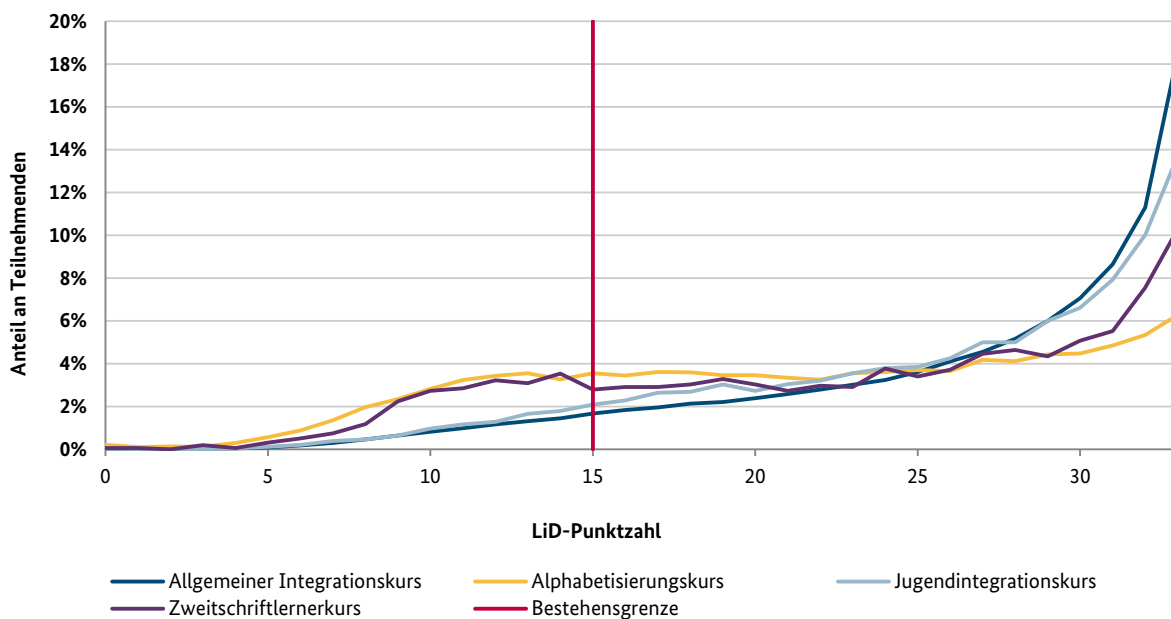
Der Verlauf für den Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkurs ist anfangs sehr ähnlich und unterscheidet sich vor allem am oberen Ende der Skala, da beim Zweitschriftlernerkurs ein höherer Anteil der

Abbildung 5-3: LiD-Testergebnis nach Alter der Teilnehmenden (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=396.402.

Abbildung 5-4: Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Kursart (in Prozent)



Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=389.745.

Teilnehmenden mehr als 30 Punkte erzielt. Analog dazu ist der Verlauf des Jugendintegrationskurses ähnlich zu dem des allgemeinen Integrationskurses, wobei beim allgemeinen Integrationskurs ebenfalls ein leicht höherer Anteil der Teilnehmenden mehr als 30 Punkte erzielt. Die LiD-Testergebnisse für den allgemeinen

sowie den Jugendintegrationskurs liegen im InGe-Auszug daher auch mit etwa 93 % bzw. 91 % deutlich höher als im Vergleich zum Alphabetisierungs- und zum Zweitschriftlernerkurs mit jeweils mit 76 % bzw. 79 %.

Tabelle 5-1: LiD-Testergebnis nach Teilergebnis im DTZ (in Prozent)

LiD	Sprechen			Schreiben			Hören/Lesen		
	B1	A2	Unter A2	B1	A2	Unter A2	B1	A2	Unter A2
bestanden	96	78	51	98	91	66	97	85	59
nicht bestanden	4	22	49	2	9	34	3	15	41

Quelle: InGe-Auszug 01/2015-01/2018, n=783.217.

Teilnehmende am allgemeinen Integrationskurs haben dementsprechend auch den höchsten Punktedurchschnitt mit etwa 26,5, während besonders Teilnehmende des Alphabetisierungskurses hier mit etwa 21,4 Punkten deutlich niedriger liegen. Dies lässt sich bereits graphisch am Abstand zwischen den beiden Linien vor und nach der Bestehensgrenze erkennen.

Entsprechend ist auch zu erwarten, dass nicht nur der Besuch einer bestimmten Kursart, sondern auch das Ergebnis des DTZ als Indikator des erreichten Deutsch-Niveaus mit dem erzielten LiD-Testergebnis zusammenhängt. Insgesamt zeigt sich, dass Teilnehmende, die im DTZ das Niveau B1 erreichen, auch zu 98 % den LiD-Test bestehen. Diese Prüfungsergebnisse sinken für Teilnehmende mit Niveau A2 auf 84 % und mit dem Niveau unter A2 auf 55 %. Tabelle 5-1 gibt einen noch detaillierteren Einblick und zeigt die LiD-Testergebnisse nach erzieltm Teilergebnis im DTZ.

Die Tabelle zeigt sehr hohe Prüfungsergebnisse für Teilnehmende, die bei einer der drei Sprachfertigkeiten B1-Niveau erreicht haben. In allen drei Bereichen lässt sich ein Absinken der Prüfungsergebnisse bei niedrigeren Teilergebnissen als B1 feststellen: Die Prüfungsergebnisse für Teilnehmende, die im schriftlichen Teil des DTZ das Niveau A2 erreicht haben, liegt mit 91 % noch sehr hoch. Im Vergleich zu Niveau A2 sinken die Prüfungsergebnisse für Teilnehmende, die in einer der drei Teilkategorien unter Niveau A2 liegen, jedoch stark ab.

Zwar lassen sich auf Basis des InGe-Auszugs einige deskriptive Zusammenhänge darstellen, die kausale Identifikation von Einflussfaktoren ist durch das Fehlen wichtiger Kontrollvariablen jedoch nicht möglich. Als Beispiele für solche Kontrollvariablen wären etwa die Aufenthaltsdauer sowie der in der InGe nur sehr ungenau erfasste Bildungshintergrund der Teilnehmenden zu nennen.

5.3 Ergebnisse: Einstellungen der Teilnehmenden zum Orientierungskurs

Zusätzlich zu den Analysen der Prüfungsergebnisse im LiD-Test zeigen die Analysen der qualitativen Interviews, dass die subjektive Wahrnehmung des Interesses am Besuch des Orientierungskurses variiert je nachdem wer danach gefragt wird bzw. davon berichtet (Teilnehmende oder Vertreterinnen und Vertreter von Trägern oder Lehrkräfte). Kennzeichnend ist, dass die interviewten Teilnehmenden, bei entsprechenden Fragen danach, fast ausschließlich davon berichten, dem Orientierungskurs gegenüber positiv eingestellt zu sein. Zudem äußern sie Interesse an den Inhalten des Unterrichts:

[Ich] will bis zum Schluss mitmachen, also [der Orientierungskurs] interessiert [mich] sozusagen. (...) Ich bin jetzt neu in Deutschland und möchte gerne wissen, was in Deutschland vorgeht oder was die Geschichte von Deutschland [ist]. (Interview 15, TN 9, Abs. 603-608).

Nicht nur diese Teilnehmerin, sondern auch die meisten anderen Teilnehmer verweisen darauf, dass sie die Geschichte Deutschlands als auch das politische System als Thema besonders interessant finden. Sie betonen bei diesem Themenbereich öfter ihr starkes Interesse als dies bei den Themen „Werten“ und „Prinzipien/Regeln“ (wie z. B. Religionsfreiheit oder Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau) der Fall ist. Das lässt jedoch nicht den Rückschluss zu, dass sie diesen Themen ablehnend gegenüber stünden. Einige Teilnehmende betonen die Relevanz, im Orientierungskurs etwas über die Gesetze in Deutschland lernen zu können (Interview 10, TN 4, Abs. 395). An dieser Stelle sei erwähnt, dass die interviewten Teilnehmenden selbst den Orientierungskurs nicht als solchen betiteln bzw. dieser ihnen teilweise unter diesem Namen nicht geläufig ist. Vielmehr sprechen sie vom „Politikunterricht“. Diesen Begriff verwenden die Lehrkräfte in den Narrationen ebenfalls recht häufig.

Den häufigen Interessensbekundungen der Teilnehmenden bezüglich der Inhalte des Orientierungskurses stehen die Analysen der Erfahrungen der Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und der Lehrkräfte gegenüber, die überwiegend eine abweichende Wahrnehmung der Teilnehmenden äußern. Diese ist häufig von einer nachlassenden Motivation und einem beobachtbaren Desinteresse bei den Teilnehmenden geprägt:

Hm. Also ich sage mal, seitdem es die Vorgabe gibt, dass die B1-Prüfungen vor dem Orientierungskurs (...) passieren müssen. Das ist ganz deutlich zu merken und auch ganz deutlich zu sehen: (...) die Motivation, den Orientierungskurs zu besuchen, dieses Modul [zu besuchen], lässt nach (Interview 16, TR 3, Abs. 319).

Die Vertreterin des Trägers fügt hinzu, dass – auch bei einer Verpflichtung durch die Jobcenter oder ABHn – viele Teilnehmende nach dem Absolvieren der DTZ-Prüfung ihrer Erfahrung nach kein Interesse und auch keinen Bedarf für den Orientierungskurs sehen würden, „also [für] die Notwendigkeit dieses Moduls“ (Interviews 16, TR 3, Abs. 320, 350).

Eine Lehrkraft bestätigt zwar das ausgeprägte Desinteresse, differenziert ihre Beobachtungen allerdings stärker nach dem Interesse an der tatsächlichen Vermittlung der Inhalte des Orientierungskurses und der Testvorbereitung:

[Wenn es um Themen geht wie] Demokratie und Diktatur [, dass wir im Unterricht] dann [was] mit Rollenspielen machen. Aber ich muss Ihnen sagen, die Leute wollen das nicht machen (...) Sie wollen das mit unseren Methoden nicht machen. Sie wollen die Fragen auswendig lernen. Sie wollen wissen, ob Nummer elf A, B, C oder D ist. Und die lernen dann, Frage 204 ist A, Frage 310 ist B (Interview 7, LK 4, Abs. 220).

Hier wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden den LiD-Test durchaus bestehen möchten. Die Lehrkraft verdeutlicht mit dem Zitat ebenfalls, dass der Fokus des Orientierungskurses, ihrer Erfahrung nach, nicht auf der Vermittlung der Inhalte liegt, sondern auf dem Bestehen der entsprechenden Prüfung und dem dafür als nötig erachteten Auswendiglernen der richtigen Antworten.

Ein möglicher Grund für das wahrgenommene Desinteresse bzw. die Testfokussierung der Teilnehmenden durch die Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch der Lehrkräfte könnte darin begründet liegen,

dass das Modul als inhaltlich schwer erfahren wird, auch wenn der Unterricht laut Curriculum auf Niveau A2 ausgerichtet ist – wie ein Teilnehmer, der zur Zeit des Interviews den Orientierungskurs absolviert hatte, beschreibt:

Also, es war total schwierig. Also, der Kurs war total schwierig. Ich habe zwar bis B1 gemacht, und dennoch hatte ich in dem O-Kurs viele Wörter, die ich überhaupt nicht gesehen habe, kannte, und so lang waren, dass man schwierig auswendig lernen konnte. Also, ich habe nicht viel mitgenommen von dem O-Kurs (Interview 9, TN 3, Abs. 273).

Nicht nur für diesen Teilnehmer war das Sprachniveau im Orientierungskurs – trotz des erreichten Niveaus B1 – zu hoch. Für Teilnehmende, die das Sprachziel B1 nicht erreichen konnten bzw. können, wie das in der Regel in den Alphabetisierungskursen der Fall ist, sei der Orientierungskurs – wiedergegeben in den Worten einer Vertreterin eines Trägers „für die Katz“ (Interview 22, TR 7, Abs. 98). Sie ist der Überzeugung, dass die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen die im Orientierungskurs behandelten Wörter weder lesen noch inhaltlich verstehen könnten. Im Allgemeinen werde im Orientierungskurs eine „schwierige Materie“ behandelt, die sprachlich komplex sei und somit jenseits der tatsächlichen Sprachniveaus der Teilnehmenden liege (Interview 17, TR 4, Abs. 553, Interview 2, LK 1, Abs. 415). Auch die Lehrbücher seien ungeeignet:

Für Alphabetisierungs- und allgemeine Integrationskurse sind die Texte in jedem einzelnen Lehrbuch zu hoch. Kein einziger Integrationskursteilnehmer, selbst gute, können die Texte verstehen. Das heißt, es wird von uns erwartet, dass wir das Ganze vorentlasten, es sind aber so schwere Wörter, selbst wenn ich den Teilnehmern dann Zeit gebe, das in ihren Handys nachzugucken, die haben ja gar nicht unbedingt die Entsprechung in ihrem Land davon (Interview 7, LK 4, Abs. 214).

Als Beispiel für so ein Wort, wofür in manchen Sprachen die Entsprechung fehle, nennt die Lehrkraft die Bezeichnung „Bundesverfassungsgericht“. Um die Lerninhalte den Teilnehmenden besser vermitteln und an ihr Sprachniveau anpassen zu können, unterbreitet eine Vertreterin eines Trägers den Vorschlag, die UE für das Orientierungskursmodul noch weiter zu erhöhen (Interview 22, TR 7, Abs. 100). Dieses würde besonders den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zugutekommen, nicht zuletzt weil sich – wie die deskriptiven Auswertungen gezeigt haben – die besuchte Kursart auf die Prüfungsergebnisse des LiD-Tests auswirkt und diejenige für die Alphabetisierungskurse niedriger

ist (Kap. 5.2.). Diesbezüglich verweist eine Lehrkraft darauf, dass die wenigen Teilnehmenden, die durch den LiD-Test fallen, auch für gewöhnlich diejenigen seien, die den Sprachtest nicht bestanden haben (Interview 2, LK 1, Abs. 467), was ebenfalls anhand der deskriptiven Auswertung der Prüfungsergebnisse im LiD-Test nach dem Ergebnis des DTZ-Tests bestätigt wird (Kap. 5.2.).

Unverständnis, im Sinne einer Ablehnung der Notwendigkeit des gesamten Orientierungskurses als auch im Sinne des Nicht-Verstehen-Könnens der Lerninhalte aufgrund einer zu hohen Sprachprogression, mag ein Grund sein, welcher sich in der Tatsache äußere, dass einige Teilnehmende dem Unterricht fernbleiben. Dies passiere, wie eine Vertreterin eines Trägers unverblümt sagt, weil „[die Teilnehmenden] einfach keinen Bock da drauf haben (...) auf die Inhalte“ (Interview 16, TR 3, Abs. 334-339).

In den Rekonstruktionen der Wahrnehmungen und Erfahrungen nennen die befragten Träger und Lehrkräfte verschiedene Gründe für die Ablehnung des Orientierungskurses hinsichtlich unterschiedlicher Teilnehmendengruppen. Während einige nicht-europäische Zuwanderer es aus ihren Herkunftsländern nicht gewohnt seien, öffentlich über Politik zu sprechen, da sie deswegen mit negativen Konsequenzen zu rechnen hätten, würden sich die Zuwanderer aus Europa teilweise beleidigt fühlen, dieses Modul belegen zu müssen, „weil sie sagen: Ich komme selber aus einem demokratischen Land. Die kommen aus den Gründen nicht“ (Interview 17, TR 4, Abs. 544).

Zudem verzeichnen die befragten Träger und Lehrkräfte im Zeitverlauf eine Änderung der Einstellung zum Orientierungskurs, die mit den verschiedenen historischen Migrations- bzw. Fluchtwellen und einer damit einhergehenden Veränderung der Zusammensetzung der Teilnehmenden an Integrationskursen zusammenhängen könnte. Eine Vertreterin eines Trägers machte die Beobachtung, dass „sich in den ersten Jahren [seit Beginn des Integrationskurses] die Frage gar nicht gestellt [habe], muss ich [den Orientierungskurs] jetzt machen, ne?“ (Interview 16, TR 3, Abs. 378). Dagegen verzeichne sie eine negative Entwicklung, die sich dadurch kennzeichne, dass die aktuellen Teilnehmenden die Notwendigkeit des Orientierungskurses mehr und mehr in Frage stellen würden.

Während einige befragte Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und Lehrkräfte diese Erfahrungen teilen, betonen andere vielmehr, dass das Desinteresse durch die Tatsache verstärkt werde, dass die Fragen für die abschließende Prüfung des LiD-Tests online auf

der BAMF-Seite einsehbar und dadurch auch bei (entschuldigtem oder unentschuldigtem) Fernbleiben des Unterrichts auswendig gelernt werden könnten.

Gründe für die Diskrepanz zwischen den Aussagen der befragten Teilnehmenden und den Wahrnehmungen der Vertreterinnen und Vertreter von Trägern bezüglich des (Des-)Interesses am und den Einstellungen zum Orientierungskurs können zum einen aufgrund einer methodischen Verzerrung zustande gekommen sein. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der Vermittlung durch die Träger hauptsächlich diejenigen Teilnehmenden befragt werden konnten, die auch gute und interessierte Schülerinnen und Schüler sind bzw. waren. Des Weiteren kann auch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten eine Rolle gespielt haben. Zum anderen kann die Wahrnehmung der Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und Lehrkräften auch stärker durch den Blick auf die Entwicklung des Kurssystems im Zeitverlauf geprägt sein als auch durch die Erfahrungen von Wertekonflikten während des Orientierungskurses (Kap. 4.4), wodurch der subjektive Eindruck des Desinteresses intensiviert werden kann.

5.4 Ergebnisse: Erfahrungen von Wertekonflikten und politischen Auseinandersetzungen im Unterricht

Ein tiefergehender Blick in die Thematik der Vermittlung von Alltagswissen, Kenntnissen der Rechtsordnung, Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch demokratischer Werte und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit als Ziel des Orientierungskurses kann durch die Rekonstruktion der Erfahrungen, insbesondere der der Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter von Trägern⁴⁷, erlangt werden. In einigen Interviews berichteten die Befragten von Situationen, in denen es zu Diskussionen, Reibungen und Auseinandersetzungen im Unterricht gekommen war. Zusammenfassend können folgende Themen identifi-

47 Die Analysen der Interviews mit den Teilnehmenden zeigen, dass die Mehrheit zwar Interesse am Orientierungskurs geäußert hat, diesen aber noch nicht absolviert hatte. Von daher konnte kein diesbezügliches Erfahrungswissen in diese Interviews mit einfließen.

ziert werden, die in der jeweiligen konflikthafter Unterrichtssituation von Relevanz waren:

- Religiöse und ethnische Zugehörigkeit und politische Einstellungen
- Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau
- Antisemitische Einstellungen
- Homosexualität

Religiöse und ethnische Zugehörigkeit und politische Einstellungen

Wenn Konflikte während des Orientierungskurses in den Narrationen der Befragten thematisiert wurden, dann kamen in den meisten Fällen Unterrichtssituationen zur Sprache, in denen sich mit Religion, Politik und auch ethnischer Zugehörigkeit befasst wurde. Im Unterricht entstünden hier virulente Debatten, die besonders auch die Lehrkräfte sehr fordern würden:

[D]ie Diskussionen, die hatten wir auch in den Gruppen gehabt (...) zum Beispiel über (...) [den] Holocaust. (...) Naja, dann kommt gleich das Thema Israel und Palästina (...) und da kommt es wirklich zu heftigen Auseinandersetzungen (Interview 16, TR 3, Abs. 353-361).

Die Konflikte würden sich allerdings nicht nur in hitzigen Debatten, sondern auch in konkreten Handlungen äußern – wie die andere Mitarbeiterin des Trägers im gleichen Gruppeninterview veranschaulicht:

Ja, sie haben uns auf den Karten und auf den Globen, die wir in den Klassenräumen haben (...) Israel durchgestrichen und Palästina mit einem [Stift] drüber geschrieben]. Da gab es ganz großes Theater. Also das sind dann halt so die Konflikte, ne? (Interview 16, TR 3, Abs. 361).

Divergierende politische Einstellungen der Teilnehmenden und andauernde (inter-)nationale Konflikte in ihren Herkunftsländern, wie der Nahostkonflikt, werden teilweise im Unterrichtskontext (weiter) ausgetragen wie in diesem Beispiel in Form von Vandalismus. Andere Beispiele in den Interviews umfassen wiederum andere Konflikte:

Und natürlich waren [es] oft Probleme mit nationaler Zugehörigkeit, ne? Zum Beispiel, dass die Kurden gemobbt wurden oder ähnliches. Das heißt also, so etwas haben wir schon gehabt (Interview 16, TR 3, Abs. 281).

Insgesamt wird deutlich, dass Themen, die mit religiöser und ethnischer Zugehörigkeit und politischen Interessen in Bezug stehen, wie die Verteidigung na-

tionaler Interessen der jeweiligen Herkunftsländer zu Konflikten in den Kursgruppen führen können. Gewiss entstehen deswegen jedoch nicht immer konflikthafte Situationen im Unterricht. Eine Lehrkraft, die bei einem anderen Träger beschäftigt ist, hat in Hinblick auf das Thema Religion gegenteilige Erfahrungen gemacht:

[Z]um Beispiel in dem [jetzigem] Kurs [haben wir] ganz interessiert über verschiedene Religionen gesprochen und [uns] auch gegenseitig erzählt, was es da für Traditionen gibt. Das war eigentlich auch unproblematisch (Interview 2, LK 1, Abs.419).

Die Vermittlung der Inhalte des Orientierungskurses beherbergt Potenzial für Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Blick auf die genannten Themen. Deutlich wird, dass diese jedoch nicht immer konflikthaft verlaufen müssen. Wie das letzte Beispiel veranschaulicht, zeigen andere Erfahrungen von Lehrkräften, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten in einem friedlichen und interessierten Umgang miteinander gelingen kann.

Antisemitische Einstellungen

In Bezug auf religiöse und ethnische Zugehörigkeit spielt besonders auch das damit zusammenhängende Thema des Antisemitismus eine Rolle. Träger berichten davon, dass antisemitische Einstellungen oder Handlungen von Teilnehmenden im Zuge der Vermittlung der Lerninhalte im Orientierungskurs verstärkt zutage treten. Beim gleichen Träger, welcher negative Erfahrungen mit dem Thema Israel und Palästina machte, kam es vor nicht allzu langer Zeit zu folgendem Vorfall:

Letztens mussten wir jemanden richtig aus dem Unterricht (...) verweisen mit Meldung an die Ausländerbehörde, ans Jobcenter. Der [Teilnehmende] hat [den] Holocaust gefeiert im Unterricht im Orientierungskurs, ja. [Dann] hatten wir den Kurs sofort abgebrochen. Wir haben dann Gespräche geführt. Das fand der [Teilnehmende] sehr lustig. (Interview 16, TR 3, Abs. 362).

Das beschriebene antisemitische Verhalten des Teilnehmers hatte Sanktionen zur Konsequenz. Implizit geht aus dem Zitat jedoch auch hervor, dass diese nicht effektiv waren, da der Betroffene selbst wenig Einsicht bezüglich seines Fehlverhaltens gezeigt habe.

Antisemitische Einstellungen zeigten sich, laut der Erfahrung und Einschätzung einer Lehrkraft, neben Aussagen im Unterricht von Teilnehmenden wie „Hitler ist

großartig, weil er Juden umgebracht hat. Hitler ist gut.“ (Interview 7, LK 4, Abs. 214) ebenfalls bei Exkursionen als Teil des Orientierungskurses. Eine Lehrkraft berichtete darüber, dass sie für ihre Kursteilnehmenden eine Exkursion ins KZ geplant habe, dann aber aus ihrer Gruppe besonders viele nicht erschienen seien (Interview 7, LK 4, Abs. 214).

Aus dieser Erfahrung resümiert die Lehrkraft, dass vorgeschlagene Maßnahmen zur reflektierten Auseinandersetzung mit dem Holocaust als Teil der deutschen Geschichte, wie z. B. der Besuch im KZ, von einigen Teilnehmenden nicht angenommen würden.

Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau

Neben Religionsfreiheit und Toleranz haben einige befragte Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter von Trägern die Erfahrung gemacht, dass das Prinzip der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau ebenfalls ein Thema ist, welches provokante Meinungsäußerungen der Kursteilnehmenden im Unterricht auslöse:

Oder [es gab] auch [Probleme] mit Mädchen oder jungen Frauen, die schon sehr weltlich erzogen worden sind und dann vielleicht auch ihr Kopftuch abgelegt haben oder so. (...) Da gab es dann schon [starke Auseinandersetzungen] (Interview 16, TR 3, Abs. 282).

Konflikte entstünden etwa zwischen konservativen Muslimen und eher liberalen oder säkularen Muslimen in Bezug auf die symbolische Praxis des Kopftuchtragens, welche im strenger ausgelegten Islam einseitig den Frauen vorgeschrieben wird. Das Zitat legt nahe, dass es in der beschriebenen Situation zu einer Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern gekommen ist.

Eine Vertreterin eines Trägers deutet an, dass die Vermittlung des Prinzips der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern ihrer Erfahrung nach besonders bei spezifischen Herkunftsgruppen Diskussionen hervorrufe:

Die Männer, so die Struktur, wenn wir arabische Männer haben oder auch ein bisschen aus Osteuropa, sage ich mal so, zusammengefasst, da ist sowieso so eine Machohaltung drin. Und ich finde einfach, dass man ein bisschen mehr Stunden [braucht] um vom Inhalt her auch wirklich in die Probleme geht. Was sind die Rechte [von Frauen] und wie behandle ich eine Frau? Dass da einfach ein bisschen mehr da rein geht, dass das im Unterricht geschieht.

Und da braucht man mehr Stunden. 600 [UE] reichen nicht (Interview 22, TR 7, Abs. 120).

In diesem Zitat wird die Relevanz der Kurszusammensetzung deutlich und diesbezüglich besonders die Zusammensetzung nach Herkunftsländern. Einen erhöhten Vermittlungs- und Erklärungsbedarf des Themas sieht die Vertreterin in Kursen gegeben, an denen vermehrt arabische und osteuropäische Männer teilnehmen. Ausgehend davon ist anzunehmen, dass dieser sich bei homogenen Gruppen hinsichtlich der Zusammensetzung nach Herkunftsländern verstärkt äußern könnte. Das Zitat macht zudem deutlich, dass für den Prozess der nachhaltigen Wertebildung ein sehr langer Zeitraum nötig wäre.

Homosexualität

Womit die meisten befragten Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter der Träger im Orientierungskurs ebenfalls konfrontiert werden, sind Konflikte beim Thema Homosexualität. Eine Lehrkraft, die ansonsten keine Konflikte in den Orientierungskursen erfahren hat, berichtet:

Es gibt ein Thema, wo ich nicht weiterkomme. Das ist Homosexualität. Da ist oft Schluss, also mit der Toleranz. Aber gut, ich denke, das ist vielleicht auch in der deutschen Gesellschaft noch nicht so [angekommen]. Das (...) einzige, was ich dann machen kann, [ist] dass ich sage: "Bei uns ist das aber nicht irgendwie negativ belegt" und dass man sich so nicht äußern sollte. Aber dass da [bei den Teilnehmenden] wirklich so ein Umdenken stattfindet, weiß ich nicht. Glaube ich jetzt eigentlich nicht (Interview 2, LK 1, Abs. 419).

Das Thema Homosexualität findet bei einigen der Teilnehmenden keine Akzeptanz.

Alle hier vorgestellten potenziell konflikthafter Themen führen in der Praxis auch häufig zu hitzigen Debatten, welche verstärkt im Orientierungskurs stattfinden. Der Umgang mit diesen Situationen obliegt den Lehrkräften und ist für diese eine sehr große Herausforderung:

Also die Lehrer sind schon im Prinzip sehr gut ausgebildet und sind sehr erfahren, aber die Lehrer kommen oft auch an die Grenze (Interview 16, TR 3, Abs. 362).

Die damit einhergehende Herausforderung wird von den Lehrkräften teilweise als sehr groß empfunden. Manche können bzw. wollen sich nicht mehr mit die-

sen Situationen konfrontiert sehen, so dass es wohl vereinzelt vorkommt, dass Träger keinen Orientierungskurs anbieten und vermutlich dann einen anderen Träger mit der Durchführung des Orientierungskurses beauftragen:

Durch diese Netzwerke, wo wir tätig sind. Ich merke, dass wir noch gut dran sind. Also das heißt, also andere haben gar keine Orientierungskurse mehr. Das heißt (...) einige Schulen haben die Orientierungskurse komplett weg gekoppelt von den Integrationskursen. (...) Das ist schon schwer, auch die Diskussionen, (...) die [wir] [hatten]. Also ist schon heftig, also für die Lehrer (Interview 16, TR 3, Abs. 352).

Obwohl der befragte Träger die Orientierungskurse weiterhin anbietet, wird deutlich, dass die Belastung der Lehrkräfte im Umgang mit Konfliktsituationen nicht zu unterschätzen ist.

5.5 Empowerment der Teilnehmenden durch den Orientierungskurs

Neben der Vermittlung der Lerninhalte und potenziellen Konfliktsituationen, die dabei entstehen können, gibt es vor allem Teilnehmerinnen, die erst im Orientierungskurs ihre Rechte kennenlernen:

Jetzt weiß ich zum Beispiel, wie die Gesetze funktionieren. Davor wusste ich das nicht. (...) Jetzt weiß ich zum Beispiel, was eine Frau für Rechte hat, was Kinder für Rechte haben (Interview 10, TN 4, Abs. 390).

Diese Teilnehmerin aus Syrien, die auch Mutter von mehreren Kindern ist, hatte vor ihrer Flucht keinen Beruf erlernt und ist auch keiner Arbeit nachgegangen. Nachdem sie nun den Integrationskurs erfolgreich absolviert hat und mittlerweile einen weiterführenden berufsbezogenen Sprachkurs besucht, äußert sie den starken Wunsch, in Deutschland arbeiten zu wollen. Die Erfolgserlebnisse im Integrationskurs und die erworbene Kenntnis ihrer Rechte legen nahe, dass sie nunmehr einen emanzipatorischen Ansatz verfolgt, indem sie den Arbeitsmarkteinstieg in Deutschland als klares Ziel für sich definiert. Es scheint, als habe der erfolgreiche Besuch des Integrationskurses der Teilnehmerin verholpen, Aspirationen aufzubauen, die idealerweise zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit, persönlichen Veränderungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen führen können.

5.6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die deskriptiven Analysen hinsichtlich der untersuchten Faktoren (Geschlecht, Nationalitätengruppe, Alter und Kursart) zwar Unterschiede in den LiD-Prüfungsergebnissen aufzeigen, dass aber davon ausgegangen werden muss, dass – bis auf den Alterseffekt – keiner der Faktoren sie direkt beeinflusst. Vielmehr deuten diese Faktoren an, dass innerhalb der unterschiedlichen Kategorien Personen mit spezifischen Charakteristika, welche die Prüfungsergebnisse direkt beeinflussen, wie z. B. das Bildungsniveau, enthalten sind.

Stellvertretend für die Zugehörigkeit zu einer Nationalitätengruppe könnten daher beispielsweise negative Fluchterfahrungen stehen, welche nicht nur bei Personen aus Ländern mit hohen Schutzquoten auftreten, aber bei diesen häufiger zu erwarten sind. Zusätzlich dazu kann das Herkunftsland unter anderem auch durch die dort vorhandenen Bildungsmöglichkeiten einen Einfluss auf die Prüfungsergebnisse im LiD-Test haben. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die Betrachtung der im Vergleich zu den anderen Kursen niedrigeren Prüfungsergebnisse im Alphabetisierungskurs und der dort häufigeren Kurszusammensetzung.

Der Stand der Deutschkenntnisse beeinflusst auch das LiD-Ergebnis. Dabei stehen schlechtere Ergebnisse in den Teilbereichen Sprechen und Hören/Lesen stärker in Zusammenhang mit niedrigen Prüfungsergebnissen als das Ergebnis im Bereich Schreiben. Umgekehrt haben Teilnehmende, die ein besseres schriftliches Teilergebnis im DTZ erreichen, auch sehr gute Prüfungsergebnisse.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse der qualitativen Interviews ist eine Diskrepanz zwischen den Interessensbekundungen der befragten Teilnehmenden und den rekonstruierten subjektiven Wahrnehmungen der Vertreterinnen und Vertreter der Träger und Lehrkräfte diesbezüglich. Während Teilnehmende sich (auf Nachfrage) interessiert am Orientierungskurs zeigen, beobachten die Vertreterinnen und Vertreter der Träger und die Lehrkräfte ein gestiegenes Desinteresse seitens der Teilnehmenden, welches auch durch zunehmende Abwesenheiten zum Ausdruck kommt. Dabei entsteht bei den Befragten der Eindruck, dass vor allem die Gruppe der Geflüchteten und der EU-Zuwanderer häufiger abwesend seien, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen.

In diesem Zusammenhang unterbreiten einige Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch einige

Lehrkräfte den Vorschlag, die Anwesenheit des Orientierungskurses an die Teilnahme des DTZ-Tests zu koppeln, um als Träger oder Lehrkraft mehr Druck bezüglich der Anwesenheitspflicht auf die Teilnehmenden ausüben zu können. Dies würde dementsprechend bedeuten, dass sowohl der DTZ- als auch der LiD-Test an das Ende des Orientierungskursmoduls verschoben würden. Hintergrund für die aktuelle Regelung war das Ziel einer Zeitersparnis: Während des Orientierungskurses kann der zuvor durchgeführte DTZ ausgewertet werden, so dass nach dem Orientierungskurs beide Ergebnisse vorliegen und die Teilnehmenden somit dem Arbeitsmarkt oder weiterführenden Maßnahmen wie den Berufssprachkursen schneller zur Verfügung stehen als zuvor, als noch länger auf das Ergebnis des DTZ gewartet werden musste. Zu diskutieren wäre hier auch, inwiefern ein zwischengeschalteter Besuch des Orientierungskurses die Vorbereitung auf den DTZ und den Lernerfolg beeinflussen würde. Andere Vertreterinnen und Vertreter der Träger wünschen sich, dass die Jobcenter mehr Sanktionen für die Abwesenheiten, besonders, aber nicht ausschließlich im Orientierungskurs, verhängen würden, da sich die Träger selbst in dieser Hinsicht als handlungsunfähig sehen.

Ein zentrales Ergebnis aus der Analyse der qualitativen Interviews ist die Wahrnehmung einer „Testfokussierung“ bei den Teilnehmenden – festgestellt größtenteils auf Basis der Ausführungen der Lehrkräfte und Träger, aber auch auf denen einiger Teilnehmenden. Eine Testfokussierung ist durch das Üben der Testfragen und -antworten mit dem Ziel des Test-Bestehens gekennzeichnet, ohne aber an den Inhalten tiefergehend interessiert zu sein.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist die Konfrontation der befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger und Lehrkräfte mit Wertekonflikten und politischen Auseinandersetzungen der Teilnehmenden während des Orientierungskurses. Diese stehen vor allem mit Themen wie religiöse und ethnische Zugehörigkeit, politische Einstellungen, Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, antisemitischen Einstellungen und Homosexualität in Verbindung. Solche auftretenden Konflikte sind besonders für Lehrkräfte belastend. Hier empfiehlt es sich, die Lehrkräfte zur Nutzung vorhandener Fortbildungen zu ermutigen und vorhandene Angebote entsprechend z. B. um deeskalierende Verhaltensstrategien zu erweitern und mengenmäßig auszuweiten. Weiter empfiehlt sich zur Entlastung der Lehrkräfte auch in diesem Fall die Unterstützung durch stärker institutionalisierte Formen der Kooperation zwischen den Migrationsberatungsstellen und den Trägern von Integrationskursen (Kap. 6). Inwieweit der Besuch des inzwischen in einem Modellprojekt in den

AnKER-Einrichtungen in Bayern angebotenen „Wegweiserkurs“ hier eine Entlastung bringen wird, muss weitere Forschung zeigen.

Ein Ansatzpunkt zur Verringerung von Konfliktsituationen im Orientierungskurs könnte eine stärkere Steuerung der Kurszusammensetzung hin zu einer heterogeneren Gruppe in Bezug auf die Herkunft und das Geschlechterverhältnis sein – sofern dies in der Praxis im Einzelfall möglich ist. Eine solche möglichst heterogene Kurszusammensetzung ermöglicht den frühzeitigen Austausch mit verschiedenen kulturellen Gepflogenheiten und Religionen und könnte so Toleranz fördern.

Teilnehmende, die zum Zeitpunkt des Orientierungskurses z. B. aufgrund eines niedrigeren Bildungsstandes über Deutschkenntnisse unter Niveau A2 verfügen, haben größere Schwierigkeiten, dem Orientierungskurs zu folgen und den Abschlusstest erfolgreich zu absolvieren. Möglichkeiten zur besonderen Förderung dieser Gruppe und zur Unterstützung der jeweiligen Lehrkräfte, z. B. durch niederschwelliges Material, sollten eruiert werden, denn gerade bei dieser Teilnehmendengruppe besteht das größte Potenzial für ein nachhaltiges Empowerment zur gleichberechtigten Teilhabe in Deutschland.

6 Erkenntnisse zu Maßnahmen und Angeboten an der Schnittstelle zum Integrationskurs

6.1 Beschreibung der betrachteten Integrationsmaßnahmen

Dieses Kapitel befasst sich mit weiterführenden oder parallelen Integrationsmaßnahmen und -angeboten an der Schnittstelle zu den bundesweiten Integrationskursen. Dazu existiert eine Vielzahl von potenziellen Projekten. Der vom BMAS (2017) herausgegebene Überblick „Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung für die Sprachförderung und Integration von Flüchtlingen“ gibt sowohl eine erste Zusammenschau der Integrationsangebote auf Bundesebene, zeigt gleichzeitig jedoch auch die Komplexität dieses Untersuchungsfeldes auf. An dieser Stelle werden schwerpunktmäßig solche Maßnahmen behandelt, die vom Bund gefördert werden, sich auf Sprachförderung und Lernbegleitung als auch auf Beratung beziehen und dabei besonders auf erwachsene Zuwanderer fokussieren.⁴⁸ Die Angebote und Maßnahmen können mit den Integrationskursen kombiniert werden und finden parallel oder auch zeitlich vor bzw. nach den Integrationskursen statt.

Diesem Kapitel liegen hauptsächlich zwei Forschungsfragen zugrunde: Zum einen steht die Bekanntheit von Angeboten und Maßnahmen bei Integrationskurssteilnehmenden im Fokus der Analysen, zum anderen die Nutzung dieser Angebote. In einem ersten Schritt wird ein kurzer Überblick über die betrachteten Angebote

und Maßnahmen und den jeweiligen Forschungsstand gegeben. Hier ist zu beachten, dass der Forschungsstand erheblich variiert. Nur zu einigen wenigen Maßnahmen liegen umfangreiche Arbeiten vor. Evaluationen, die Aussagen zu Schnittstellen und Übergängen von der betrachteten in andere Maßnahmen treffen können, sind dabei eher selten. Anschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews hinsichtlich der Schnittstellenthematik dargestellt, welche durch Sekundäranalysen der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017 ergänzt werden.

6.1.1 Niederschwellige Kurse

Es existieren sehr viele niederschwellige, aber häufig regional beschränkte Angebote, die u. a. eine erste Sprachvermittlung anbieten. Aufgrund der Niederschwelligkeit der Angebote werden diese Kurse typischerweise vor dem Integrationskurs besucht, auch wenn sich die Kreise der Teilnehmenden teilweise überschneiden oder niedrigschwellige Kurse auch noch nach dem Integrationskurs noch besucht werden (können). Im Folgenden wird auf drei dieser Kursangebote (Erstorientierungskurs, niedrigschwelliger Frauenkurs und BA-Einstiegskurs) eingegangen, da diese bundesweit angeboten werden oder wurden. Regionale Kursangebote von Ländern und Kommunen werden hier nicht berücksichtigt.

Niederschwellige Frauenkurse sind an Frauen gerichtet und setzen kein besonderes Vorwissen voraus. Sie sind kostenlos und werden immer von Frauen, häufig mit eigenem Migrationshintergrund, geleitet. Ziel der Kurse ist ein Empowerment der Teilnehmerinnen, die alltagsnahe Vermittlung von Lerninhalten und einen

⁴⁸ Sprachangebote wie KompAS, KomBER und Kommit werden in diesem Überblicksteil jedoch nicht behandelt, da sie weder in den Analysen der Interviews noch in den quantitativen Sekundärdatenauswertungen eine relevante Rolle spielen.

Anstoß geben für weitere Integrationsschritte. Ein Kurs hat (seit 2018) einen Umfang von 34 Zeitstunden. Eine Teilnehmerin ist maximal für bis zu drei Kurse förderberechtigt. Teilnehmen können ausländische Frauen mit einem in Deutschland auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus aus allen Ländern außerhalb Westeuropas, Nordamerikas und Australiens ab Vollendung des 16. Lebensjahres ohne eine in Deutschland abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung. Die Kurse sind auch für Asylbewerberinnen mit einer guten Bleibeperspektive geöffnet.⁴⁹

Die von Syspons im Auftrag des BAMF 2016 durchgeführte Evaluation zeigt eine hohe Erreichung der Zielgruppe sowie der gesetzten Ziele (Syspons/BAMF 2016). Eine oder mehrere Kursteilnahmen führen zu höherer Selbstwirksamkeit – die Teilnehmerinnen trauen sich eine Teilnahme an diversen Aspekten des öffentlichen Lebens stärker zu als vor der Kursteilnahme. Auch berichten die Teilnehmerinnen von einer Verbesserung der Deutschkenntnisse. Die Vermittlung der Kursteilnehmerinnen in andere bzw. weiterführende Angebote, insbesondere den Integrationskurs, und damit den Schritt aus der Niederschwelligkeit heraus, gelingt jedoch – so die Evaluationsergebnisse – nur eingeschränkt.

Ein weiteres niederschwelliges Angebot ist der **Erstorientierungskurs** für Asylsuchende mit unklarer Bleibeperspektive (EOK). Er wurde 2013 in Bayern in Zusammenarbeit mit dem BAMF für Asylbewerber ins Leben gerufen. Primäre Zielgruppe der Erstorientierungskurse sind Asylsuchende, die weder aus einem Land mit hoher Anerkennungsquote (aktuell Syrien, Irak, Iran, Eritrea und Somalia) noch aus einem sicheren Herkunftsland stammen und somit noch nicht berechtigt sind einen Integrationskurs zu besuchen. Bei freien Plätzen können auch Asylbewerberinnen und -bewerber mit guter Bleibeperspektive einen Erstorientierungskurs besuchen, vorausgesetzt die Teilnahme an einem Integrationskurs ist (noch) nicht möglich.

Anschließend an ein Modellprojekt mit Beginn Mitte 2016 gibt es seit Juli 2017 in allen Bundesländern Kursangebote, die vom BAMF gefördert werden. Die Kursteilnahme ist freiwillig und kostenfrei. Im Mittelpunkt der Erstorientierungskurse steht der Alltag in Deutschland. Asylbewerber sollen Informationen erhalten und erste Deutschkenntnisse erwerben, damit Sie sich in Deutschland zurechtfinden können. Dabei werden aus elf Themenbereichen fünf ausgewählte

Themen in einem Modul von jeweils 50 UE unterrichtet. Hinzu kommt ein sechstes Modul mit dem Thema „Werte und Zusammenleben“, welches verpflichtend ist, so dass sich als Kursumfang insgesamt 300 UE ergeben. Im Hinblick auf die Sprachvermittlung ist kein Lernziel definiert; auch finden üblicherweise keine Sprachtests statt, da die Orientierung und nicht der Spracherwerb im Mittelpunkt steht.⁵⁰

Erstorientierungskurse wurden für den Zeitraum von August 2016 bis Juni 2017 vor ihrer endgültigen bundesweiten Einführung durch die Syspons GmbH mit Unterstützung der Johanniter-Unfallhilfe als Kursträgerin evaluiert (Syspons/Johanniter-Unfall-Hilfe 2017). Die Evaluation kam zu dem Ergebnis, dass die Niederschwelligkeit des Angebots, die modulare Flexibilität für Lehrkräfte und auch die Wertevermittlung mit einer Fokussierung auf Grundwerte (z. B. Gleichberechtigung) sich bewährt haben und beibehalten werden sollten. Themen wie Föderalismus oder das deutsche Wahlsystem seien hingegen wegen fehlender sprachlicher Vorkenntnisse weniger sinnvoll. Verbesserungspotential bestehe vor allem bei der Unterstützung von Lehrkräften (Praxisbeispiele, Materialien), Gastdozenten (Polizei bei Wertevermittlung, Erste-Hilfe-Kurse bei Gesundheit) und bezüglich weiterer Möglichkeiten zum binnendifferenzierten Arbeiten, besonders in Bezug auf nicht-alphabetisierte Teilnehmende (Johanniter-Unfall-Hilfe 2017: 23f.). Übergänge in andere Integrationsmaßnahmen wurden nicht betrachtet. Die Kurse werden seit Ende 2017 von Syspons wissenschaftlich begleitet. Erste Erkenntnisse wurden im Rahmen eines Vernetzungstreffens 2018 vorgestellt.⁵¹

Zur Überbrückung der nötigen Zeit bis die rechtlichen Voraussetzungen für die Öffnung der Integrationskurse für Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive geschaffen werden konnten, wurden von der Bundesagentur für Arbeit sog. **BA-Einstiegsurse** nach § 421 SGB III angeboten. Diese fanden zwischen dem 24. Oktober 2015 und dem 31. Dezember 2015 statt und waren für Ausländer, die eine Aufenthaltsgestattung besitzen und bei denen ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt zu erwarten war, gedacht. Dies betraf zum damaligen Zeitpunkt die Länder Syrien, Irak, Iran und Eritrea. Als Kursumfang war eine Dauer bis zu acht Wochen (max. bis zu 320 UE) vorgesehen. Ein Curriculum oder spezielle Voraussetzungen an die

49 Weiterführende Informationen: <https://www.bamf.de/DE/Infothek/Projekttraeger/Frauenkurse/frauenkurse.html> (06.12.2018).

50 Weiterführende Informationen: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Erstorientierung/Erstorientierungskurse/erstorientierungskurse.html?nn=9787606> (06.12.2018).

51 <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2018/20181025-am-eok-ernetzungstreffen.html?nn=1367522> (06.12.2018).

Lehrkräfte sowie ein kennzahlengestütztes Monitoring lagen nicht vor. Bis Ende 2016 wurden ca. 200.000 Teilnehmende abgerechnet. Eine Erfolgskontrolle wurde bislang nicht durchgeführt (BRH 2017).

6.1.2 Maßnahmen zur berufsbezogenen Sprachförderung

Während mit der Einführung der Integrationskurse im Jahr 2005 eine grundlegende bundesweite Sprachförderung etabliert wurde, existiert bis heute noch kein derart ausdifferenziertes und standardisiertes Instrumentarium in Hinsicht auf die berufsbezogene Sprachförderung. Wegweisende Entwicklungen der Integrationspolitik (z. B. Nationaler Integrationsplan 2007, das bundesweite Integrationsprogramm 2010) führten ab 2008 zur Implementierung des ESF-BAMF-Programms als maßgebendes Programm der berufsbezogenen Sprachförderung. Von den Geflüchteten haben etwa zwei Drittel der Teilnehmenden des ESF-BAMF-Programms, oder einer berufsbezogenen Sprachförderung gem. §45a AufenthG, davor einen Integrationskurs besucht, was die enge Verzahnung der Programme verdeutlicht.⁵² Das Programm ist jedoch befristet. Der letzte ESF-BAMF-Kurs begann im Jahre 2017 und einzelne Kurse dauern zum jetzigen Zeitpunkt noch an. Nach Abschluss der letzten Kurse geht das Programm dann vollständig in die bundesfinanzierte berufsbezogene Deutschförderung über.

6.1.2.1 Das ESF-BAMF-Programm

Das ESF-BAMF-Programm wird durch Mittel der Europäischen Union gefördert. Die Koordination des Programms erfolgt durch das BAMF, während die fachliche Aufsicht dem BMAS obliegt. Die Zielgruppe sind Beschäftigte in Betrieben, die durch entsprechende Freistellung des Arbeitgebers im Spracherwerb gefördert wurden. Geregelt waren dabei – ähnlich wie bei Integrationskursen – u. a. Kursdauer und -größe sowie Anforderungen an Träger und Lehrkräfte. Die sprachlichen Eingangsniveaus decken den Bereich von A1 bis C1 des GER für die deutsche Sprache ab. Bei Vorliegen des letzteren Niveaus konnte ebenfalls das Erreichen der Niveaustufe C2 gefördert werden. Dadurch ergaben sich im Hinblick auf die Bereiche A1 bis B1 Überschneidungen zwischen dem ESF-BAMF-Programm und dem Integrationskursangebot des Bundes. Überführt wird es in die berufsbezogene Deutschförderung

52 Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2017.

gem. § 45a AufenthG.⁵³ In der letzten Förderperiode nahmen ca. 82.000 Personen an einem der ca. 4.000 Kurse teil (BAMF 2018c: 135).

Aufbauend auf ersten Evaluationen durch Deeke et al. (2009) wurde das ESF-BAMF-Programm mittels einer Wirkungsevaluation mit Blick auf die Arbeitsmarktintegration wissenschaftlich begleitet. In ihrer Evaluation kommen Walter et al. (2014) zu dem Ergebnis, dass Kursteilnehmenden zu Beginn des Projekts zunächst seltener die Integration in den Arbeitsmarkt gelang als der Vergleichsgruppe von Nichtteilnehmenden, welche erstgenannte Gruppe dann gegen Ende des Projekts aber aufzuholen vermochte. Positiv betrachtet werden die geringe Abbruchquote von 9 % und das Erreichen der Kursziele fast aller Teilnehmenden, die den Kurs bis zum Ende besuchten. Als nachteilig für die Evaluation zeigte sich der kurze Beobachtungszeitraum von nur 18 Monaten, so dass langfristige Entwicklungen nicht evaluiert werden konnten. Was den Übergang vom Integrationskurs in den ESF-BAMF-Kurs angeht, konstatieren die Autoren, dass sehr viele Befragte mit dem Erlernen der deutschen Sprache im Rahmen von Kursen schon Erfahrungen gesammelt hatten: An einem Integrationskurs hatten 80 %, an einem anderen Sprachkurs 36 % der Befragten teilgenommen. Der Besuch des vorgelagerten Kurses lag bei der Mehrzahl der Befragten erst kurz zurück (0-1 Jahr).

6.1.2.2 Berufsbezogene Sprachförderung gem. § 45a AufenthG

Aufbauend auf den Erfahrungen aus dem ESF-BAMF-Programm hat die Bundesregierung eine aus Bundesmitteln finanzierte berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) als Regelinstrument eingeführt. Diese Kurse werden als Berufssprachkurse bezeichnet. Die konkrete Ausgestaltung der Förderung ist in der entsprechenden Verordnung (DeuFöV) geregelt.⁵⁴ Die Fachaufsicht obliegt dem BMAS, während das BAMF mit der Koordination und Durchführung betraut ist. Berufssprachkurse setzen prinzipiell an den Integrationskurs und somit am Sprachniveau B1 an. Angeboten werden aktuell zwei Basiskurse (von B1 auf B2, von B2 auf C1) im Umfang von jeweils 400-500 Unterrichts-

53 Weiterführende Informationen zum ESF-BAMF-Programm: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/BerufsbezogeneFoerderung/ESFProgramm/esf-bamf-programm-node.html> (06.12.2018).

54 Die befragten Vertreterinnen und Vertreter von Trägern, Lehrkräfte und vereinzelt auch Kursteilnehmende verwendeten den Begriff „Berufsbezogene Deutschsprachkurse“ überwiegend als verallgemeinernde Oberkategorie für die Programme berufsbezogener Sprachförderung. Darin enthalten können sowohl das ESF-BAMF-Programm als auch die berufsbezogenen Deutschsprachkurse gem. § 45a AufenthG sein.

einheiten.⁵⁵ Diese Basiskurse werden durch Spezialkurse im Umfang zwischen 300 und 600 UE ergänzt, die an unterschiedliche Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet sind.

Dabei existieren Kurse für die Berufsankennung von Ärzten, Zahnärzten und Apothekern bis zu einem Sprachniveauziel C1 und Krankenpflegern mit dem Sprachniveauziel B2 genauso wie Spezialkurse für ehemalige Integrationskursteilnehmende, die das Sprachziel B1 nicht erreicht haben. Wie in den anderen Maßnahmen sieht die DeuFöV konkrete Vorgaben für Teilnahmeberechtigungen, Zulassungen von Trägern, Lehrkräften und Lehrmitteln vor. Die Zielgruppe entspricht derjenigen für die Integrationskurse, um die Anschlussfähigkeit der berufsbezogenen Deutschsprachförderung zu gewährleisten.⁵⁶ Aufgrund des kurzen Zeitraums seit der Einführung der Berufssprachkurse zum 01. Juli 2016 liegen zu diesen Kursen noch keine Forschungserkenntnisse vor.

Eine kleine, nicht repräsentative Analyse wurde vorgenommen, die eine Befragung von Kursträgern, Lehrkräften und Teilnehmenden bei insgesamt 13 Berufssprachkursen sowie Hospitationen in insgesamt 17 Berufssprachkursen umfasst. Hierbei standen insbesondere Prozesse und pädagogische Aspekte im Mittelpunkt. In Bezug auf Übergänge zwischen dem Integrationskurs und dem B2-Berufssprachkurs wurde als Handlungsempfehlungen abgeleitet, dass ein Brückenelement von 100 UE sinnvoll wäre. Dieses steht ab dem 1. Januar 2019 im Rahmen des B2-Kurses zur Verfügung.

6.1.3 Angebote der Migrationsberatung

Neben Maßnahmen und Angeboten der (weiterführenden) Sprachförderung existieren ebenfalls zwei bundesgeförderte Angebote zur Migrationsberatung, die ebenfalls an der Schnittstelle zu den Integrationskursen stehen. Neben der Asyl-, Rückkehr-, und Flüchtlingsberatung, die hier nicht näher betrachtet werden können, werden im folgendem die beiden Migrationsfachdienste kurz dargestellt.

6.1.3.1 Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE)

Die Migrationsberatung für Erwachsene Zuwanderer (MBE) wurde im Jahr 2005 eingeführt und ist ein Integrationsangebot für Zuwanderer im Alter von über 27 Jahren.⁵⁷ Die MBE wird mit Bundesmitteln gefördert, rechtlich auf Basis der § 75 Nr. 9 sowie 45 Nr. 1 AufenthG vom BAMF konzipiert und in dessen Auftrag durch sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirchen in Deutschland, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland) und dem Bund der Vertriebenen durchgeführt.

Zu den Zielgruppen der MBE zählen EU-Bürger (darunter auch Spätaussiedler) und Drittstaatsangehörige, die über ein Bleiberecht im Sinne des § 44 Absatz 1 AufenthG (Aufenthaltsstatus von mindestens einem Jahr) verfügen. Grundsätzlich gilt das Beratungsangebot bis zu drei Jahre nach Einreise bzw. Erlangung eines auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus. Auch länger hier lebende Migrantinnen und Migranten dürfen im Zuge der nachholenden Integration die Dienste der MBE in Anspruch nehmen. Seit Änderung der MBE-Förderrichtlinien zum 20. Juli 2016 können auch Asylbewerber, die sich noch im Asylverfahren befinden und eine gute Bleibeperspektive haben (im betrachteten Zeitraum Personen aus den Herkunftsländern Syrien, Iran, Irak, Eritrea und Somalia; vgl. Tabelle 1-1), Beratungsleistungen in Anspruch nehmen.

Eine der Kernaufgaben der MBE ist die Weiterleitung der Ratsuchenden an einen passenden Integrationskurs und die Beratung bei kursbegleitenden Fragen wie Antragstellung oder Kinderbetreuung während des Integrationskurses. Daneben wird zu einem breiten Spektrum von Themen (z. B. Fragen zum Aufenthalt, Sicherung der Existenz, Arbeit, Gesundheit, Familie, Kinderbetreuung und Schulbildung der Kinder etc.) beraten und sich hierbei mit relevanten Akteuren vor Ort (z. B. Jobcenter, ABH) abgestimmt. Diese Beratungen erfolgen üblicherweise als Einzelfallberatungen nach der Methode eines professionellen Case Managements; häufig sogar in der Muttersprache der Ratsuchenden.⁵⁸ Migrationsspezifische Informationsver-

55 Konzepte finden sich unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/BerufsbezogeneFoerderung/Deutschfoerderung45a/PaedagogischesKonzept/paedagogisches-node.html> (06.12.2018).

56 Weiterführende Informationen: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/BerufsbezogeneFoerderung/Deutschfoerderung45a/deutschfoerderung45a-node.html> (06.12.2018).

57 Damals noch unter der Bezeichnung „Migrationserstberatung“ (MEB).

58 Weiterführende Informationen: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/InformationBeratung/ErwachseneBeratung/erwachseneberatung-node.html> (06.12.2018).

anstaltungen und Gruppenberatungen ergänzen das Beratungsangebot.

Die Zahl der Ratsuchenden und der Beratungserfolg werden im BAMF-internen Controlling erfasst. So stieg die Anzahl beratener Personen inklusive der Familienangehörigen über 271.626 beratene Personen in 175.508 Beratungsfällen im Jahr 2014 bis auf 525.743 beratene Personen (301.417 Fälle) im Jahr 2017 an (BAMF 2016, 2018).

Zum einen verzeichnet die MBE – als Folge der EU-Wirtschaftskrise in den südeuropäischen Ländern – zunehmend mehr Klienten aus der Europäischen Union. Zum anderen ist seit 2015 die Zahl der ratsuchenden Geflüchteten angestiegen: Machten Personen aus Syrien und dem Irak im Jahr 2014 nicht einmal 10 % der beratenen Kundschaft aus, waren es im Jahr 2017 hingegen mehr als ein Drittel (BAMF 2016, 2018).

Im Rahmen der BAMF-MBE-Klientenbefragung 2013 wurde Nutzung und Bewertung der MBE untersucht (Brandt et al. 2015). Es zeigen sich eine sehr große Vielfalt im Beratungsgeschehen und sehr positive Bewertungen von Beratungsqualität und -erfolg durch die Klienten, aber auch verbesserungswürdige Aspekte. Hierzu zählt insbesondere die niedrige Bekanntheit der MBE, die bereits von früheren als auch von späteren Studien bestätigt wird (Babka von Gostomski 2010; Büttner/Stichs 2014; Worbs et al 2016; Scheible/Böhm 2018). In Bezug auf die Schnittstellen zum Integrationskurs zeigt die Evaluation der MBE, dass die Mehrheit der befragten MBE-Klienten (knapp 80 %) an einem Integrationskurs teilgenommen hat oder noch teilnimmt. Neben Kontakt- und Formularhilfe war bei 14 % der Befragten der Ausbau von Deutschkenntnissen, z. B. durch Integrationskursbesuch, das Initialanliegen für das Aufsuchen der Beratung. Bei 61 % der Klienten wurde das Thema Deutschkenntnisse/-kurs im Beratungsverlauf thematisiert (Brandt et al. 2015).

Erkenntnisse zur Schnittstelle zwischen MBE und Integrationskurs liegen auch aus der Evaluation der Integrationskurse (2007-2011) vor: 32 % der Integrationskursteilnehmenden gaben am Kursende an, bereits von der MBE oder den Jugendmigrationsberatung gehört zu haben. In der Kontrollgruppe an Nicht-Kursteilnehmenden war dies nur bei 17 % der Fall (Schuller et al. 2011). Die theoretisch konzipierte enge Verzahnung zwischen MBE und Integrationskurs zeigt sich somit auch empirisch, auch wenn der Bekanntheitsgrad der MBE insgesamt noch auszubauen wäre.

6.1.3.2 Jugendmigrationsdienste (JMD)

Für Jugendliche und junge Erwachsene sind als Beratungsinstrument die Jugendmigrationsdienste (JMD) vorgesehen. Im Gegensatz zur MBE, die vom BAMF koordiniert wird, ist für die Jugendmigrationsdienste das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zuständig. Zielgruppe sind Personen mit Migrationshintergrund im Alter von 12 bis 27 Jahren; aber auch Eltern können hinsichtlich sozialer Fragen als auch Bildungs- und Berufsbildungsbiographien ihrer Kinder beraten werden. Grundvoraussetzung für die Teilnahme ist die Rechtmäßigkeit des Aufenthalts in Deutschland. Die Durchführung folgt bedarfsorientierten Konzepten wie sozialpädagogischer Beratung und Gruppenangeboten zur Unterstützung der Integration. Relevanteste Arbeitsmethode ist – wie auch bei der MBE – das Case-Management.⁵⁹

Die Jugendmigrationsdienste wurden im Jahr 2008 evaluiert (BMFSFJ 2008). Befragt wurden neben Beratenden auch 4.024 von JMD begleitete Jugendliche. In der Evaluation wird die offene und individuelle Förderung der Jugendlichen positiv bewertet, die deren Mitwirkungsbereitschaft erfordere. Hieraus resultiere ein Professionalisierungsbedarf hinsichtlich des Case-Managements, der Bedarf an Fortbildungen zur Integrationsförderplanung als auch an weiteren Gruppenangeboten. Auch hier hatten 82 % der begleiteten jungen Menschen einen deutschen Sprachkurs besucht oder besuchten ihn zum ersten Befragungszeitpunkt.

6.2 Ergebnisse: Kenntnis, Nutzung und Bedarf bundesweiter Sprachförderung und Migrationsberatung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der leitfadengestützten Interviews im Bereich der Maßnahmen und Angebote an der Schnittstelle zu den bundesweiten Integrationskursen systematisch dargestellt. Die qualitativen Interviews dienen für dieses Kapitel als Hauptdatengrundlage. Ergänzt werden diese durch Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung

⁵⁹ Weiterführende Informationen: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/InformationBeratung/JugendlicheBeratung/jugendlicheberatung-node.html> (06.12.2018).

von Geflüchteten 2017, welche in der Lage sind, Aussagen zu Besuch, Inanspruchnahme und Nutzung weiterführender Sprachförderung als auch von Migrationsberatungsangeboten zu treffen. Wie bereits oben beschrieben, fokussiert sich die Analyse auf vom Bund geförderte Integrationsmaßnahmen. Wenn jedoch andere Angebote in den Rekonstruktionen der Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten eine relevante Rolle spielen, werden auch diese in die Analyse mit einbezogen.

An der Schnittstelle zu den bundesweiten Integrationskursen nimmt der Berufssprachkurs eine herausragende Rolle ein. Seltener werden daneben auch die Erstorientierungskurse (EOK), niederschwellige Frauenkurse oder die Einstiegskurse der BA und einige wenige andere Sprachkursangebote von den Befragten thematisiert. Zudem sind die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) und die Beratungsangebote der Jugendmigrationsdienste (JMD) als auch das Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“⁶⁰ sowohl für die Teilnehmenden im Integrationskurs als auch die Vertreterinnen und Vertreter der Träger und für Lehrkräfte von Relevanz.

6.2.1 Niederschwellige Kurse

Die Analysen der Interviews, welche mit den Integrationskursteilnehmenden geführt wurden, zeigen, dass der bundesweite Integrationskurs für den Großteil der Befragten die allererste Maßnahme war, an welcher sie seit ihrer Einreise nach Deutschland teilgenommen haben. Lediglich eine Minderheit der Befragten hat bereits vor dem Besuch des Integrationskurses andere Angebote mit einem Anteil von erster Sprachförderung wahrgenommen. Besonders auffallend ist hierbei der Tatbestand, dass keiner von diesen wenigen Teilnehmenden wusste, um welche Angebote es sich genau gehandelt hatte.

Aus diesem Grunde besteht für dieses Kapitel die Einschränkung, dass lediglich Vermutungen über die Nutzung der Erstorientierungskurse (EOK), niederschweligen Frauenkurse oder der Einstiegskurse der BA, geäußert werden können, die auf tiefergehende Fragen in den Interviews und daraus resultierenden Erzählungen der Teilnehmenden basieren. Eine Teilnehmerin berichtet beispielsweise davon, dass sie vor Beginn des

Integrationskurses schon ersten Sprachunterricht bekommen habe:

*[Die Teilnehmerin] kann sich nicht dran erinnern, aber vor dem Kurs war eine Dame namens **** und sie hat immer ein- oder zweimal in der Woche mit ihr und noch zwei weiteren Frauen Deutsch gelernt, bevor der [Integrationskurs] an[fi]ng (Interview 15, TN 9, Abs. 224).*

Auf Nachfrage, wo dieser Sprachunterricht stattfand, wurde ein anderer Träger genannt und von Seiten der Teilnehmerin bestätigt, dass dies kein privates Angebot gewesen sei (Interview 15, TN 9, Abs. 227). Allerdings könne sie sich nicht mehr so richtig daran erinnern. Dies könnte mit der Niederschwelligkeit des Angebots und der allgemeinen Unkenntnis des Sprachfördersystems des Bundes zusammenhängen. Eventuell hat es sich entweder um einen niederschweligen Frauenkurs oder einen Erstorientierungskurs (EOK) gehandelt, besonders, weil die Maßnahme vor dem Integrationskurs stattfand. Infrage kommt allerdings ebenso ein Angebot des Landes.

Ein anderer Teilnehmer erwähnt, dass er vor dem Integrationskurs an einem anderen Sprachkurs teilgenommen habe. Im weiteren Verlauf der Analyse dieses Falls stellt sich heraus, dass der Teilnehmer bereits bei einem anderen Träger den Integrationskurs besuchte, die DTZ-Prüfung nicht bestanden hatte und zur Zeit des Interviews bei einem anderen Träger die Wiederholungsstunden absolvierte (Interview 14, TN 8, Abs. 216). Erschwerend kam bei diesem Fall hinzu, dass ein häufiger Wohnortwechsel stattfand, welcher die Analyse der Nutzung verschiedener Maßnahmen erschwerte. Er selber wusste nicht, ob er sich in einem allgemeinen oder einem der speziellen Integrationskurse befand. Die Unkenntnis darüber ist bei vielen Teilnehmenden auffällig, allerdings differenzieren sie in der Regel anhand des zu erreichenden Sprachniveaus: „Jetzt ist mein Kurs B1“ (exemplarisch Interview 14, TN 8, Abs. 268). Der erwähnte Teilnehmer erinnerte sich daran, im „ersten“ Sprachunterricht das Niveau A2 erreicht bzw. verfolgt zu haben (Interview 17, TN 8, Abs. 206), womit es sich am ehesten um einen Alphabetisierungskurs gehandelt haben müsste.

Klarer ist der Besuch eines niederschweligen Kurses in einem anderen Fall, aber auch dieser Teilnehmer wusste nicht welchen Kurs er besuchte:

Also, ich wurde vom Jobcenter in einen Kurs geschickt, der sechs Monate dauern sollte, aber ich weiß nicht, wie dieser Kurs heißt und es war nicht so das Niveau (...) Ok, da hatte ich zu dem Zeitpunkt

60 Weiterführende Informationen zur sozialen Begleitung: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/Anlagen/traegerrundschreiben-16_20171117-anlage1.pdf?__blob=publicationFile (15.12.2018).

keinen Aufenthalt gehabt, und genau, ich habe diesen Kurs vier Monate lang besucht, danach als ich nach vier Monaten den Aufenthaltstitel bekommen habe, hat das Jobcenter mich hierher geschickt (Interview 8, TN 2, Abs. 58).

Der Hinweis, dass sein Asylverfahren bis dato noch nicht positiv entschieden war, legt die Annahme nahe, dass er einen Erstorientierungskurs (EOK) oder einen Einstiegskurs der BA, die beide jedoch deutlich weniger als sechs Monate dauern, oder ein länderspezifisches Angebot besucht haben könnte. Möglich ist, dass der aus dem Irak stammende Teilnehmer trotz seiner guten Bleibeperspektive diesen Kurs besuchte, weil die Teilnahme an einem Integrationskurs kurzfristig nicht möglich war und dieser Kurs somit als „Überbrückungszeit“ genutzt wurde. Der Befragte fand diese Vorgehensweise durchaus sinnvoll, insofern es für ihn hilfreich war, schon dort „ein bisschen Deutsch [zu] lernen, also von [den] Worten her, so ganz ein bisschen“ (Interview 8, TN 2, Abs. 61).

6.2.2 Nutzung und Bedarf bundesweiter Berufssprachkurse

Die meisten interviewten Teilnehmenden äußerten einen ausgeprägten Willen, Angebote einer weiterführenden Deutschsprachförderung nach erfolgreichem Abschluss des Integrationskurses wahrnehmen zu wollen. Auch die Träger der Integrationskurse bieten mittlerweile verstärkt Berufssprachkurse an, besonders auf dem Niveau B2, welches die Befragten häufig anstreben. Dieses betrifft zu einem großen Teil die geflüchteten Teilnehmenden:

Und viele von denen, die einen Integrationskurs gemacht haben, rutschen jetzt ja in die DeuFöV-Kurse, so dass da jetzt verstärkt dann die DeuFöV-Kurse mit syrischen Teilnehmern besetzt sind (Interview 16, TR 3, Abs. 81ff.).

Bei diesem Zitat eines Vertreters eines Trägers ist anzunehmen, dass mit dem Begriff „syrische Teilnehmer“ eine Verallgemeinerung vollzogen wurde, die auch Geflüchtete anderer Herkunftsländer umfasst. Zudem wird verdeutlicht, dass viele Geflüchtete nicht nur das Weiterlernen auf dem Niveau B2 anstreben, sondern es teilweise bereits praktizieren.

Die Motivlagen der Teilnehmenden, eine weiterführende Sprachförderung zu verfolgen, sind indessen relativ eindeutig und decken sich erwartungsgemäß

mit der Motivation, den Integrationskurs erfolgreich beenden zu wollen. Aus den Interviews lassen sich hauptsächlich drei Motivlagen unterscheiden. Das am meisten genannte Motiv betrifft die Integration in den Arbeitsmarkt:

Ja, ich möchte auch jetzt die Prüfung bestehen. Ich möchte auch sogar [bis] zu C1. Ich möchte hier eine gute Arbeit finden. Ich habe Kinder. Sie brauchen das. Es kann nicht [so] weitergehen, [dass wir auf das] Jobcenter [angewiesen] sind (Interview 10, TN 4, Abs. 231).

Der Wunsch nach einer Integration in den Arbeitsmarkt wurde gleichermaßen von männlichen und weiblichen befragten Teilnehmenden geäußert. In diesem Kontext erwähnten einige Teilnehmerinnen, dass sie in ihren Herkunftsländern nicht gearbeitet haben bzw. es nicht durften, dennoch eine Arbeit in Deutschland anstreben. Bei diesen Teilnehmerinnen kann somit – ausgehend von ihrer Situation im Herkunftsland – von einem Zugewinn an Empowerment ausgegangen werden.

Das zweite Motiv betrifft den Wunsch nach (mehr) Kontakt mit Deutschen:

Leider kenne ich keine Landsleute hier und da bleibt mir, dass ich mit den Deutschen Kontakt habe und wenn ich kein Deutsch kann, kann ich mich nicht unterhalten (Interview 15, TN 9, Abs. 367).

Auch Teilnehmende, die im Gegensatz zum zitierten Teilnehmer, Kontakt zu Landsleuten haben, äußerten diesen Wunsch ebenfalls öfter. Als letztes Motiv kann von einem „Solidaritätsprinzip“ ausgegangen werden: Eine Befragte berichtet von ihrem Vorhaben: Als Geflüchtete, die davon ausgeht bald die deutsche Sprache besser zu beherrschen, möchte sie anderen Geflüchteten oder Migrantinnen und Migranten, die noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse aufweisen, helfen – so beispielsweise als Dolmetscherin (Interview 18, TN 10, Abs. 272).

Wie bereits erwähnt ist das Motiv der besseren Aussicht auf die Arbeitsmarktintegration ausschlaggebend für den Besuch einer weiterführenden Sprachförderung. Viele Teilnehmende wie auch Lehrkräfte sind sich bewusst, dass das Sprachniveau B1 dafür jedoch häufig nicht ausreicht: „Aber ich weiß, dass die meisten Teilnehmer den Wunsch haben B2 zu machen. Weil sie eben merken, es fehlt noch ganz viel.“ (Interview 2, LK 1, Abs. 387).

Diese Aussage, welche auch weitere Vertreterinnen und Vertreter und Lehrkräfte getätigt haben, wie auch der selbstgeäußerte Wunsch der Teilnehmenden, nach dem Integrationskurs weiterführende Sprachmaßnahmen ergreifen zu wollen, weichen allerdings von den deskriptiven Auswertungen (noch) ab. Im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten wurden die Befragten nach ihrer Teilnahme an verschiedenen Sprachkursen gefragt (Tabelle 6-1):

Etwa 17 % der Geflüchteten, die zum Befragungszeitraum im zweiten Halbjahr 2017 nach eigenen An-

Tabelle 6-1: Teilnahme an berufssprachlichen Deutschförderungs-Programmen nach Abschluss des Integrationskurses (in Prozent)

ESF-BAMF-Programm oder Berufssprachkurse	Integrationskurs	
	Abgeschlossen	Mit Niveau B1 abgeschlossen
Teilgenommen	17	21
Nicht teilgenommen	83	79
Fallzahl	1.427	682

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

gaben bereits einen Integrationskurs abgeschlossen hatten, nahmen danach oder nehmen aktuell noch an einem ESF-BAMF-Kurs oder einem Berufssprachkurs teil. Der Anteil erhöht sich um etwa vier Prozentpunkte, wenn nur die Gruppe der Geflüchteten betrachtet wird, die den Integrationskurs mit dem Niveau B1 abgeschlossen hat. Diese sich aus der Befragung ergebende Quote befindet sich (noch) auf einem relativ niedrigen Niveau und steht zunächst in Diskrepanz zu den Ergebnissen der qualitativen Interviews. Eine mögliche Erklärung ist, dass die statistische Auswertung nicht den Zeitverlauf abbildet, sondern eher eine Momentaufnahme zum Befragungszeitpunkt darstellt. Sowohl diejenigen Teilnehmenden, die die Integrationskurse erst später besuchen und zudem ggf. noch die Wiederholungsstunden aufbrauchen, als auch die Teilnehmenden, die später in die berufsbezogene Deutschsprachförderung übergegangen sind, werden hier nicht erfasst. Dies könnte darauf hinweisen, dass eine Zunahme der Quote über die Zeit betrachtet noch zu erwarten ist. Ein anderer Grund für die Diskrepanz kann darauf zurückgeführt werden, dass die Aspirationen der Integrationskursteilnehmenden nicht immer auch mit ihrer Realisierung übereinstimmen. Denkbar ist dabei, dass erfolgreiche Teilnehmende doch häufig sofort nach Kursabschluss den Einstieg in den Arbeits-

markt vollziehen. Hier besteht weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf zur Ursachenklärung der abweichenden Aspirationen und ihrer Realisierung.

Berufssprachkurse für niedrigere Sprachniveaus

Der Wunsch, die eigenen Deutschkenntnisse über das Sprachniveau B1 zu verbessern, gilt ausschließlich nur für diejenigen Befragten, die den Integrationskurs erfolgreich abschließen konnten. Für Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen und Teilnehmende anderer Kursarten bestehen diesbezüglich Einschränkungen, wenn sie das B1-Niveau nicht erreicht haben. Nach Verbrauch der Wiederholungsstunden nutzen sie zwar ebenfalls Angebote der berufsbezogenen Deutschsprachförderung, jedoch auf niedrigerem Sprachniveau (A2 oder B1).

Vor allem die Vertreterinnen und Vertreter der Träger als auch die Lehrkräfte versichern, dass der Bedarf für Angebote auf niedrigeren Sprachniveaus nach Beendigung des Integrationskurses sehr groß sei und die Kurse häufig voll ausgelastet seien (Interview 6, TR 2, Abs. 222; Interview 2, LK 1, Abs. 379 und 547; Interview 4, LK 3, Abs. 298). Zumal besonders im Bereich der Alphabetisierungskurse die Unkenntnis der Teilnehmenden über die bundesweiten Maßnahmen der Sprachförderung auffallend ist:

(...) [I]ch glaub' viele davon glauben, dass das der gleiche Kurs ist (lacht). (...) Und das waren alles Alpha-Leute und die haben dann gesagt: „Warum müssen wir denn da eine andere Prüfung schreiben? Und warum ist der Kurs, also dieses Buch, viel schwieriger? Das verstehen wir jetzt nicht, das ist doch total blöd. Wir würden gerne nochmal die alte Prüfung schreiben.“ Und das missfällt ihnen dann schon (Interview 4, LK 3, Abs. 302).

Der Wechsel vom Integrationskurs in den Berufssprachkurs beim Nichtbestehen der DTZ-Prüfung gehe mit einer gewissen Unzufriedenheit bei den Teilnehmenden einher. Begründet liege dies in der Einschätzung eines gestiegenen Schwierigkeitsgrades des Kurses – welche gekoppelt mit der Unkenntnis über den Wechsel in eine andere Maßnahme – Unverständnis hervorrufe.

Wissensvermittlung und Unkenntnis über weiterführende Maßnahmen zur Sprachförderung

Es sei darauf hingewiesen, dass eine Wissenslücke bezüglich anderer, auch weiterführender Maßnahmen und Angebote der Sprachförderung nicht nur bei Alphabetisierungskursteilnehmenden besteht, sondern

auch bei denjenigen, die andere Integrationskursarten besuchen. Eine Teilnehmerin, die zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der DTZ-Prüfung stand, verlautbarte den Wunsch, einen B2-Sprachkurs besuchen zu wollen. Auf Nachfrage, ob sie wisse, welche Kurse dafür in Frage kämen, erklärte sie, dass sie es nicht wisse und dass dies nicht ausschlaggebend für sie sei. Vielmehr sei für sie persönlich die Tatsache wichtiger, dass der Übergang schnell vonstattengehe und keine allzu langen Pausen entstünden (Interview 13, TN 7, Abs. 290). Eine andere Teilnehmerin hatte zur Zeit des Interviews schon einen berufsbezogenen B2-Kurs begonnen, nachdem sie den allgemeinen Integrationskurs kurze Zeit vorher erfolgreich abgeschlossen hatte (Interview 10, TN 4). Sie berichtet davon, dass sie die Information über die weiterführende Sprachförderung nur vom Träger erhalten habe, welcher ihr überdies dabei half, ein Schreiben an das Jobcenter zur Beantragung der weiterführenden Deutschsprachförderung anzufertigen (Interview 10, TN 4, Abs. 398). Auch eine befragte Lehrkraft bestätigt diese Vorgehensweise und fügt hinzu, dass Informationen über die weiterführenden Sprachkurse ebenfalls per Mundpropaganda zirkulieren würden (Interview 3, LK 2, Abs. 429; siehe auch Interview 12, TN 6, 404-409).

Die meisten befragten Träger bieten neben den bundesweiten Integrationskursen ebenfalls selbst Berufssprachkurse an. Insgesamt hat sich das Bild ergeben, dass Träger verstärkt Informationen über ihre eigenen Angebote kommunizieren und weniger über die der anderen Träger. Nur in Ausnahmefällen wird auf die Angebote anderer Träger verwiesen:

Wenn wir Zulassungen haben, dann [verweisen wir nicht [zu anderen Trägern]. Dann nicht, ne? Außer, wenn die Kurse nicht zustande kommen. Dann schon. Also wenn wir sehen, wir haben jetzt hier einen Integrationskurs, da sind nur zwei oder drei Teilnehmer, die einen B2-Kurs gerne besuchen würden und auch die Voraussetzungen erfüllen, also wenn wir sehen, in kurzer Zeit können wir keinen B2-Kurs starten, dann sagen wir [den Interessierten] aber schon: „Gehen Sie mal dorthin oder dorthin“ (Interview 6, TR 6, Abs. 270).

Somit ist festzuhalten, dass die Wissensvermittlung über Angebote und Maßnahmen der weiterführenden Sprachförderung recht eingeschränkt praktiziert wird und die Wissenslücken der Teilnehmenden dementsprechend groß sind. Teilweise ist ebenfalls eine Unkenntnis der weiterführenden Angebote bei den Trägern und Lehrkräften selbst zu verzeichnen. Aus diesem Grunde unterbreitet eine befragte Lehrkraft den folgenden ans BAMF gerichteten Vorschlag:

[D]ie Teilnehmenden suchen eigentlich einen B2-Kurs. Und die Kurse sind oft voll, habe ich jetzt die Erfahrung gemacht. Also offensichtlich gibt es da nicht genug von, ich weiß es nicht, ja. (...) [D]a wäre es vielleicht ganz toll, wenn man da irgendwie vielleicht ein Übersichtsblatt bekommen könnte oder irgendwas in der Richtung (Interview 2, LK 1, Abs. 547).

Eine Übersicht über die „Kurslandschaft der B2-Kurse“ könnte gemäß der Aussagen so durch die Träger an die Teilnehmenden verteilt bzw. auch auf andere Art zugänglich gemacht werden und wäre der Wissensverbreitung über Sprachangebote letztendlich allen Beteiligten zuträglich.

Der Übergang von B1 zu B2

Die konkreten Erfahrungen beim Übergang vom Integrationskurs, welcher von den Teilnehmenden mit dem Sprachniveau B1 abgeschlossen wurde, zum weiterführenden Angebot der Berufssprachkurse ist ebenfalls ein virulentes Thema in den Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern von Trägern, in den Interviews mit Lehrkräften als auch im Interview mit der zuvor erwähnten Teilnehmerin, die bereits einen solchen Übergang erfahren hatte. Letztere weist ausdrücklich darauf hin, dass sie im Vergleich zum Integrationskurs die berufsbezogene Deutschförderung als deutlich schwieriger empfinde: „Ich war gut [im Integrationskurs], aber jetzt haben wir Dativ, Genetiv und so was. (...) Das macht Kopfsalat. (lacht)“ (Interview 10, TN 4, Abs. 209-212). Die Befragte verdeutlicht hier die stark gestiegene Lernprogression im berufsbezogenen B2-Kurs. Sie hat Mühe den Inhalten zu folgen. Lehrkräfte berichten diesbezüglich von Erfahrungen der Teilnehmenden „aus erster Hand“:

Also die Prüfung (...) vom DeuFöV/ Alle Schulen haben gesagt: „Da fliegen die Leute reihenweise durch.“ (lacht) Und ja, das muss anscheinend richtig heftig sein. (...) Die Schüler sagen dann: „Ja, ich habe so Angst vor der Prüfung, dass ich die (...) nicht bestehe“ (Interview 4, LK 3, Abs. 334).

Die meisten befragten Träger und Lehrkräfte bieten neben Integrationskursen auch Berufssprachkurse an oder unterrichten diese. Einige berichten – wie im oberen Zitat exemplarisch dargestellt – von schlechten Prüfungsergebnissen, häufig mit der Begründung, dass der „Sprung von B1 zu B2“ viel zu hoch sei und somit bei den Teilnehmenden Ängste vor der Prüfung schüre.

Neben der Teilnahme am Berufssprachkurs üben – laut Aussage eines Befragten – wohl einige Teilnehmende

gleichzeitig auch eine Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt in geringfügigem Umfang aus (Interview 6, TR 2, Abs. 220). Diejenigen, die es nicht tun, fürchten sich hingegen davor, wie es nach dem Abschluss der Berufssprachkurse für sie weitergehe. Eine befragte Lehrkraft kritisiert, dass auch die berufsbezogenen Sprachkurse nicht richtig auf eine Arbeit hinführen und legt nahe, Praktika in das Curriculum einzubauen oder Akteure einzuladen, die die Teilnehmenden über etwaige Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt informieren. In Eigeninitiative habe der interviewte Träger diesbezüglich einen Vertreter einer Zeitarbeitsfirma eingeladen, der den Teilnehmenden dann wichtige Hinweise geben konnte, wie sie sich bei seiner Firma bewerben können (Interview 4, LK 3, Abs. 369). Der befragten Lehrkraft zufolge müsse deutlicher zu erkennen sein, dass Berufssprachkurse auf den Arbeitsmarkteinstieg fokussieren und nicht nur bloße Sprachkurse seien. Da alle befragten Vertreterinnen und Vertreter von Trägern ebenso wie die Lehrkräfte in den Interviews unmissverständlich klargemacht haben, dass ihrer Erfahrung nach das Sprachniveau B1 keinesfalls für den Arbeitsmarkteinstieg reiche, regt eine befragte Lehrkraft dazu an, die Integrationskurse generell bis zum Niveau B2 anzubieten (Interview 2, LK 1, Abs. 523-526).

Außer der hohen Nachfrage nach weiterführender Sprachförderung mit dem Sprachzielniveau B2 streben einige wenige Befragte das Sprachniveau C1 an – mit dem weiteren Ziel, ein Studium in Deutschland aufzunehmen. Diese haben in der Regel entweder bereits ein Studium in ihrem Herkunftsland absolviert bzw. angefangen aber nicht beendet. Ein Vertreter eines Trägers weist darauf hin, dass das Sprachniveau B2 zugleich für die Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen, allen voran von Zeugnissen und Zertifikaten notwendig sei (Interview 6, TR 2, Abs. 226).

6.2.3 Nutzung und Bedarf bundesweiter Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete

Neben bundesweiten Angeboten der Sprachförderung existieren mehrere Angebote und Maßnahmen der Beratung im Kontext von Migration und Flucht. Dieses Unterkapitel fokussiert sich auf die Nutzung und vor allem auf den Bedarf an Beratungsangeboten aus den Perspektiven von Vertreterinnen und Vertreter der Integrationskursträger, Lehrkräften und von Integrationskursteilnehmenden. Aufgrund der miteinander triangulierten Daten und des induktiven Auswertungsvorgehens wird deutlich, dass hauptsächlich die Migra-

tionsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE), der Jugendmigrationsdienst (JMD) sowie das Pilotprojekt „Soziale Begleitung in Integrationskursen“ in den Rekonstruktionen der Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen der Befragten in Hinblick auf die Nutzung und den Bedarf von Beratungsangeboten von zentraler Bedeutung sind.

Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) und Jugendmigrationsdienst (JMD)

Wie schon bei den Berufssprachkursen ist auch eine erhebliche Unkenntnis und geringe Nutzung der bundesweiten Beratungsangebote für Geflüchtete sowie Migrantinnen und Migranten zu verzeichnen.

Hervorzuheben ist, dass die Mehrzahl der befragten Teilnehmenden weder die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE), den Jugendmigrationsdienst (JMD) noch andere Beratungsangebote kennt. Ein Teilnehmer weist daraufhin, dass er einmal einen Flyer dazu bekommen hätte, dabei aber eher auf die Sprachangebote geachtet habe, welche er jedoch nicht wahrnehmen wollte (Interview 11, TN 5, Abs. 330). Entweder interessierten ihn diese Angebote nicht oder er habe sie schlichtweg nicht verstanden. Eine andere Teilnehmerin berichtete davon, dass ihr Ehemann bestimmte Organisationen aufgesucht habe, um Hilfe bei der Bearbeitung von Briefen des Jobcenters zu erhalten, was ein Aufgabenbereich ist, der in die Serviceangebote der MBEs fallen könnte. Allerdings wüsste sie nicht um welches konkrete Angebot es sich dabei gehandelt habe (Interview 10, TN 4, 249-252).

Quantitative Auswertungen zeigen, dass von den Geflüchteten, die zum Befragungszeitpunkt am Integrationskurs teilgenommen hatten, nur etwa 6 % die Migrationsberatung für Erwachsene (MBE) kennen. Neben der Flüchtlings- und Asylberatung, der Rückkehrberatung – welche allerdings von niemandem aus der Befragungsgruppe thematisiert wurden – und der MBE geben 9 % der Integrationskursteilnehmenden an, sonstige Angebote wie beispielsweise den Jugendmigrationsdienst (JMD) zu kennen. Die Vergleichswerte für Geflüchtete, die (bisher) nicht an den Integrationskursen teilgenommen haben, sind mit jeweils 4 % noch niedriger (Tabelle 6-2). Genutzt wurde die MBE im ausgewerteten Datensatz nur von etwa 1 % der Geflüchteten. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den qualitativen Analysen und früheren Studien zur MBE (Kapitel 6.3.1) und sind ein weiteres Indiz für die unzureichende Informationslage der Geflüchteten.

Die unzureichende Informationslage wird auch dadurch sichtbar, dass von den sieben befragten Trägern

Tabelle 6-2: Kenntnis der MBE und anderer Beratungsangebote in Abhängigkeit von der Integrationskursteilnahme (in Prozent)

Integrationskurs- teilnahme	Migrationsberatung für Erwachsene (MBE)	Sonstige Angebote (Beispiel JMD) ¹⁾
Nein	4	4
Ja	6	9
Fallzahl	2.374	2.667

1) Im Fragebogen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung bezieht sich die Frage auf alle sonstigen Angebote und gibt als Beispiel den Jugendmigrationsdienst (JMD) an.

Quelle: Vorläufige Daten und Gewichte der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2017.

lediglich zwei Träger anhand von Kooperationsverträgen mit Beratungsstellen zusammenarbeiten (Interview 16, TR 3; Interview 17, TR 4). Es ist also davon auszugehen, dass fehlende Kooperationen sich negativ auf die Kenntnisse der Integrationskursteilnehmenden über die verschiedenen Beratungsangebote auf Bundesebene auswirken.

Eigeninitiierte Kooperationen zwischen Trägern und Beratungsstellen

Wenn Kooperationen zwischen Trägern und Beratungsstellen (z. B. MBE und JMD) existieren, so kommen sie durch beiderseitige Eigeninitiativen zustande. Ein befragter Träger kooperiert sowohl mit MBEs als auch mit Jugendmigrationsdiensten (JMD), passend zu seinem Angebot der allgemeinen Integrationskurse und Jugendintegrationskurse (Interview 16, TR 3). Dieser Träger verfügt laut eigenen Aussagen über „richtige Verträge mit den Migrationsberatungsstellen“ (Interview 16, TR 3, Abs. 34), welche vor Ort, d. h. beim Träger selbst, für die Integrationskursteilnehmenden zur Verfügung stünden. Diese Migrationsberatungsstellen helfen bei allen möglichen auftretenden Problemlagen oder Konflikten (Interview 16, TR 3, Abs. 293-296; 310). Der Träger räumt jedoch ein, dass der Bedarf bei ihm persönlich nicht so groß sei, da sich seine Klientel durch einen „höhere[n] Bildungshintergrund“ von der der anderen Träger unterscheide. Viel größer sei der Bedarf bei Alphabetisierungskursen und Frauenkursen, die der Träger selber jedoch nicht anbiete.

Gefragt seien allerdings bei diesem Träger besonders die Jugendmigrationsdienste (JMD), welche wöchentlich vor Ort seien (Interview 16, TR 3, Abs. 37). Diese arbeiten ebenfalls im Sinne eines „Case Managements“ (Interview 16, TR 3, Abs. 51) und helfen den jungen Integrationskursteilnehmern bei bürokratischen Ange-

legenheiten (z. B. Jobcenter) und auch bei der Findung von Praktika, welche sie im achten Modul des Jugendintegrationskurses absolvieren sollen. Des Weiteren organisieren sie Exkursionen und weitere Veranstaltungen, die das Thema Arbeitsmarktinklusioin in Form von Ausbildungen thematisieren. Dabei unterstützen die Jugendmigrationsdienste (JMD) die Teilnehmenden ebenfalls bei Anerkennungsverfahren von Schul- und Studienabschlüssen. In diesem Kontext ist relevant, dass der Träger, entsprechend in Eigeninitiative, mit Hochschulen zusammenarbeitet, da viele Teilnehmende letzten Endes ein Studium anstreben und somit schon erste Hochschulberatungen stattfinden können (Interview 16, TR 3, Abs. 40, 45, 51).

Wie bereits erwähnt, wurde für diese Studie ein weiterer Träger befragt, welcher ebenfalls mit der Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) kooperiert:

Das Gute ist aber eben auch die Zusammenarbeit mit den [MBEs] in dem Fall, weil die stellen sich halt bei uns in jedem Kurs vor und ja, erklären auch ihr Angebot. Und es gibt dort auch anwaltliche Beratung kostenlos, das nehmen auch einige in Anspruch. Also das ist auch sehr gut. (...) Und das ist erleichternd, wenn man eben sagen kann: „Bitte gehen Sie da hin. Die haben offene Sprechzeiten und es ist auch in der Nähe hier“ (Interview 17, TR 4, Abs. 350-355).

Diese Angebote des Trägers der MBE werden von den Integrationskursteilnehmenden gut angenommen. Dies führt dazu, dass sowohl die Mitarbeitenden der Träger als auch die Lehrkräfte durch die Nutzung von Migrationsberatungen in ihrer Arbeit eine Entlastung bzw. Erleichterung erfahren.

Bedarfe von Migrationsberatungen und Problemlagen der Kursteilnehmenden

Lediglich die Minderheit der befragten Träger kooperiert in einer formalisierten Art und Weise mit Beratungsstellen, trotzdem haben annähernd alle Träger den hohen Bedarf an Beratungsunterstützung in den Interviews geäußert. Der hohe Bedarf ist auf die teilweise multiplen Problemlagen mancher Teilnehmender zurückzuführen, die letztendlich stark, wenn auch nicht ausschließlich, mit fehlenden Kenntnissen der deutschen Sprache und damit einhergehenden Kommunikationsproblemen zusammenhängen. Alle Interviewten aus allen drei Befragungsgruppen machten auf die unterschiedlichen Problemlagen aufmerksam, für welche eine zusätzliche Beratung und Begleitung

notwendig wäre. Grundsätzlich bieten die MBE und JMD Beratungen zu vielen Themen an, die sich in vier Kategorien zusammenfassen lassen:

1. Hilfe bei administrativen Belangen, z. B. beim Ausfüllen von Anträgen, dem Verstehen und Beantworten von Schreiben, teilweise auch Begleitung zu Terminen in Angelegenheiten, die
 - behördliche Einrichtungen (an vorderster Stelle das Jobcenter, aber auch Stellen wie die ABH und das Jugendamt) betreffen
 - bei Betreuungs- oder Bildungseinrichtungen der Kinder (Kindertagesstätte, Schulen)
 - bei Krankenversicherungen, Rentenversicherungen, Rundfunkgesellschaften, Handyverträgen, als auch
 - bei Schicksalsschlägen, wie schweren Erkrankungen und Todesfällen in der Familie
2. Hilfe bei der Wohnungssuche
3. Hilfe bei Bewerbungen und Arbeitsfindung
4. Hilfe beim Überschauen der Beratungslandschaft durch Verweisberatung, für z. B. Schuldnerberatung, Rechtsberatung oder psychologische Beratung

Eindeutiges Resultat ist, dass neben einer Lernbegleitung, also der Hilfe bei der Aufarbeitung des Lernstoffs (Kap. 6.2.4), ein enorm hoher Bedarf an Unterstützungsleistungen allgemeinerer Art besteht, wie eine Vertreterin eines Trägers unmissverständlich verdeutlicht:

Also, ich könnte mir vorstellen, dass man mit [den] Teilnehmenden – da müsste man aber auch Pädagogen reinbringen (...) damit man die [Pädagogen] dann in allen Kursen einschaltet, ab Modul 1 oder schon während des Anmeldeprozesses, dass die einfach mit denen diese ganze Bürokratie durchgehen. Viele haben keine Wohnung, die sind obdachlos, die haben mit den Behörden Probleme, die müssen zigmal irgendwo hin, weil sie einfach nicht verstehen, was sie alles an Dokumenten irgendwo einreichen müssen (...) weil sie die Probleme ständig mitnehmen bis zum Ende des Kurses, dann sind die nicht krankenversichert, weil sie das nicht eingereicht haben (...) Die [Integrationskursteilnehmenden] haben so viel um die Ohren (...) das fördert auch nicht das Lernen. Die sind da [in den Integrationskursen], die wollen ja [Deutsch lernen], aber die haben zig andere Probleme (Interview 22, TR 7, Abs. 15).

Diese Unterstützungsbedarfe haben gemeinsam, dass sie in erster Linie Übersetzungs- bzw. Erklärungs-, und Orientierungsleistungen erfordern. Die Mehrheit der Befragten weist daraufhin, dass die Konsequenzen schwerwiegender Problemlagen nicht nur die Ablenkung vom Sprachunterricht, auffällige Konzentrationsschwierigkeiten und Verlust der Motivation der Teilnehmenden seien, sondern dass diese sogar Kursabbrüche begünstigen können, wenn sie nicht zweckgemäß aufgearbeitet würden. Die Unterstützung in Form von Beratung sei wichtig für die Träger, um die Teilnehmenden – ausgedrückt in den Worten einer Lehrkraft „nicht zu verlieren, dass wir sie auffangen können“ (Interview 3, LK 2, Abs. 332).

Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass nicht alle Probleme bei den Teilnehmenden gleich schwerwiegend sind. Solche Teilnehmenden, die in der Regel einen guten Sprachfortschritt aufweisen, und bei denen davon auszugehen ist, dass sie das B1-Niveau erreichen, benötigen geringere Unterstützungsleistungen und – wie ein Integrationskursteilnehmer verdeutlicht – dann eher im Bereich der Arbeitsfindung und dem Prozess des Bewerbens (Interview 11, TN 5, Abs. 328-336). Demgegenüber sind andere Teilnehmende schwerwiegenderen Problemen ausgesetzt. Diese Erfahrung verdeutlicht, dass auch die Aufarbeitung von Schicksalsschlägen bei Teilnehmenden Beratungsleistungen erfordert. Jener Träger, welcher mit Beratungsstellen zusammenarbeitet, habe der Familie bei der Trauerbewältigung geholfen durch das Arrangieren eines Trauerbegleiters, Familienhelfers und durch die allgemeine Unterstützung mit dem Jugendamt (Interview 22, TR 7, Abs. 18, Abs. 21).⁶¹

⁶¹ Unklar bleibt jedoch, ob es sich um die MBE handelt.

6.2.4 Zum Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“

Von den sieben befragten Trägern haben zwei Träger zur Zeit der Befragung an dem Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“ teilgenommen (Interview 21, TR 6; Interview 6, TR 2). Für einen anderen Träger sei eine solche Art der Begleitung in Planung, zwar nicht für die von ihm angebotenen Integrationskurse, wohl aber für seine Angebote der Berufssprachkurse für das A2- und B1-Niveau (Interview 16, TR 3). Letzterer ist derjenige Träger, der auch eigeninitiierte Kooperationen für die Integrationskurse mit den Migrationsberatungen für erwachsene Zuwanderer (MBE) und den Jugendmigrationsdiensten (JMD) eingegangen ist. Man kann also davon ausgehen, dass bei diesem Träger der Bedarf für soziale Begleitung durch die Migrationsberatungsangebote verringert wurde.

Erfahrungen zur Inanspruchnahme der Sozialen Begleitung

Einer der beiden Träger, die am Pilotprojekt zur Sozialen Begleitung partizipierte, betont unmissverständlich die positiven Auswirkungen dieser Maßnahme, welche seines Erachtens jedoch längst überfällig gewesen sei und vom BAMF verspätet angeboten wurde, obwohl der Bedarf schon seit geraumer Zeit bestehe. Davor wurden diese extensiven Nachfragen dann häufig durch die Lehrkräfte oder andere Mitarbeiter des Trägers bedient, die dafür aber häufig nicht entlohnt würden. Die Möglichkeit, die durch das Pilotprojekt gegeben sei, werde von den Teilnehmenden vollständig ausgenutzt. Insbesondere Teilnehmende der Alphabetisierungskurse würden die Lernbegleitung durch die oder den Sozialpädagoge(n) in Anspruch nehmen, welche „enorm erfolgreich“ gewesen sei (Interview 6, TR 2, Abs. 106). Des Weiteren weist die befragte Vertreterin des Trägers darauf hin, dass die soziale Begleitung nicht nur für Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen, sondern auch für Teilnehmende aus den allgemeinen Integrationskursen von Nutzen sei. Diese hätten zwar andere Anliegen, wie etwa die Vorbereitung auf die Arbeitssuche, nähmen das Angebot aber ebenfalls in Anspruch (Interview 6, TR 2, Abs. 110). Zudem wurde den Integrationskursteilnehmenden dadurch auch weiterführende Unterstützung eröffnet, die im Zuge der zunehmenden Digitalisierung von besonders großer Relevanz ist:

Also jetzt [durch] diese soziale Begleitung haben wir jetzt eben die Möglichkeit, den Teilnehmern auch

EDV-Kurse quasi dann auch/(...) Unterstützung, dass man sich hier entweder mit Google dann zu-rechtfindet oder dass man da schon eine E-Mail schreiben kann. Das nutzen wir jetzt aus (Interview 6, TR 2, Abs. 112).

Diese Unterstützung ist allgemein betrachtet für die Vorbereitung auf die Arbeitssuche, besonders für die digitale Versendung von Bewerbungen, wertvoll.

Der andere Träger, welcher die Soziale Begleitung anbietet (Interview 21, TR 6), berichtet ebenfalls ausschließlich über positive Erfahrungen mit dem Projekt. Eine eigens für die soziale Begleitung eingestellte Kollegin sei sehr engagiert und begleite beim Träger, welcher laut eigenen Angaben, unter anderem eine Klientel mit „problematische[n] Fälle[n]“ (Interview 21, TR 6, Abs. 21) bediene, die Frauenintegrationskurse und die Alphabetisierungskurse. Sie habe bei Beginn des Projekts sehr viel Arbeit gehabt. Durch die gewonnene Erfahrung und geleistete Hilfestellung habe sich die Arbeitsbelastung für die Sozialpädagogin nach einiger Zeit etwas entspannen können. In diesem Fall erwies sich neben Hilfestellungen beim Ausfüllen von Anträgen vor allem die Verweisberatung als sinnvoll. Ein Fall ist dem Befragten besonders in Erinnerung geblieben:

[Eine] Teilnehmerin mit autistischem Kind, da habe ich [sie] direkt zu unseren Kollegen für Jugendhilfe weitergeleitet, dass sie dort schon irgendwie Hilfe bekommt, also Vermittlung zur richtigen [Stelle] sage ich, weil es gibt total viele Angebote, die Teilnehmer wissen das auch, aber das ist zu viel, die können das nicht (Interview 21, TR 6, Abs. 19).

Obwohl die Teilnehmenden darüber Kenntnis haben, dass es spezifische Angebote gibt, sind sie nicht in der Lage die Angebote trotz Verweisberatung wahrzunehmen. Einerseits benötigen sie konkrete Adressen der Anlaufstellen und möglichst kurze Wege dorthin, andererseits sind sie häufig auch auf eine Unterstützung bei der Terminvereinbarung angewiesen. Dabei ist anzunehmen, dass bei den Teilnehmenden vorhandene Sprachbarrieren eine hinderliche Rolle spielen. Der befragte Vertreter des Trägers weist zusammenfassend auf die nicht zu leugnende Tatsache hin, dass „(...) die Arbeit die wir geleistet haben, [würden wir] nicht schaffen, also ohne soziale Begleitung“ (Interview 21, TR 6, Abs. 21).

Eigeninitiativen der Träger und Kompensation durch die Lehrkräfte

Durch die Rekonstruktion der Erfahrungen und Handlungspraktiken der Vertreterinnen und Vertreter der

Träger, der Lehrkräfte und der Integrationskursteilnehmenden ist deutlich geworden, dass einige Träger viel Eigeninitiative entwickeln, um den Teilnehmenden bei den vorhandenen Problemlagen zu helfen. Teilweise investieren sie in verschiedene Projekte, die den Teilnehmenden zugutekommen sollen. Ein Beispiel dafür ist der Träger, der Kooperationsverträge mit den Migrationsberatungen für erwachsene Zuwanderer (MBE) und den Jugendmigrationsdiensten (JMD) abgeschlossen hatte (Interview 16, TR 3); andere Träger arbeiten ebenfalls in einer informelleren Weise mit Beratungsstellen zusammen (z. B. durch Verweisberatung oder Terminanfragen). Ein weiterer Träger bietet für die Kinder der Teilnehmenden eine Hausaufgabenbetreuung durch Ehrenamtliche an (Interview 22, TR 7). In diesem Zusammenhang werden nicht nur die Kinder unterstützt:

Aber das ist dann auch so, dass wir hier sehr viel auch so ehrenamtliche Leute haben (...) Und da sagen wir dann einfach, dass sie dann mit einigen Teilnehmern dann auch Leseübungen machen können, dass sie einfach mal mit denen zusätzlich noch Aufgaben machen können (...) Es wäre natürlich ganz toll, wenn man wirklich dann auch nochmal Geld hätte oder ein Budget hätte, wo man dann auch so Studenten mit reinnehmen könnte (...) (Interview 22, TR 7, Abs. 106).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass das eigeninitiierte Angebot des Trägers, welches eigentlich für die Kinder der Teilnehmenden gedacht war, zusätzlich als Lernbegleitung für die Integrationskursteilnehmenden selbst verwandt wird. Durch die positiven Auswirkungen dieser Initiative, die der Träger erfahren hat, wünsche er sich mehr Budget und somit eine institutionalisierte Form dieser Hilfestellung. Darüber hinaus bietet der Träger zwei- bis dreimal im Jahr kostenlose Rechtsberatungen für die Teilnehmenden an, welche von einer befreundeten Rechtsanwältin der Vertreterin des Trägers durchgeführt werden. Dadurch wird der Träger selbst entlastet, weil den Teilnehmenden somit aufgezeigt werden kann, dass es auch andere Stellen und Ansprechpartner als die Integrationskursträger gibt, die sie bei unterschiedlichen Problemlagen in Anspruch nehmen können (Interview 22, TR 7, 22). Ein weiterer Träger bietet sogar einen eigenständigen Kurs an, in welchem sich letztlich ehemalige Integrationskursteilnehmende befinden, die im Integrationskurssystem „gescheitert“ sind: „[A]lso die nicht so viel gelernt haben, dass man sagen kann, (...) sie sind ausreichend alphabetisiert“ (Interview 17, TR 4, Abs. 55). Dieser Kurs sei ein erneuter Versuch die Teilnehmenden zu alphabetisieren, wenn auch unter anderen Bedingungen. Konkret läuft der Unterricht mit einer

Lehrkraft und drei Lernbegleitern (in der Regel Studierenden) ab, die die Teilnehmenden intensiv und individuell in kleinen Gruppen bei der Aufgabenbearbeitung betreuen. Finanziert werde das Projekt aus Mitteln und Fonds der europäischen- und Landesebene (Interview 17, TR 4, Abs. 67, 271).

Der Bedarf an Lernbegleitung, aber auch der Bedarf an Unterstützung bei der alltäglichen Lebensführung bei den Teilnehmenden wird aufgrund von Unkenntnis und unzureichender Inanspruchnahme bestehender Angebote der Migrationsberatung besonders durch die Lehrkräfte kompensiert. Integrationskursteilnehmende berichten davon, dass sie die Lehrkräfte in den Pausen ansprechen um „irgendwas geklärt [zu] bekommen“ (Interview 9, TN 3, Abs. 224). Gewiss sind die Teilnehmenden dafür sehr dankbar, doch für die Lehrkräfte ist es eine enorme Arbeitsbelastung, die letztendlich nicht vergütet wird:

Die [Teilnehmer] haben alle ihre Schreiben, die sie überhaupt nicht lesen können (...) also diese Wortmonster, die da drinstehen (...). Und sie kennen das System überhaupt nicht, sie sind hilflos. Deswegen kommen sie mit ihren Schreiben in den Unterricht und legen einem das so in der Pause vor, aber gut, man will vielleicht auch mal Pause haben oder man muss dann noch irgendwas anderes machen bzw. das kann man als Lehrer oder Lehrerin nicht abdecken. Also wenn man einen guten Unterricht haben will, dann ist man schon gefordert genug, ne (Interview 17, TR 4, Abs. 349).

Die zusätzliche Arbeit, die an die Lehrkräfte herangetragen wird, wirke sich ebenfalls negativ auf die Unterrichtsqualität aus. Die Einforderung von Hilfe der Lehrkräfte durch die Integrationskursteilnehmenden äußere sich jedoch nicht nur in zusätzlicher Arbeit:

Also manche Lehrkräfte sind sehr sozial, die machen in ihrer Freizeit auch die Sachen. Und manches geht dann auch schief, z. B. hat eine Dozentin, die sehr engagiert ist im Alphakurs, (...) die hat einfach ihre Privattelefonnummer [ge]geben, [hat] dann ständig WhatsApp-Nachrichten bekommen, wo die dann wieder sehr viel Zeit brauch[te], um Abstand zu gewinnen (...) also wo dann die Dozenten kaum abschalten können (Interview 22, TR 7, Abs. 20)

Die Lehrkräfte seien einer psychischen Belastung ausgesetzt, welche sich letztendlich negativ auf den Gesundheitsstand der Mitarbeitenden auswirken könne. Alle befragten Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und die Lehrkräfte sind sich einig, dass diesbezüglich großer Optimierungsbedarf bestehe, um die

Lehrkräfte oder auch andere Mitarbeitende der Träger zu entlasten und wünschen sich daher die Implementierung entsprechender langfristiger Angebote von Seiten des BAMF, denn „[es]muss einfach eine dauerhaftere Begleitung (...) eine dauerhaftere Lösung sein“ (Interview 22, TR 7, Abs. 17). Diese solle sich in einem Mehr an Beratung und Begleitung äußern bzw. dass die „Verknüpfung [bestehender Angebote] (...) besser sein sollte“ (Interview 2, LK 1, Abs. 597).

Nur zwei der befragten Teilnehmenden wenden sich nicht an die Lehrkräfte oder die Mitarbeitenden der Träger, sondern haben andere Ansprechpersonen bei Fragen der alltäglichen Lebensführung. Ein Teilnehmer wird bei Behördengängen und anderen Bedarfen häufiger von seinem Fußballtrainer unterstützt (Interview 19, TN 11, Abs. 451). Eine andere Teilnehmerin hat eine deutsche Freundin, die der Teilnehmerin aus altruistischen Gründen ihre Hilfe angeboten hat und ihr nunmehr bei bürokratischen Angelegenheiten zur Seite steht (Interview 18, TN 10, Abs. 330, 219). Dabei muss allerdings betont werden, dass diese Fälle eine Ausnahme darstellen und sich die Mehrheit der befragten Integrationskursteilnehmenden bei Fragen und Problemen der allgemeinen Lebensführung v. a. an die Lehrkräfte wendet, was zugleich Lehrkräfte und Träger bestätigen. Nur aus wenigen Interviews geht hervor, dass mit Migrationsberatungsstellen zusammengearbeitet werde.

Exkurs: Zusammenarbeit zwischen BAMF, Ausländerbehörden und Jobcentern

Im Kontext der Maßnahmen und Angebote an der Schnittstelle zum bundesweiten Integrationskurs wird von allen drei Befragungsgruppen das Thema der Zusammenarbeit zwischen dem BAMF, den ABH und Jobcentern häufiger thematisiert. Die Zusammenarbeit mit den Jobcentern und den ABH in ihrer Rolle als integrationskursverpflichtende Stellen funktioniere reibungslos und wurde von niemandem beklagt.

Häufig wurde jedoch von den Vertreterinnen und Vertretern der Träger und von den Lehrkräften die Kritik geäußert, dass die Jobcenter ihre Termine mit den Integrationskursteilnehmenden immer auf die Vormittage legen würden und sich somit die Fehlzeiten der Teilnehmenden erhöhen, was dem Spracherwerb nicht förderlich sei:

Die [Teilnehmenden] (...) haben auch immer wieder hier und da Termine. (...) Also, das Jobcenter (...) gibt immer vormittags Termine (...). Ich weiß nicht wann, also zu der Schulzeit immer. (...) Das Jobcenter oder die Ausländerbehörde sagt: „Besuchen Sie den Kurs.“

Ist ja auch richtig, aber während [die Teilnehmenden] das machen, müssen sie sich auch um diese Sachen kümmern. Deswegen entstehen da Fehlzeiten natürlich (Interview 3, LK 2, Abs. 256).

Dementsprechend wird somit der Wunsch geäußert, diese Vorgehensweise von Seiten der Jobcenter und ABH zu ändern und Termine beispielsweise auf den Nachmittag/Abend zu legen bzw. generell auf Zeiten, wenn die Integrationskurse beendet seien.

Zwei Vertreterinnen bzw. Vertreter von Trägern merken überdies kritisch an, dass der Hintergrund und Nutzen der neuen Regelung, Teilnehmende nach dreimaligem aufeinanderfolgendem Wegbleiben vom Integrationskurs (unabhängig davon, ob das Fehlen entschuldigt oder unentschuldigt sei) bei der verpflichteten Behörde zu melden, den Trägern nicht nachvollziehbar dargelegt wurde. Zudem funktioniere es in der Praxis nicht gut:

Ja, innerhalb von einer Woche (...) habe ich (...) jeden [Teilnehmenden] der drei Tage gefehlt hat, habe ich jeweils immer an die [ABH gemeldet]. (...) Dann haben die nach einer Woche [geantwortet]: „Höre doch mal auf damit“ – so nach dem Motto – „Es ist jetzt aber auch mal gut“. Also nur, [wenn] es wirklich (...) komplett für einen neuen Kurs nicht startet (Interview 16, TR 3, Abs. 460-462).

Die Erfahrung des Trägers legt nahe, dass die ABH die Fehltage der einzelnen Teilnehmenden trotz entsprechender Regelung gar nicht verfolge (Interview 16, TR 3, Abs. 455). Ein anderer Träger weist darauf hin, dass selbst bei getätigter Meldung Unklarheit über die daraus folgenden Konsequenzen bestünde:

Was wünschenswert wäre – wenn, es gibt ja jetzt diese neue Regel –, dass man dann die Meldung an die ABH macht, und selbst, wenn [die Teilnehmenden] entschuldigt sind ab drei Tagen und so, die Jobcenter werden informiert. Alles gut und schön, aber die Jobcenter (...) die rufen dann an und sagen (...) wir können eh nichts machen, weil wir dürfen die nicht sanktionieren, wir dürfen das nicht machen, wir dürfen das nicht machen, hat immer wenig Erfolg. Dann gehen [die Teilnehmenden] zu dem nächsten Träger, melden sich da an und machen da irgendwie genau das Gleiche (Interview 20, TR 5, Abs. 17).

Aus diesem Grunde wünscht sich der Träger, dass die Zusammenarbeit zwischen dem BAMF, den Trägern und anderen beteiligten Behörden vereinfacht würde (Interview 20, TR 5, Abs. 17).

6.3 Zusammenfassung

Die Analyse der durchgeführten leitfadengestützten Interviews in Hinblick auf andere weiterführende oder parallele Integrationsmaßnahmen und -angebote an der Schnittstelle zu den bundesweiten Integrationskursen hebt besonders die Relevanz von zwei Angeboten hervor:

- (weiterführende) Maßnahmen zur Sprachförderung
- Beratungsangebote für (geflüchtete) Migrantinnen und Migranten

In Bezug auf den ersten Punkt wird deutlich, dass die meisten Befragten nach erfolgreicher Beendigung des Integrationskurses die Nutzung weiterführender Sprachförderung anstreben, besonders auf dem Niveau B2. Allerdings werden neben Berufssprachkursen ab B2-Niveau, auch Angebote der Berufssprachkurse im Niveaubereich A2 und B1 häufig in Anspruch genommen – letztere vornehmlich von ehemaligen Teilnehmenden aus den Alphabetisierungskursen. Die Informationen über diese Maßnahmen werden den Teilnehmenden meistens über die Träger weitergegeben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Träger verstärkt Informationen über ihre eigenen Angebote kommunizieren und dadurch nur ein beschränkter Überblick über das Gesamtangebot an die Teilnehmende weitergetragen wird.

Im Kontext der Sprachförderung wird ebenfalls der Übergang vom erfolgreich abgeschlossenen Integrationskurs mit dem Niveau B1 zum Berufssprachkurs, beginnend mit dem Niveau B2 als kritisch thematisiert, da Erfahrungen aller drei Befragungsgruppen gezeigt haben, dass die starke Lernprogression zwischen den Niveaus („Sprung von B1 zu B2“) der großen Mehrheit von Teilnehmenden Schwierigkeiten bereite und demotivierend wirke. Andere Angebote mit einem Anteil erster Sprachvermittlung, wie beispielsweise Erstorientierungskurse (EOK), niedrigschwellige Frauenkurse sowie BA-Einstiegskurse oder aber auch private Maßnahmen, wurden nur vereinzelt von den befragten Teilnehmenden wahrgenommen. Das kann auch daran liegen, dass sich die Zielgruppen dieser Maßnahmen teilweise unterscheiden.

Im Hinblick auf Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten ist festzuhalten, dass einige Träger zwar auf Angebote wie die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) und die Jugendmigrationsdienste (JMD) verweisen, nur wenige der Befragten jedoch eng mit diesen zusammenarbeiten. Neben dem angebrachten Zitat (Kap. 6.4.5) ist vor allem in infor-

mellen Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern von Trägern und Lehrkräften deutlich geworden, dass reine Verweise (ohne zusätzliche Hilfe bei der Terminvereinbarung) wenig sinnvoll seien, da die Teilnehmenden ihnen nicht nachkämen. Positiv zu betonen hingegen ist die große Hilfsbereitschaft verschiedener Träger durch Eigeninitiativen und das Aufbringen unvergüteter Arbeitszeit der Lehrkräfte und anderen Mitarbeitenden zur Bearbeitung der Probleme der Teilnehmenden.

Am Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“ hatten zwei der befragten Träger teilgenommen. Die Analyse zeigt, dass bei diesen der Bedarf für diese Maßnahme als sehr hoch angesehen wird, da die teilweise multiplen und komplexen Problemlagen der Integrationskursteilnehmenden zu einem hohen Bedarf an Lernbegleitung führen.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich die Teilnehmenden innerhalb der Förderlandschaft nur schwer orientieren können. Es ist anzunehmen, dass dies nicht nur für die Bundesebene gilt, sondern ebenso für potenzielle Angebote auf Landes- oder Kommunalebene. Das liegt wissenschaftlich darin begründet, dass durch die offene Handhabung der Interviewleitfäden die Befragten Themen ansprechen konnten, die für sie als relevant erschienen, aber zuvor nicht in den Leitfragen enthalten waren. Hätten die Befragten andere Maßnahmen und Angebote im Interview thematisiert, wären sie bei der Analyse aufgrund der induktiven Auswertungsmethode berücksichtigt worden. Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Gruppe der geflüchteten Integrationskursteilnehmenden durch fehlende Kenntnisse über die Förder- und Beratungslandschaft an der Schnittstelle zum Integrationskurs und auch die Unfähigkeit, sich dieses Wissen selbstständig anzueignen, hauptsächlich aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, schlecht zurecht finden kann. Es lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass es an institutionellen Instrumenten zur Orientierung über die Förderlandschaft der Sprach- und Migrationsberatungsangebote fehlt bzw. es einer besseren Implementierung derer, die es bereits gibt, bedarf.

Im Allgemeinen wird deutlich, dass gelingende (Erst-) Integration ein mühsames und zeitintensives Unterfangen ist, welches nur in Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren vollbracht werden kann. Gleichzeitig muss, im Rahmen von gut durchdachten Strukturen, auf individuelle und einzelfallbezogene Faktoren der Teilnehmenden eingegangen werden.

Ein erstes Ergebnis der Analyse zur Schnittstellenthematik ist, dass die Geflüchteten hohe Aspirationen in Hinblick auf den Besuch weiterführender Sprachangebote aufweisen. Dabei besteht jedoch eine Diskrepanz zur Realisierung dieser Aspirationen. An dieser Stelle empfiehlt sich die Implementierung von Steuerungsinstrumenten mit dem Ziel, die Aspirationen in Realitäten umzuwandeln. Dies könnte durch ein „Brückenmodul B1/B2“ und über eine institutionalisierte Informationsvermittlung, z. B. einer verpflichtenden Überblickveranstaltung zu Sprachangeboten, beginnend mit dem Niveau B2, bewerkstelligt werden. Ein solches Brückenmodul wird seit 2019 im Rahmen der Berufssprachkurse bereits angeboten.

Ein zweites Ergebnis betrifft die Unkenntnis und somit geringe Inanspruchnahme von bereits vorhandenen Migrationsberatungsangeboten bei gleichzeitig starker Präferenz einer Hilfe „vor Ort“ durch Lehrkräfte und Träger und bestätigt somit Ergebnisse anderer Studien (Kap. 6.3.1). Dieser Sachverhalt hebt den starken Optimierungsbedarf hervor. Neben dem von der Bundesregierung (2017) herausgegebenen Überblick „Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung für die Sprachförderung und Integration von Flüchtlingen“ existieren verschiedene Informationen über Maßnahmen des Bundes hinsichtlich Sprachförderung und Migrationsberatungen für Geflüchtete und Integrationskursteilnehmende (z. B. Abruf von Informationen auf den Internetseiten des BAMF, der BA, dem BMI und BMAS oder in Form von Flyern und Apps).⁶² Allerdings fehlt es an einem **Gesamtüberblick** über die Förderungslandschaft des Bundes, welcher auch für (geflüchtete) Migrantinnen und Migranten, deren Sprachstand und Aufenthaltsdauer in Deutschland womöglich gering sind, in **einfacher und verständlicher Sprache** aufbereitet ist.

62 Beispiele: u. a. „Welcome App Germany“, „RefuChat“, „Deutschland – Erste Informationen für Flüchtlinge“ und „Ein Tag Deutsch – in der Pflege“. Weiterführende Informationen für letztere: <https://www.netzwerk-iq.de/berufsbezogenes-deutsch.html> (06.12.2018).

7

Zusammenfassung und Fazit

7.1 Zusammenfassung

Das System der bundesweiten Integrationskurse stand und steht aufgrund der hohen Zuwanderung von Geflüchteten in den Jahren 2015/2016 sowohl quantitativen als auch qualitativen Herausforderungen gegenüber. Nicht nur hat sich die Zahl der Kursteilnehmenden sowie der neu zugelassenen Lehrkräfte und Träger stark erhöht, sondern auch die Zusammensetzung der Kursteilnehmenden hat sich stark verändert. Im Zuge dessen begannen auch die Ergebnisse in der Prüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ zu sinken.

Im Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ stehen vier Bereiche im Fokus:

1. Analyse der Prüfungsergebnisse und Identifikation entsprechender Einflussfaktoren,
2. Kursverläufe und -abbrüche,
3. Schnittstellen und Übergänge in andere Angebote,
4. Aspekte der Nachhaltigkeit der Integrationskurse.

Im Mittelpunkt dieses **Zwischenberichts** stehen erste Erkenntnisse zu den Integrationskursen, die aus den aktuell bereits vorhandenen Datenquellen gezogen werden konnten. Dabei handelt es sich um einen Sonderauszug aus der InGe des BAMF, die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten mit rund 7.000 Befragten sowie 21 vom BAMF-Forschungszentrum selbst durchgeführte qualitative Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern.

Insbesondere die herangezogenen quantitativen Datensätze unterliegen gewissen inhaltlichen und methodischen Restriktionen. Die dargestellten Ergebnisse sind daher zunächst als vorläufig zu betrachten und können sich bei einer differenzierteren und weiteren Datensätze nutzenden Vorgehensweise noch erweitern. Zudem unterliegt das System der Integrati-

onskurse fortlaufenden Anpassungen. Die **Tendenzen der Ergebnisse**, die sich hier in diesem Zwischenbericht abzeichnen, bleiben aber voraussichtlich mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit aufgrund der belastbaren Datengrundlagen bestehen. Gleichzeitig ergeben sich durch die durchgeführten Analysen neue Fragen, die im Zuge des Projekts noch Antworten gefunden werden müssen.

Im Einzelnen zeigen sich folgende Ergebnisse: Die **Charakterisierung der Kursteilnehmenden** auf Basis des InGe-Auszugs zeigt (Kap. 2), dass insbesondere in den **Alphabetisierungskursen** Personen zusammenkommen, die vergleichsweise viele **Faktoren** auf sich vereinigen, die sich **erschwerend auf das Erlernen der deutschen Sprache** auswirken. So befinden sich, vergleicht man die Alphabetisierungskurse mit anderen Kursarten, vergleichsweise oft überproportional hohe Anteile von älteren Personen, von Personen mit Fluchthintergrund, von verpflichteten Personen, von ALGII-Beziehenden und vergleichsweise viele erst kurz in Deutschland aufhältige Personen in den Alphabetisierungskursen.

Die multivariaten Auswertungen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten mit Befragungsdaten aus dem Jahr 2017/2018 machen deutlich, dass nicht alle teilnahmeberechtigten Geflüchteten die gleiche Wahrscheinlichkeit für eine **zügige Teilnahme an einem Integrationskurs** haben.

Bei **erwachsenen geflüchteten Männern und Frauen** ist eine **Teilnahme am Integrationskurs** wahrscheinlicher:

- wenn ein entsprechender **Rechtsstatus** vorliegt, der die Teilnahme erlaubt,
- mit **der in Deutschland verbrachten Zeit**,
- wenn keine anderen Deutschkurse besucht werden,

- wenn man nicht sehr **jung** oder sehr alt, sondern eher in mittleren jungen Jahren ist,
- wenn man über ein **Mindestmaß an Bildung** verfügt.

Darüber hinaus ist nur bei **geflüchteten Frauen** eine Kursteilnahme zudem wahrscheinlicher:

- wenn **keine Kinder unter vier Jahren im Haushalt** zu versorgen sind,
- wenn **Kontakte zu Deutschen** bestehen.

Die Analyse der differenzierten **Prüfungsergebnisse nach Sprachfertigkeiten** der Kursteilnehmenden auf Basis des InGe-Auszugs zeigt (Kap. 3.2), dass

- sich die **Kursarten** stark hinsichtlich der Prüfungsergebnisse im DTZ unterscheiden. Entsprechend den vielen vermuteten Risikofaktoren für den Spracherwerb in den Alphabetisierungskursen (siehe oben) ist die Prüfungsergebnisse beim B1-Niveau im Alphabetisierungskurs am geringsten, im Zweitschriftlernerkurs ist sie geringfügig höher. Die Mehrheit der Kursteilnehmenden im allgemeinen und im Jugendintegrationskurs erreicht hingegen B1-Niveau.
- der Erwerb von **Schreibkenntnissen** auf B1-Niveau am schwierigsten von den im DTZ geprüften Sprachfertigkeiten ist, während **Sprechkenntnisse** relativ am einfachsten auf B1-Niveau zu erwerben sind. Dies gilt für alle untersuchten Subgruppen gleichermaßen.
- es **jüngeren und weiblichen Teilnehmenden** leichter fällt, B1-Niveau zu erreichen.
- **Teilnehmende aus Ländern mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen Fluchthintergrund** seltener B1-Niveau erreichen als Teilnehmende aus den EU-28-Staaten.

Ausschlaggebend für diese Ergebnisse dürften auch nicht mit dem InGe-Auszug kontrollierbare Faktoren, wie etwa das Bildungsniveau, sein. Insgesamt muss daher konstatiert werden, dass die InGe für vertiefende wissenschaftliche Analysen eine **unbefriedigende Datenbasis** darstellt, weswegen im weiteren Verlauf des Projekts ergänzende umfassende Befragungsdaten erhoben und mit der **InGe verknüpft** werden sollen (Kap. 7.3).

Multivariate Auswertungen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von **Geflüchteten** zu den zuvor theoretisch postulierten Determinanten des Deutscherwerbs (Kap. 3.1 und 3.2) machen deutlich, dass sich erwachsene Geflüchtete insbesondere dann **bessere deutsche Sprachkenntnisse** attestieren,

- wenn ein **Integrationskurs besucht** wurde,
- mit zunehmender **Aufenthaltsdauer** in Deutschland,
- mit zunehmenden **Kontakten zu Deutschen**,
- wenn von **weiblichen** Geflüchteten **keine eigenen Kinder unter vier Jahren im Haushalt** zu versorgen sind (insbesondere wenn diese nicht extern betreut werden),
- je **jünger** die Teilnehmenden sind,
- wenn ein **Mindestmaß an Bildung** vorhanden ist,
- wenn die Teilnehmenden **alphabetisiert** sind.

Auch für Geflüchtete spielen somit die klassischerweise diskutierten Einflussfaktoren auf den Spracherwerb eine entscheidende Rolle.

Geflüchtete sind darüber hinaus aber in unterschiedlichem Ausmaß von **gesundheitlichen, teilweise traumatischen Belastungen**, fluchtbedingter **Trennung** von der Familie (oder Teilen davon) und einer **Unterbringung** in einer Gemeinschaftsunterkunft betroffen (Kap. 3.3). Zudem variiert die Verarbeitung mit der Flucht verbundener Begleitbedingungen. Wenn es zu schweren Traumatisierungen kommt, dann gehen diese nicht selten mit weiteren Problemen einher (multiple Problemlagen). Die qualitativen und quantitativen Analysen verdeutlichen zunächst, dass eher eine Minderheit der Geflüchteten von diesen fluchtspezifischen Aspekten betroffen ist und so darunter leidet, dass auch der Deutscherwerb negativ beeinflusst wird. Aus dem qualitativen Datenmaterial ergeben sich aber Indizien, dass es ausreichen kann, wenn nur ein Kursteilnehmender stärker von diesen Faktoren betroffen ist, um die gesamte Gruppe zu beeinflussen, und – im schlimmsten Falle – das Lerntempo zu verzögern.

Zusätzlich spielt auch die **Lehrkraft** eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Dabei zeigen qualitative Analysen, dass die Lehrkraft innerhalb des Unterrichtsgeschehens immer wieder mit Herausforderungen, wie etwa Konfliktsituationen oder dem Umgang mit lernungewohnten Teilnehmenden, konfrontiert ist. Mithilfe der Daten des InGe-Auszugs konnte aufgezeigt werden, dass der Anteil an Neuzulassungen von Lehrkräften mit der Qualifikation DaZ/DaF deutlich nachgelassen hat. Außerdem wurden die Zulassungskriterien für Lehrkräfte 2015 unter anderem aufgrund der hohen Nachfrage an Kursen neu strukturiert und Ausnahmegenehmigungen eingeführt, die aber mittlerweile wieder aufgehoben wurden. Zusätzlich zeigt sich, dass Träger und Lehrkräfte Zusatzqualifikationen und Soft Skills eine hohe Bedeutung zumessen.

Die Auswahl des **Lehrwerks** ist im Rahmen des Kurskontextes ebenso von Bedeutung. Dabei wird vom BAMF unterteilt nach Lehrwerken für den Zweitspracherwerb, für den Alphabetisierungskurs und für den Orientierungskurs. Die Auswahl der Lehrwerke unterliegt einem Zulassungsverfahren, aber auch die Träger und Lehrkräfte treffen eine Auswahl innerhalb der zugelassenen Lehrwerke. Es zeigt sich, dass im Alphabetisierungskurs auch oft bereits Lehrwerke verwendet werden, die alphabetisierte Teilnehmende auf den Spracherwerb vorbereiten. Innerhalb der qualitativen Interviews gaben die Lehrkräfte vor allem in den Alphabetisierungskursen an, dass trotz der Auswahlmöglichkeit das durch die Lehrwerke implizierte Lerntempo häufig zu hoch sei.

Die Analyse der **Prüfungsergebnisse** im Abschlusstest des **Orientierungskurses** (LiD) auf Basis des InGe-Auszugs zeigt, dass Frauen, jüngere Personen sowie Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen bzw. Jugendintegrationskursen besser beim LiD abschneiden als Männer, Ältere, Geflüchtete und Personen aus Alphabetisierungskursen bzw. Zweitschriftlernerkursen (Kap. 4). Schlechtere Deutschkenntnisse (DTZ-Ergebnis) gehen mit weniger guten Ergebnissen im LiD einher. Es muss aber auch hier wieder auf die Möglichkeit von Scheinkorrelationen aufgrund von nicht in der InGe enthaltenen relevanten Einflussfaktoren, wie etwa dem Bildungsniveau, hingewiesen werden.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zum **Orientierungskurs** machen deutlich, dass sich geflüchtete Teilnehmende auf Nachfrage interessiert am Orientierungskurs zeigen, während Vertreterinnen und Vertreter der Träger und Lehrkräfte ein gestiegenes Desinteresse seitens der geflüchteten Teilnehmenden, aber auch bei Zugewanderten aus der EU, an den Inhalten des Orientierungskurses feststellen. Weitere Forschung ist nötig, um diese Diskrepanz aufklären zu können. Von Seiten vieler Teilnehmenden sei – aus Sicht der Träger und Lehrkräfte – eine Fokussierung auf das Üben der Testfragen zu erkennen („**Testfokussierung**“), entsprechend weniger Interesse bestünde häufig an den eigentlichen Inhalten und einer Auseinandersetzung damit.

Belastend ist zuweilen für die Lehrkräfte die **Auseinandersetzung mit Wertekonflikten** und politischen Auseinandersetzungen der Teilnehmenden untereinander oder mit der Lehrkraft während des Orientierungskurses. Auslöser oder Katalysator können hier die Themen religiöse/ethnische Zugehörigkeit, politisches System, Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, deutsche Geschichte und Holocaust und Homosexualität sein.

Inwieweit die oben skizzierten, zuweilen in Orientierungskursen vorzufindenden Konfliktsituationen auch durch ein **noch nicht ausreichendes Sprachniveau** für differenzierende Diskussionen auf Deutsch verstärkt werden, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

Die Ausführungen in diesem Zwischenbericht zu den **Schnittstellen des Integrationskurses** (Kap. 5) wurden primär auf Basis der qualitativen Interviews generiert und beziehen sich auf andere Angebote des Bundes zur Sprachförderung, der Wertevermittlung und der Beratung. Sie legen nahe, dass

- **niederschwellige Kurse**, die nur von wenigen der befragten geflüchteten Integrationskursteilnehmenden besucht wurden, auch nicht richtig einem „Programm“ oder einer bestimmten „Maßnahme“ zugeordnet werden konnten. Allerdings sind diese Kurse teilweise auch nicht für die Zielgruppe der Integrationskursteilnehmenden vorgesehen.
- geflüchtete Integrationskursteilnehmende motiviert sind, die bundesweite **berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV)** nach dem Integrationskurs zu nutzen. Motive dafür sind der Wunsch nach Integration in den Arbeitsmarkt, der Wunsch nach mehr Kontakten zu Deutschen sowie der Wunsch, anderen Personen in ähnlicher Lage, wie etwa Landsleuten, beim Ankommen in Deutschland besser helfen zu können. Bisher konnte aber nur eine Minderheit der quantitativ oder qualitativ befragten Geflüchteten, die einen Integrationskurs abschlossen, an einem Berufssprachkurs oder ESF-BAMF-Programm teilnehmen. Zudem ist nicht selten nur wenig Wissen über (weitere) Maßnahmen zur Sprachförderung nach dem Integrationskurs vorhanden.
- geflüchtete Integrationsteilnehmende nur eine geringe Kenntnis über **Beratungsangebote** wie MBE oder JMD haben und auch die Nutzung gering ist. Dies ist teilweise auch bei Lehrkräften und Trägern zu verzeichnen, trotz ihrer Informationspflicht gemäß den Nebenbestimmungen zum Zulassungsbescheid.⁶³ Wenn die Angebote aber bekannt sind, etwa durch gute Vernetzung der Integrationskurs-träger mit den Beratungseinrichtungen, dann werden sie von den Integrationskursteilnehmenden gerne genutzt. Ein hoher Bedarf an Beratung und Unterstützung wird von den Trägern für geflüchtete Integrationskursteilnehmende konstatiert.

63 Für weitere Informationen siehe Trägerrundschreiben vom 28.12.2017: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/Anlagen/traegerrundschreiben-19_20171228-anlage1.pdf?__blob=publicationFile (07.05.2019).

- die wenigen befragten Träger, die in das **Pilotprojekt „Soziale Begleitung in den Integrationskursen“** involviert waren, diesem positive Auswirkungen auf die eigene Arbeit in den Integrationskursen attestieren, da es zu einer deutlichen Entlastung der Lehrkräfte in den Integrationskursen beiträgt.
- die unterschiedlichen **Behörden/Institutionen**, die mit geflüchteten Integrationskursteilnehmenden in Kontakt stehen, oft wenig Rücksicht auf die zeitliche Kursstruktur nehmen und Besuchstermine (etwa beim Jobcenter) in die (Vormittags-)Stunden fallen, wenn auch der Integrationskurs läuft, was meist zulasten der Kursteilnahme geht.

7.2 Rückblick und Ausblick

Im Jahr 2018, dem ersten Jahr des Projekts „Evaluation der Integrationskurse“, wurden vielfältige wegweisende Schritte unternommen. Im Mittelpunkt stand zunächst die **Konzeptionierung des Projekts** in Abstimmung mit dem BMI unter Begleitung verschiedener Fachabteilungen des BAMF sowie der Mitglieder der Bewertungskommission.

Zudem war das Jahr 2018 davon geprägt, die in diesem Zwischenbericht verwendeten **Sekundärdaten** in anderen Projekten des BAMF-FZ zu erheben und für dieses Projekt zu erhalten, diese entsprechend aufzubereiten und auszuwerten.

Ebenfalls im Jahr 2018 fand die Konzeption, die Durchführung, die Aufbereitungs- und Analysephase erster **qualitativer Interviews** statt.

Seit Oktober 2018 führt das Forschungszentrum den ersten Teil der **Validierungsstudie** in Eigenregie durch. Rund 200 Kursteilnehmende wurden in einem frühen Stadium in allgemeinen Integrationskursen in den Regionen Berlin und Mittelfranken mit einem selbst entwickelten und in neun Sprachen übersetzten Fragebogen befragt.

Mit Blick auf die in Kap. 1.3.2 ausführlicher beschriebene **komplexe und umfangreiche Anlage des Projekts**, die eine Reihe von Arbeitsschritten mit sich bringt (z. B. Mixed-Method-Design mit sich ergänzenden und aufeinander aufbauenden quantitativen und qualitativen Befragungen, Verlinkung der Befragungsdaten mit Registerdaten, ausgedehnte Vorarbeiten zur Befragung von knapp 8.000 Kursteilnehmenden einschließlich Übersetzung und Vertonung der diversen Fragebögen und deren Pilotierung) ergeben sich ab dem **Jahr 2019** eine Reihe von Arbeiten:

- **Quantitative Befragungen:**
 - Fragebogenentwicklung für die auszuschreibenden quantitativen Erhebungen: 2019
 - Durchführung der quantitativen Erhebungen durch die beauftragten Unternehmen in enger Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum: 2019 bis Anfang 2021
 - Auswertung der quantitativen Erhebungen: 2021 bis 2022
 - Verknüpfung der Befragungsdaten aus den quantitativen Erhebungen mit Daten zum Bestehen des DTZ und zum Kursverlauf aus der InGe: 2021 bis 2022
- **Qualitative Interviews:**
 - Fortsetzung der Erhebung qualitativer Interviews: 2019 bis 2021
 - Auswertungen der qualitativen Interviews: 2019 bis 2022
- **Validierungsstudie:**
 - Auswertung des ersten Teils der Validierungsstudie: 2019 bis 2020
 - Durchführung und Auswertung des zweiten Teils der Validierungsstudie (Befragung von Teilnehmenden am Kursende): 2020 bis 2021
- **Sekundäranalysen:**
 - Fortsetzung der Auswertungen der Sekundärdatensätze InGe-Auszüge und IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten mit Daten der Jahre 2016 bis 2021: 2019 bis 2022
- **Berichterstattung:**
 - Nach dem ersten Zwischenbericht ist ein zweiter Zwischenbericht geplant.
 - Der Endbericht ist für Mitte 2022 vorgesehen. Zudem erfolgen begleitend über die gesamte Projektzeit punktuelle Schwerpunktveröffentlichungen aus dem Projekt.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt** (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen, in: Günther Schultze (Hg.): Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung: 19–29.
- Aumüller, Jutta/Daphi, Priska/Biesenkamp, Celine** (2015): Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Babka von Gostomski, Christian** (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen, Forschungsbericht 8, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb08-fortschritte-der-integration.pdf?__blob=publicationFile (17.12.2018).
- Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia** (2016): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlings-kinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016, Deutsches Jugendinstitut e.V.: München, Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf (24.01.2019).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (14.02.19).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2018a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017, Nürnberg: BAMF, Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile) (04.12.2018).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2018b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2018, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2018/2018-1-HJ-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile (14.12.2018).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2018c): Das Bundesamt in Zahlen 2017, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2017.pdf?__blob=publicationFile (14.12.2018).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2019): Migrationsbericht2016/2017, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?__blob=publicationFile (06.02.2018).
- Best, Henning/Wolf, Christof** (2010): Logistische Regression, in: Wolf, Henning/Best, Christof (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 828-854.

- Binnemann, Frauke/Mannitz, Sabine** (2018): Geflüchtete Frauen in Deutschland – Anforderungen an eine geschlechtssensible Asyl- und Integrationspolitik. WISO 09/2018. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14528.pdf> (24.01.2019).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (2017): Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung für die Sprachförderung und Integration von Flüchtlingen (Stand: Dezember 2016), Berlin: BMAS, Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/massnahmen-der-bundesregierung-fuer-sprachfoerderung-und-integration-von-fluechtlingen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (06.12.0218).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hg.) (2008): Evaluation des Eingliederungsprogramms „Programm 18“ des Kinder- und Jugendplans: Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Abschlussbericht 2008, Berlin: BMFSFJ, Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/93588/372a371a0f8048a6766cd53080c85ea7/eingliederung-junger-menschen-mit-migrationshintergrund-data.pdf> (19.11.2018).
- Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Kuhlmann, Sabine/Hafner, Jonas/Heuberger, Moritz/Krönke, Christoph** (2018): Bessere Verwaltung in der Migrations- und Integrationspolitik. Handlungsempfehlungen für Verwaltungen und Gesetzgebung im föderalen System (Reihe Modernisierung des öffentlichen Sektors, Sonderband 49), Baden-Baden.
- Brandt, Lisa/Risch, Rebekka/Lochner, Susanne** (2015): Zehn Jahre Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE). Erfolge, Wirkungen und Potenziale aus Sicht der Klienten, Forschungsbericht 25, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb25-migrationsberatung.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Braun, Michael** (2010): Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants. A Multilevel Analysis, in: European Sociological Review 26(5): 603-617.
- Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yuliya/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen** (2019): Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Ausgabe 1|2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1-2019-fortschritte-sprache-beschaeftigung.pdf?__blob=publicationFile (06.02.2019).
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen** (Hg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen** (Hg.) (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yuliya/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen** (2019). Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. BAMF-Kurzanalyse 01/2019, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1-2019-fortschritte-sprache-beschaeftigung.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- BRH - Bundesrechnungshof** (2017): Prüfung von Sprachkursen nach § 421 SGB III (Einstiegskurse), Bonn: BRH, Online: <https://www.bundesrechnungshof.de/de/veroeffentlichungen/produkte/pruefungsmittelungen/langfassungen/2017/2017-pm-sprachkurse-nach-421-sgb-iii-einstiegskurse-pdf> (18.12.0218).

- Büttner, Tobias/Stichs, Anja** (2014): Die Integration von zugewanderten Ehegattinnen und Ehegatten in Deutschland. BAMF-Heiratsmigrationsstudie 2013, Forschungsbericht 22, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb22-heiratsmigration.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Chiswick, Barry R./Lee, Yew Liang/Miller, Paul W.** (2006): Immigrants' Language Skills and Visa Category, in: *International Migration Review* 40(2): 419-450.
- Chiswick, Barry R./Miller, Paul W.** (1995): The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses, in: *Journal of Labor Economics* 13(2): 246-288.
- Chiswick, Barry R./Miller, Paul W.** (2001): A Model of Destination Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada, in: *Demography* 38(3): 391-409.
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L.** (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deeke, Axel/Cramer, Ralph/Gilberg, Reiner/Hess, Doris** (2009): Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen von Teilnehmenden und Vergleichsgruppen, IAB Forschungsbericht Nr. 1/2009, Nürnberg: IAB, Online: https://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Meldung/2010/2010_01_29_esf_studie_109.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (18.12.2018).
- Denzin, Norman K.** (1978): Triangulation: A case for methodological evaluation and combination, in: *Sociological methods*, 339-357.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane** (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. aktualisierte und erw. Aufl., Tübingen: Francke.
- Esser, Hartmut** (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Fack, Matthias/Jäckel, Julia/Ott, Manina** (2018): *Auf Augenhöhe – Wertebildung in der Jugendarbeit mit jungen Geflüchteten – ein Praxisheft*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Praxisheft_Wertebildung_2018_final.pdf (18.12.2018).
- Farrokhzad, Schahrzad** (2017): Teilhabe geflüchteter Frauen am Arbeitsmarkt, in: Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hrsg.): *Profile der Neueinwanderung 2017. Spezifische Herausforderungen der Arbeitsmarktintegration geflüchteter Frauen*. Berlin: Mensch und Buch Verlag.
- Flick, Uwe** (2008): *Triangulation: Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit** (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm S.** (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung, in: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar: *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hollifield, Michael/Toolson Eric C./Verbillis-Kolp, Sasha/Farmer, Beth/Yamazaki, Junko/Woldehaimanot, Tsegaba./Holland, Anette** (2016): Effective screening for emotional distress in refugees - The Refugee Health Screener, in: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(4), 247-253.
- Hollifield, Michael/Verbillis-Kolp, Sasha/Farmer, Beth/Toolson, Eric C./Woldehaimanot, Tsegaba/Yamazaki, Junko/Holland, Annette/St. Clair, Janet/SooHoo, Janet** (2013): The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): Development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees, in: *General Hospital Psychiatry*, 35(2), 202-209.
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar** (1993): *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hopf, Christel** (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 349-360.
- Hopf, Christel** (2016): Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung, in: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, 9-21, Baden-Baden: Nomos.
- Hutflötz, Karin** (2017): Der Mensch – das offene Wesen. Und was das für das Kind und seine Bildung bedeutet, in: Steiger, Siegfried/Maluga, Agnieszka/Bartosch, Ulrich (Hg.): Der Blick ins Freie, Bad Heilbrunn: Klinghardt, 70-86.
- Hutflötz, Karin** (2018): Wertebildung statt Wertevermittlung – wie kulturelle Integration gelingen kann. Initiative Kulturelle Integration, Online: <https://www.kulturelle-integration.de/artikel/wertebildung-statt-wertevermittlung/?print=pdf> (18.12.2018).
- Isphording, Ingo E.** (2013): Disadvantages of Linguistic Origin. Evidence from Immigrant Literacy Scores. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Discussion Paper Series, 7360).
- Kaplan, Ida/Stolk, Yvonne/Valibhoy, Madeleine/Tucker, Alan/Baker, Judy** (2015): Cognitive Assessment of Refugee Children: Effects of Trauma and New Language Acquisition, in: Transcultural Psychiatric 53(1), 81-109.
- Knapp, Karlfried/Lehmann, Christian** (2007): Sprachliche Kompetenz, in: Neurolinguistik 20: 81-98.
- Kowal, Sabine/ O'Connell** (2007): Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 6. Auflage, 437-446.
- Kristen, Cornelia/Mühlau, Peter/Schacht, Diana** (2016): Language Acquisition of Recently Arrived Immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands, in: Ethnicities 16(2), 180-212.
- Kroh, Martin/Böhm, Axel/Brücker, Herbert/Jacobsen, Jannes/Kühne, Simon/Liebau, Elisabeth/Scheible, Jana/Schupp, Jürgen/Siegert, Manuel/Trübswetter, Parvati** (2017): Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Studiendesign und Feldergebnisse der Welle 1 (2016), in: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hg.) (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Lightbown, Patsy M./Spada, Nina** (2013): How Languages are Learned, Oxford: Oxford University Press.
- Lochner, Susanne/Büttner, Tobias/Schuller, Karin** (2013): Das Integrationspanel. Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen. Working Paper 52 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp52-abschluss-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Mayring, Phillip** (2007): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 6. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Mayring, Phillip/Gläser-Zikuda, Michaela** (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim: Beltz.
- McKinsey/Rambøll Management** (2016): Untersuchung der Integrationskurse (BAMF), Unveröffentlichter Bericht im Auftrag des BAMF.
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina** (2018): Traumatisierte Flüchtlinge – schnelle Hilfe ist jetzt nötig. Halle (Saale), Online: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2018_Stellungnahme_traumatisierte_Fluechtlinge.pdf (18.12.2018).
- Neske, Mattias** (2017): Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeiten. BAMF-Kurzanalyse 03/2017, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse9-sozial-komponenten-halbjahr2017.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).

- Ohliger, Rainer/Polat, Filiz/Schammann, Hannes/Thränhardt, Dietrich** (2017): Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung. e-paper #3 der Kommission «Perspektiven für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik». Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, Online: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren_baf_1.pdf (18.12.2018).
- Portes Alejandro/Rumbaut, Ruben G.** (2006): *Immigrant America. A Portrait*, Los Angeles: University of California Press.
- Radoschewski, Michael/Bellach, Barbara M.** (1999): Der SF-36 im Bundes-Gesundheits-Survey – Möglichkeiten und Anforderungen der Nutzung auf der Bevölkerungsebene, in: *Das Gesundheitswesen* 61, Sonderheft 2, S. 191-199.
- Rambøll Management/BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2018): So gelingt der Berufseinstieg von geflüchteten Müttern: Erkenntnisse aus dem ESF-Bundesprogramm „Stark im Beruf – Mütter mit Migrationshintergrund steigen ein“, *Monitor Familienforschung: Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik*, BMFSFJ: Berlin, Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/133056/54db6e8e2978650e927dbcea22d70ac6/monitor-familienforschung-ausgabe-40-so-gelingt-der-berufseinstieg-von-gefluechteten-muettern-data.pdf> (24.01.2019).
- Rambøll Management/BMI – Bundesministerium des Innern** (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse, Berlin: Rambøll Management, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Riemer, Claudia** (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosenthal, Gabriele** (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim: Juventa.
- Scheible, Jana A.** (2018): Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. BAMF-Kurzanalyse 01/2018, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse10_jab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-alphabetisierung.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Scheible, Jana A./Böhm, Axel** (2018): Geflüchtete Menschen in Deutschland: Hilfebedarfe und Nutzung von Beratungsangeboten, BAMF-Kurzanalyse 05/2018, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse14_beratung%20und%20hilfe.pdf?__blob=publicationFile (18.11.2018).
- Scheible, Jana A./Rother, Nina** (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Working Paper 72 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Schmidt, Christiane** (2007): Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 6. Auflage, 447-455.
- Schröder, Helmut/Zok, Klaus/Faulbaum, Frank** (2018): Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan. Ausgabe 01|2018 der Versicherten-Umfrage des Wissenschaftlichen Instituts der AOK, *WiDO-monitor* 2018 15(1), 1-20, Berlin, Online: https://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2018/widomonitor_1_2018_web.pdf (18.12.2018).
- Schubarth, Wilfried** (2017). Wertebildung in der Fachdebatte: Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 17-60.

- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina** (2011): Das Integrationspanel - Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Statistisches Bundesamt** (2017). Migration und Integration. Integrationsindikatoren, Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Integrationsindikatoren5122122167004.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliette** (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques, New York: Sage.
- Syspons/BAMF** (2016): Evaluierung der niederschweligen Frauenkurse, Berlin: Syspons, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprojekte/evaluation-frauenkurse-endfassung.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).
- Syspons/Johanniter-Unfall-Hilfe** (2017): Evaluation des Modellprojektes „Erstorientierung und Wertevermittlung für Asylbewerberinnen und Asylbewerber“, Abschlussbericht vom 20.6.2017, Berlin: Syspons, Online: http://www.johanniter.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/JUH/Fluechtlinge/20170620_Johanniter_Erstorientierung_Abschlussbericht_Final.pdf (18.12.2018).
- Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles** (1998): Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Telc** (2009): Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Frankfurt am Main: Telc GmbH.
- UNESCO** (2012): Operational Manual for ISCED 2011 (International Standard Classification of Education). Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Van Tubergen, Frank** (2010): Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands, *Social Forces* 89(2): 515-534.
- Van Tubergen, Frank/Kalmijn, Matthijs** (2005): Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective. A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries, *American Journal of Sociology* 110(5): 1412-1457.
- Walter, Thomas/Bonin, Holger/Butschek, Sebastian/Schütz, Holger/Schröder, Helmut/Knerr, Petra/Steinwede, Jacob/Thomsen, Stephan** (2014): Evaluation „Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF-Programm)“. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Bonn, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung: Online: https://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Meldung/2014/evaluation_bamf.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (18.12.2018).
- Ware, John Jr./Kosinski, Mark/Keller, Susan** (1996): A 12 item short form health survey: Construction of scales and preliminary tests of reliability and validity, in: *Med Care* 34, 220-233.
- Witzel, Andreas** (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus.
- Witzel, Andreas** (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim: Beltz, 227-255.
- Worbs, Susanne/Baraulina, Tatjana** (2017): Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. Ausgabe 1|2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).

Worbs, Susanne/Bund, Eva (2016): Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen. Ausgabe 1|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF, Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1_qualifikationsstruktur_asylberechtigte.pdf?__blob=publicationFile (06.02.2019).

Worbs, Susanne/Bund, Eva/Böhm, Axel (2016): Asyl – und dann? Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland. BAMF-Flüchtlingsstudie 2014. Forschungsbericht 28, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb28-fluechtlingsstudie-2014.pdf?__blob=publicationFile (18.12.2018).

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1-1:	Zugang zum Integrationskurs nach Statusgruppe	12
Tabelle 1-2:	Übersicht Erhebungszeitpunkte, anvisierte Fallzahlen und Erhebungsmodi bei der quantitativen Teilstudie	17
Tabelle 2-1:	Teilnahmequote am Integrationskurs nach Aufenthaltsstatus (in Prozent)	27
Tabelle 2-2:	Teilnahmequote am Integrationskurs nach Ankunftsjahr (in Prozent)	27
Tabelle 2-3:	Teilnahmequote am Integrationskurs nach Geschlecht und Kindern im Haushalt (in Prozent)	28
Tabelle 3-1:	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	34
Tabelle 3-2:	Geflüchtete Frauen und Müttern (in Prozent)	45
Tabelle 3-3:	Durchschnittlicher Gesundheitsstand nach Familienkonstellation	53
Tabelle 4-1:	Häufigste Alpha-Qualifikationen der Lehrkräfte zum Abfragezeitpunkt (in Prozent)	73
Tabelle 4-1:	Die fünf am häufigsten genutzten zugelassenen Lehrwerke im allgemeinen Integrationskurs und im Alphabetisierungskurs (in Prozent)	77
Tabelle 4-2:	Die fünf häufigsten verwendeten Lehrwerke im Orientierungskurs (in Prozent)	78
Tabelle 5-1:	LiD-Testergebnis nach Teilergebnis im DTZ (in Prozent)	91
Tabelle 6-1:	Teilnahme an berufssprachlichen Deutschförderungs-Programmen nach Abschluss des Integrationskurses (in Prozent)	105
Tabelle 6-2:	Kenntnis der MBE und anderer Beratungsangebote in Abhängigkeit von der Integrationskursteilnahme (in Prozent)	108
Tabelle A1:	Regression zur Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme	129
Tabelle A2:	Lineare Regressionsmodelle zum Einfluss individueller und fluchtspezifischer Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse	131
Tabelle A3:	Regressionsmodell mit individuellen fixen Effekten zum Einfluss individueller Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse	133

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1:	Qualitative Datentriangulation im Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse“	20
Abbildung 2-1:	Geschlechterverteilung in den Kursen (in Prozent)	23
Abbildung 2-2:	Alter der Teilnehmenden bei Kursbeginn (in Prozent)	25
Abbildung 2-3:	Verteilung der Nationalitäten innerhalb der vier Kursarten (in Prozent)	25
Abbildung 2-4:	Verhältnis von Berechtigung und Verpflichtung in den Kursen (in Prozent)	26
Abbildung 2-5:	Anteil der verpflichteten/berechtigten Teilnehmenden in den Kursen (in Prozent)	26
Abbildung 2-6:	Determinanten der Integrationskursteilnahme für Frauen (gelb) und Männer (blau); durchschnittliche, marginale Effekte (AME)	29
Abbildung 3-1:	Theoretisches Modell zum Deutscherwerb unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten	35
Abbildung 3-2:	DTZ-Ergebnis nach Kursart (in Prozent)	37
Abbildung 3-3:	DTZ-Ergebnis nach Geschlecht (in Prozent)	38
Abbildung 3-4:	DTZ-Ergebnis nach Altersstruktur (in Prozent)	39
Abbildung 3-5:	DTZ-Ergebnis nach Ländergruppen (in Prozent)	39
Abbildung 3-6:	DTZ-Ergebnis nach Staatsangehörigkeit (in Prozent)	40
Abbildung 3-7:	Effekte individueller Lernerfaktoren auf die Deutschkenntnisse	42
Abbildung 3-8:	(Sehr) gute Deutschkenntnisse nach Kursteilnahme (in Prozent)	43
Abbildung 3-9:	Effekte intra-individueller Veränderungen auf die Deutschkenntnisse	44
Abbildung 3-10:	Kursteilnahme von geflüchteten Müttern (in Prozent)	46
Abbildung 3-11:	Gute oder sehr gute Sprachkenntnisse von geflüchteten Frauen (in Prozent)	46
Abbildung 3-12:	Effekte betreuungsrelevanter Faktoren auf die Deutschkenntnisse von geflüchteten Müttern	47
Abbildung 3-13:	Aufenthaltort von Familienmitgliedern (in Prozent)	50
Abbildung 3-14:	Durchschnittlicher Gesundheitsstand von Geflüchteten getrennt nach Geschlecht	51
Abbildung 3-15:	Prävalenz von posttraumatischen Belastungsstörungen nach Geschlecht (inkl. Schwellenwert)	52
Abbildung 3-16:	Durchschnittlicher Gesundheitsstand nach Herkunftsland	53
Abbildung 3-17:	Durchschnittliche Zufriedenheit mit der Wohnsituation nach Unterkunftsart	57
Abbildung 3-18:	Multivariates OLS-Regressionsmodell mit fluchtspezifischen Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse	58
Abbildung 4-1:	Alter der Lehrkräfte (in Prozent)	69
Abbildung 4-2:	Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in den vier Kursarten (in Prozent)	70

Abbildung 4-3:	Staatsangehörigkeit der Lehrkräfte (in Prozent)	70
Abbildung 4-4:	Die häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte (Zulassungsmatrix vom Mai 2015) (in Prozent)	71
Abbildung 4-5:	Die häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte (Zulassungsmatrix in der Fassung von April 2018) (in Prozent)	71
Abbildung 5-1:	Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Geschlecht (in Prozent)	88
Abbildung 5-2:	Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Nationalitätengruppen (in Prozent)	89
Abbildung 5-3:	LiD-Testergebnis nach Alter der Teilnehmenden (in Prozent)	90
Abbildung 5-4:	Erzielte LiD-Test-Punktzahl nach Kursart (in Prozent)	90

Anhang

Tabelle A1: Regression zur Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme

	Frauen		Männer	
	Logistische Regression	Änderung	Logistische Regression	Änderung
Aufenthaltsstatus (Ref.: im Verfahren)				
Anerkannt	0.37* (0.16)	0.08* (0.03)	0.92*** (0.12)	0.23*** (0.03)
Duldung	-0.09 (0.33)	-0.02 (0.07)	-0.02 (0.24)	-0.00 (0.06)
Sonstige	0.14 (0.28)	0.03 (0.06)	0.25 (0.23)	0.06 (0.06)
Staatsangehörigkeit (Ref.: Syrien)				
Afghanistan	-0.37 (0.19)	-0.08* (0.04)	-0.58*** (0.14)	-0.14*** (0.03)
Irak	0.22 (0.16)	0.05 (0.04)	0.14 (0.13)	0.03 (0.03)
Albanien, Serbien, Kosovo	-0.77 (0.57)	-0.15 (0.09)	-2.33*** (0.47)	-0.48*** (0.06)
Eritrea, Somalia	0.52* (0.24)	0.13* (0.06)	0.50** (0.18)	0.11** (0.04)
Iran, Pakistan	0.04 (0.39)	0.01 (0.09)	-0.83*** (0.22)	-0.20*** (0.05)
Sonstige	-0.27 (0.21)	-0.06 (0.04)	-0.92*** (0.19)	-0.23*** (0.04)
Ankunftsjahr	-0.30*** (0.07)	-0.07*** (0.02)	-0.24*** (0.06)	-0.06*** (0.02)
Private Unterkunft (Ref.: Gemeinschaftsunterkunft)	0.13 (0.14)	0.03 (0.03)	0.20 (0.10)	0.05 (0.03)
Teilnahme an sonstigen Deutschkursen ¹ (Ref.: keine Teilnahme)	-0.63*** (0.11)	-0.14*** (0.02)	-1.06*** (0.09)	-0.25*** (0.02)
Kinder im Haushalt (Ref.: keine Kinder im HH)				
Eigene Kinder unter 4 Jahre	-1.61*** (0.15)	-0.34*** (0.03)	-0.10 (0.12)	-0.03 (0.03)
Eigene Kinder 4 Jahre und älter	-0.29 (0.15)	-0.07 (0.04)	0.00 (0.14)	0.00 (0.03)
Kontakt zu Deutschen (Ref.: nie/selten)				
Jeden Monat bis jede Woche	0.49*** (0.14)	0.11*** (0.03)	0.15 (0.12)	0.04 (0.03)
Mindestens mehrmals pro Woche	0.59*** (0.13)	0.13*** (0.03)	0.10 (0.10)	0.02 (0.02)
Zufriedenheit mit der Gesundheit	0.02 (0.02)	0.01 (0.00)	0.06** (0.02)	0.02** (0.00)

	Frauen		Männer	
	Logistische Regression	Änderung	Logistische Regression	Änderung
Alter der Teilnehmenden				
In Jahren	0.11*** (0.03)	0.02*** (0.01)	0.09*** (0.02)	0.03*** (0.01)
In Jahren (quadriert)	-0.0016*** (0.0004)	-0.0003*** (0.00009)	-0.0013*** (0.0003)	-0.0003*** (0.00007)
ISCED (Ref.: weniger als Primarbereich)				
1) Primarbereich	0.34 (0.18)	0.06* (0.03)	-0.03 (0.15)	-0.01 (0.04)
2) Sekundarbereich I	0.54** (0.19)	0.11** (0.04)	0.20 (0.16)	0.05 (0.04)
3) Sekundarbereich II	1.15*** (0.19)	0.25*** (0.04)	0.84*** (0.16)	0.20*** (0.04)
4) Postsekundar/nichttertiärer Bereich	0.72 (0.38)	0.15 (0.09)	0.75* (0.33)	0.18* (0.07)
6,7) Bachelor/Master oder äquivalent	1.42*** (0.21)	0.32*** (0.04)	1.03*** (0.18)	0.24*** (0.04)
8) Promotion oder äquivalent	2.06** (0.67)	0.47*** (0.14)	1.10* (0.44)	0.26** (0.09)
Fallzahl	1.950	1.950	2.979	2.979

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Anmerkungen: Logistisches Regressionsmodell. Die zweite und vierte Spalte gibt für Frauen bzw. für Männer an wie sich die Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme verändert wenn alle, außer die betrachtete Variable, dem Durchschnitt entsprechen.

- 1) Zu den sonstigen Kursen gehören alle außer den folgenden: ESF-BAMF-Kurse bzw. berufsbezogene Deutschsprachförderung nach §45a AufenthG; Perspektiven für weibliche Flüchtlinge; Perspektiven für jugendliche Flüchtlinge; Perspektiven für Flüchtlinge; KompAS. Dies sind somit sonstige nicht weiter spezifizierten Deutschkurse unklaren Umfangs, z.B. Länderprogramme oder Online-Kurse, die in Konkurrenz zum Integrationskurs stehen können.

Lesebeispiel: Eine anerkannte weibliche Geflüchtete hat eine 8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit am Kurs teilzunehmen als eine weibliche Geflüchtete, die sich noch im Verfahren befindet.

Quelle: IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2017.

Tabelle A2: Lineare Regressionsmodelle zum Einfluss individueller und fluchtspezifischer Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse

		Grundgesamtheit: alle Wiederbefragten		Grundgesamtheit: Wiederbefragte mit Teilnahme am Integrationskurs	
		Basis	Fluchtspezifisch	Basis	Fluchtspezifisch
INDIVIDUELLE LERNERFAKTOREN					
Motivation					
	Aufenthaltsstatus (Ref.: im Verfahren)				
	Anerkannt	0.26*** (0.09)	0.17* (0.10)	0.12 (0.15)	0.09 (0.16)
	Duldung	-0.36* (0.19)	-0.30 (0.22)	-0.36 (0.39)	-0.46 (0.44)
	Sonstiges	0.21 (0.19)	0.06 (0.21)	0.02 (0.29)	-0.06 (0.31)
	Absicht in Deutschland zu bleiben				
		0.16 (0.16)	0.21 (0.17)	-0.06 (0.19)	-0.07 (0.21)
	Erwerbstätigkeit				
	0.41*** (0.10)	0.36*** (0.11)	0.41*** (0.13)	0.34** (0.14)	
Gelegenheiten					
	Integrationskursteilnahme				
		0.87*** (0.08)	0.81*** (0.09)		
	Aufenthaltsdauer				
	In Monaten	0.13*** (0.01)	0.12*** (0.01)	0.10*** (0.02)	0.10*** (0.02)
	In Monaten (quadriert)	-0.00*** (0.00)	-0.00*** (0.00)	-0.00*** (0.00)	-0.00*** (0.00)
	Kontakt zu Deutschen				
		0.31*** (0.02)	0.29*** (0.02)	0.25*** (0.03)	0.23*** (0.03)
	Kinder im HH (Ref.: keine Kinder im HH)				
	Eigene Kinder unter 4 Jahre	-0.07 (0.13)	0.04 (0.17)	-0.17 (0.16)	-0.20 (0.21)
	Eigene Kinder 4 Jahre und älter	0.14 (0.14)	0.24 (0.18)	0.21 (0.18)	0.16 (0.22)
	Kinder im HH x Geschlecht (Ref.: Mann ohne Kinder im HH)				
Eigene Kinder unter 4 Jahre x weiblich	-1.20*** (0.23)	-1.42*** (0.25)	-0.90*** (0.32)	-1.12*** (0.33)	
Eigene Kinder 4 Jahre und älter x weiblich	-0.17 (0.22)	-0.34 (0.24)	-0.31 (0.27)	-0.39 (0.29)	
Effizienz					
	Alter bei Einreise				
	In Jahren	-0.18*** (0.02)	-0.15*** (0.03)	-0.20*** (0.03)	-0.19*** (0.04)
	In Jahren (quadriert)	0.00*** (0.00)	0.00*** (0.00)	0.00*** (0.00)	0.00*** (0.00)
	Geschlecht (Ref.: männlich)				
Weiblich	-0.11 (0.17)	0.08 (0.19)	-0.05 (0.20)	0.09 (0.22)	

	Grundgesamtheit: alle Wiederbefragten		Grundgesamtheit: Wiederbefragte mit Teilnahme am Integrationskurs	
	Basis	Fluchtspezifisch	Basis	Fluchtspezifisch
Bildung bei Einreise (ISCED) (Ref.: weniger als Primarbereich)				
1) Primarbereich	0.48*** (0.15)	0.52*** (0.16)	0.52** (0.22)	0.60** (0.24)
2) Sekundarbereich I	1.01*** (0.16)	1.02*** (0.17)	1.09*** (0.23)	1.19*** (0.25)
3) Sekundarbereich II	1.64*** (0.16)	1.64*** (0.17)	1.73*** (0.22)	1.71*** (0.24)
4) Postsekundar/ nichttertiärer Bereich	1.99*** (0.33)	2.04*** (0.35)	2.44*** (0.39)	2.43*** (0.42)
6,7) BA/MA oder äquivalent	2.38*** (0.18)	2.35*** (0.19)	2.35*** (0.23)	2.31*** (0.25)
8) Promotion oder äquivalent	3.88*** (0.39)	3.84*** (0.42)	3.77*** (0.40)	3.76*** (0.45)
Primärer und funktionaler Analphabetismus				
	-1.15*** (0.16)	-1.14*** (0.18)	-1.02*** (0.28)	-0.91*** (0.31)
Deutschkenntnisse bei Einreise				
	0.17*** (0.04)	0.15*** (0.04)	0.06 (0.05)	0.06 (0.06)
Linguistische Distanz				
	0.01** (0.00)	0.00* (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
FLUCHTSPEZIFISCHE FAKTOREN				
Wohnort des Partners (Ref.: kein Partner)				
Im Haushalt		-0.35** (0.15)		-0.06 (0.18)
Am Ort, aber in einem anderen Haushalt		-0.39 (0.29)		-0.27 (0.28)
Woanders in Deutschland		0.19 (0.25)		0.65** (0.30)
Im Herkunftsland		-0.07 (0.19)		0.03 (0.26)
Woanders im Ausland		-0.22 (0.25)		-0.33 (0.33)
Körperliche Gesundheit				
		0.04 (0.03)		-0.02 (0.04)
Psychische Gesundheit				
		0.00 (0.03)		0.03 (0.03)
PTBS-Risiko				
		-0.15 (0.09)		-0.09 (0.12)
Private Unterkunft				
		0.45*** (0.11)		0.60*** (0.15)
Fallzahl	4.233	3.584	1.991	1.726

Anmerkung: Gepoolte, lineare Regressionsmodelle für die Wiederbefragten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Spalte 1 und 2 geben Schätzungen für die gesamte Stichprobe wieder, Spalte 3 und 4 für die Subpopulation der Befragten, die einen Integrationskurs be-

gonnen haben (und diesen nicht zwingend (erfolgreich) abgeschlossen haben). Die Standardfehler sind in Klammern angegeben. Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt). Die Ergebnisse der Basismodelle werden im Kapitel 3.2 besprochen, diejenigen mit fluchtspezifischen Einflussfaktoren im Kapitel 3.3. Die Modelle kontrollieren weiter auf die Befragungswelle und auf die Bundesländer.

(***, **, *: signifikant zum 0,1-, 1- und 5-Prozentsniveau.)

Lesebeispiel (Modell in erster Spalte): Primäre oder funktionale Analphabeten weisen – alles andere gleichbleibend – einen um 1.15 Punkte tieferen Indexwert auf.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

Tabelle A3: Regressionsmodell mit individuellen fixen Effekten zum Einfluss individueller Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse

		FE
INDIVIDUELLE LERNTFAKTOREN		
Motivation		
	Absicht in Deutschland zu bleiben	
		0.13 (0.21)
	Erwerbstätigkeit	
		0.05 (0.12)
Gelegenheiten		
	Integrationskursteilnahme	
		0.27*** (0.09)
	Aufenthaltsdauer	
	In Monaten	0.16*** (0.01)
	In Monaten (quadriert)	-0.00*** (0.00)
	Kontakt zu Deutschen	
		0.14*** (0.03)
	Kinder im HH (Ref.: keine Kinder im HH)	
	Eigene Kinder unter 4 Jahre	-0,36 (0.39)
	Eigene Kinder 4 Jahre und älter	-0,26 (0.43)
Fallzahl		4.671

Anmerkung: Regressionsmodelle mit fixen Effekten für die Wiederbefragten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Die Standardfehler sind in Klammern angegeben. Die abhängige Variable ist der Index der selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen (Index aus Sprechen, Lesen und Schreiben; 0-12 zum Befragungszeitpunkt).

(***, **, *: signifikant zum 0,1-, 1- und 5-Prozentsniveau.)

Lesebeispiel: Der Beginn eines Integrationskurses führt zu einem Anstieg im Index um rund 0.3 Indexpunkte.

Quelle: Vorläufige Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 und 2017.

Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl (Auswahl)

Working Paper

- WP 85** Anwerbung und Bindung von internationalen Studierenden in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Paula Hoffmeyer-Zlotnik und Janne Grote (2019)
- WP 84** Reisen von Schutzberechtigten in ihr Herkunftsland – Berechtigungen, Meldewege und Widerrufsverfahren. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Janne Grote (2019)
- WP 83** Entwicklungen in Deutschland im Kontext von Visaliberalisierung. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Paula Hoffmeyer-Zlotnik (2019)
- WP 82** Arbeitsmarktintegration von Drittstaatsangehörigen in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Julian Tangermann und Janne Grote (2018)
- WP 81** Türkeistämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015“ (RAM).
Verfasst von: Susanne Schührer (2018)
- WP 80** Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Julian Tangermann und Paula Hoffmeyer-Zlotnik (2018)
- WP 79** Die veränderte Fluchtmigration in den Jahren 2014 bis 2016: Reaktionen und Maßnahmen in Deutschland. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Janne Grote (2018)
- WP 78** Vorschulische Kinderbetreuung aus Sicht muslimischer Familien. Eine Untersuchung über die Inanspruchnahme und Bedürfnisse in Hinblick auf die Ausstattung. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz
Verfasst von: Anja Sticks und Steffen Rotermond (2017)
- WP 77** Rückkehrpolitik in Deutschland im Kontext europarechtlicher Vorschriften. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Paula Hoffmeyer-Zlotnik (2017)
- WP 76** Identitätssicherung und -feststellung im Migrationsprozess. Herausforderungen und Praktiken im deutschen Kontext. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).
Verfasst von: Julian Tangermann (2017)

- WP 75** Altenpflege für Muslime. Informationsverhalten und Akzeptanz von Pflegearrangements. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Verfasst von: Marieke Volkert und Rebekka Risch (2017)
- WP 74** Illegale Beschäftigung von Drittstaatsangehörigen in Deutschland. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) Verfasst von: Julian Tangermann und Janne Grote (2017)
- WP 73** Familiennachzug von Drittstaatsangehörigen nach Deutschland Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) Verfasst von: Janne Grote (2017)
- WP 72** Schnell und erfolgreich Deutsch lernen - wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten Verfasst von: Jana A. Scheible und Nina Rother (2017)

Forschungsberichte

- FB 32** Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern im Familiennachzug. Ergebnisse der BAMF-Familiennachzugsstudie 2016. Verfasst von: Marie Wälde und Katalin Evers (2018)
- FB 31** Evaluation der Beratungsstelle „Radikalisierung“. Abschlussbericht. Verfasst von: Milena Uhlmann (2017)
- FB 30** IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen Herausgegeben von: Herbert Brücker (IAB), Nina Rother (BAMF) und Jürgen Schupp (SOEP) (2017)

Kurzanalysen

- 05/2019** Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. Verfasst von: Cristina de Paiva Lareiro (2019)
- 04/2019** Die sozialen Kontakte Geflüchteter. Verfasst von: Manuel Siebert (2019)
- 03/2019** Volljährige Asylantragsteller in Deutschland im ersten Halbjahr 2018. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. Verfasst von: Barbara Heß (2019)
- 02/2019** Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Verfasst von: Cristina de Paiva Lareiro (2019)
- 01/2019** Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Verfasst von: Herbert Brücker, Johannes Croisier, Yuliya Kosyakova, Hannes Kröger, Giuseppe Pietrantuono, Nina Rother und Jürgen Schupp (2019)
- 05/2018** Geflüchtete Menschen in Deutschland: Hilfebedarfe und Nutzung von Beratungsangeboten. Verfasst von: Jana A. Scheible und Axel Böhm (2018)
- 04/2018** Resettlement in Deutschland – was leistet das Aufnahmeprogramm für besonders schutzbedürftige Flüchtlinge? Verfasst von: Tatjana Baraulina und Maria Bitterwolf (2018)
- 03/2018** Volljährige Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2017: Sozialstruktur, Schulbesuch und Berufstätigkeit im Herkunftsland Verfasst von: Hans-Jürgen Schmidt (2018)
- 02/2018** Die Wohnsituation Geflüchteter Verfasst von: Andreea Baier und Manuel Siebert (2018)
- 01/2018** Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen Verfasst von: Jana A. Scheible (2018)

Regelmäßig erstellte Berichte

- MB** Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung Bericht 2016/2017 (2019)
- JB** Migrations- und Integrationsforschung. Jahresbericht 2017 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018)
- PB** Migration, Integration, Asyl – Politische Entwicklungen in Deutschland 2017. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) (2018)

Berichtsreihen zu Migration und Integration

- WM** Wanderungsmonitoring: Bildungs- und Erwerbsmigration nach Deutschland. Jahresbericht 2018
Verfasst von: Johannes Graf (2019)
- FM** Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Staatsangehörigen nach Deutschland. Jahresbericht 2018
Verfasst von: Johannes Graf (2019)
- SoKo** Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten. Jahresbericht 2018
Verfasst von: Barbara Heß (2019)

Stand: August 2019

Eine vollständige Liste aller erschienenen Publikationen des BAMF-Forschungszentrums finden Sie unter:
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/forschungspublikationen-gesamtliste.html?nn=1363630>

Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

Verfasst von:

Anna Tissot, Johannes Croisier, Giuseppe Pietrantuono, Andreea Baier,
Lars Ninke, Nina Rother, Christian Babka von Gostomski

Stand:

August 2019

Druck:

BAMF

Gestaltung:

Jana Burmeister | Referat FZ1 - Wissenschaftsmanagement, Geschäftsstelle Wissenschaftlicher Beirat

Bildnachweis:

Titel: Getty Images

Zitat:

Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantuono, Giuseppe/Baier, Andreea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ – Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

ISBN:

978-3-944674-16-2

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

Besuchen Sie uns auf

www.facebook.com/bamf.socialmedia

[@BAMF_Dialog](https://twitter.com/BAMF_Dialog)

www.bamf.de/publikationen

